ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 03 | BŘEZEN 2017 | ROČNÍK 141

Rozhovor s Josefem Šmajsem o biofilním vzdělávání

Archimédovo nadlehčování – sekvence jednoduchých experimentů

Využití lexikálních zápisníků v hodinách angličtiny

| Založil Jan Havelka v Olomouci roku 1873 | Vydává Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity |

Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Jana Létalová
Rozhovor s Josefem Šmajsem o významu biofilního vzdělávání . . . 5

Z VÝZKUMU

Denisa Labischová
Analýza a interpretace historických pramenů v učebnicích dějepisu a v praxi 12

Libuše Ďurišová
Pohled žáků na volbu dalšího vzdělávání a poskytované kariérové poradenství v základních školách 18

REPORTÁŽ

Kateřina Lojdová
Se sociální pedagožkou ve škole . . . 26

DIDACTICA VIVA

Petr Kácovský
Didaktická kazuistika: Archimédovo nadlehčování – sekvence jednoduchých experimentů 30

DO VÝUKY

Jitka Sedláčková
Individuální rozdíly v učení se cizím jazykům: specifická situace neslyšících 38

Ružena Čiliaková, Miroslava Gašparová, Miroslawa Parlak
Výchova k patriotizmu cez aktivity regionálnej výchovy: Inšpirácia z Poľska 43

Jitka Altmanová
Chcete svoje dítě učit doma? 51

Z PRACÍ STUDENTŮ

Ondřej Hofman
Využití lexikálních zápisníků v hodinách angličtiny na ZŠ a jejich vliv na učení se slovní zásoby a rozvíjení schopnosti samostatného učení 54

PORADNA VÁCLAVA MERTINA

Cizinci ve škole 59

ZPRÁVY

Tomáš Janík
Učebnice v oborově didaktických souvislostech: komuniké z konference 60

RECENZE

Milena Šubrtová
Nové obrazové putování dějinami Evropy. 62

NAHLÉDLI JSME 64

5X STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ. 65

JAZYKOVÁ PORADNA

Hana Žižková
Vytrolit ve slovníku najdete, ale... 66

Ivana Hrozková a Ailsa Marion Randall
Když mám náladu aneb jak používat slovo mood v angličtině 66

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

v našem časopisu obvykle nedáváme prostor alarmujícím vizím úpadku (morálnímu, intelektuálnímu, sociálnímu atd.) žáků, potažmo společnosti. V rozhovoru v tomto čísle však přinášíme závažné téma, které je naopak spojeno s rozvojem a prosperitou společnosti. Dle profesora Šmajse totiž může vznikat rozvinutá kultura pouze na úkor ničení systému přírody. Jednou z hlavních příčin je člověk, především jeho rychlý populační růst. Na počátku 20. století žilo na Zemi 1,6 miliardy lidí, dnes je to 6,9 miliardy. Přemnožený člověk devastuje přírodu, což se mu ale vrací. Ilustrovat negativní dopad vlivu člověka na přírodu můžeme na příkladu vymírání divoce žijících zvířat, které člověk významně zapříčinil (byť je vymírání zvířat a celých živočišných druhů součástí historie Země). Mezi lety 1970 a 2012 vymřelo podle Světového fondu na ochranu přírody 58 % divoce žijících zvířat. Profesor Richard Ryder z Oxfordu poukázal na to, že v 60. letech proběhly revoluce, které upozornily na nerovnosti ve společnosti – rasové, genderové, třídní. Zapomnělo se však na druhovou nerovnost, kterou pojmenoval jako speciesismus. Podstatou speciesismu je, že za každých okolností záleží více na lidech než na zvířatech. Popularizaci speciesismu a jeho kritice se věnuje například australský profesor bioetiky Peter Singer[1]. Singer v duchu antispeciesismu (tedy kritiky utlačování zvířat lidmi) vznáší morální dilemata o lidech a zvířatech. Přesto je speciesismus ve většinové společnosti akceptovaný. Tedy – většina lidí souhlasí s tím, že člověk může využívat živočichy, i když jim působí bolest. Význam speciesismu a antispeciesismu tak spočívá zejména v tom, že umožňuje reflektovat, intelektuálně provokovat a aktivně utvářet svět. I za takovým účelem jsme oslovili profesora Šmajse s žádostí o přiblížení tématu *biofilní orientace vzdělávání*. Vzdělanost je sama o sobě z ekologického hlediska zajímavá, neboť se s ní pojí řada efektů, například v oblasti spotřebního či reprodukčního chování. Biofilní orientace vzdělávání pak může být cestou, kterou mohou učitelé nepřímo utvářet budoucí svět.

Vzdělanost se snažíme podporovat i v tradičních rubrikách *Z výzkumu* a *Do výuky*, ve kterých nabízíme témata k zamyšlení a konkrétní tipy do výuky. V prvním čísle roku 2017 také otevíráme novou rubriku s názvem *Nahlédli jsme*. Jejím cílem je nasměrovat čtenáře k zajímavým článkům, které se objevily v časopisech o vzdělávání v České republice.

S přáním nalezení alespoň jedné myšlenky, proti níž se vymezíte, a která tak prohloubí vaše vhledy i argumentaci

Kateřina Lojdová

1 Rozhovor s ním můžete zhlédnout v pořadu Hyde Park Civilizace, který je dostupný z http://www.ceskatelevize.cz/porady/10441294653-hyde-park-civilizace/215411058080619-peter-singer.

Jana Létalová

O významu biofilního vzdělávání

Rozhovor s Josefem Šmajsem o významu biofilního vzdělávání

Josef Šmajs, profesor filozofie na Ekonomicko-správní fakultě Masarykovy univerzity v Brně, se dlouhodobě zabývá problematikou ekologické krize, jejími příčinami, možnými důsledky a způsoby řešení. Je autorem filozofického konceptu **evoluční ontologie**[1], z něhož vyplývá, že podstatou dnešní globální ekologické krize je opozice dvou ontických řádů – řádu kultury a řádu přírody. Jde tedy o systémový konflikt člověkem uměle vytvářené kultury s přirozeně vzniklou přírodou, nikoli o rozpor člověka a přírody. Zdůrazňuje skutečnost, že dnešní rozvinutá kultura může vznikat pouze na úkor ničení systému přírody, který je mnohem rozvinutější a s lidským organismem biologicky sourodý. Tím, že se kultura obrátila proti svému přirozenému hostitelskému prostředí, ohrožuje i svého tvůrce – člověka.

Podle Josefa Šmajse (2011, s. 5) jsme „produkty velkolepé přirozené evoluce, ale pyšníme se pouze vlastní přirozeností … Myslíme si – a vyučuje se tomu ve školách – že bezduchou přírodu lidskou kulturou dotváříme, že ji humanizujeme. Pravda je ale jiná. Příroda je svébytná, soběstačná a dokonalá, dotvářet ani humanizovat ji nemůžeme. Všem živým bytostem (i kultuře) je nadřazená, neboť je předcházela a představuje jejich jediný možný přirozený domov“.

1 Ontologie je základní filozofická disciplína, která se zabývá jsoucnem a bytím v jejich nejobecnějším určení.

Pane profesore, co vás přivedlo k evoluční ontologii?

Bylo to hlavně zjištění, že ve vědě a filozofii už nejméně padesát let víme, že dochází k nevratnému pustošení Země, ale pro pozitivní obrat nic neděláme. Evropská filozofie po Kantovi se vyhýbala ontologickým úvahám. Immanuel Kant[2] svou autoritou totiž zpochybnil věrohodnost všech obecných ontologických úvah o světě. Myslím, že mnohým z nás je známá jeho teze, že věci o sobě jsou nám neznámé a že to, co nazýváme vnějšími předměty, jsou představy naší smyslovosti. To je sice hluboce pravdivé, ale zároveň to neříká nic, co by lidé ve vědě již několik století nevěděli. Ta teze pouze oponuje staré eleatské[3] myšlence o identitě myšlení s bytím. V dnešní ekologické krizi, v konfliktu kultury se Zemí, ale primárně nejde o adekvátnost lidského myšlení a bytí. Jde o ontickou neslučitelnost umělých kulturních struktur se strukturami přirozenými.

Pes je zakopán v ontologii, jak to před třiceti lety na jedné konferenci prohlásila slovenská

2 Immanuel Kant (1724–1804) – německý filozof, který svým dílem významně ovlivnil tradiční filozofické myšlení. Tím, že bytí považoval za zásadně nepoznatelné, v podstatě *zrušil* ontologii.

3 Eleaté – představitelé řecké filozofické školy (6. – 5. stol. př. n. l.). Ústředním předpokladem eleatského myšlení je jednota a totožnost veškerého bytí. Eleaté odhlížejí od smyslových kvalit věcí a zabývají se tím, co mají všechny společné – jejich bytím. V tom se neliší, jsou tedy totožné.

sinoložka Marina Čarnogurská[4]. A protože tehdy žádná vhodná ontologie pro postižení podstaty ekologické krize nebyla k dispozici, pokusil jsem se se svými spolupracovníky vytvářet ontologii novou, ontologii evoluční. Byl to ovšem velmi obtížný proces, protože dnešní filozofie je poměrně konzervativní disciplínou, ochotně interpretuje zavedené směry a autory, ale brání se obsahovým změnám. Dodnes musím na straně svých kolegů překonávat nezájem i nepochopení.

Problematice konfliktu kultury s přírodou se věnujete řadu let. Poukazujete na skutečnost, že se kultura v důsledku své abiofilní (protipřírodní) orientace ocitla v historicky bezprecedentním existenčním ohrožení. To se pochopitelně vztahuje i na člověka jako jejího tvůrce. Kdy došlo k onomu „smrtícímu" nastavení kultury, které je příčinou její opozice vůči přírodě?

To je důležitý, ale zapeklitý problém. Myslím, že má tři etapy. Lidstvo je sice normálním biologickým druhem, ale má zvláštní genom (souhrn genetické informace populace nebo druhu – pozn. redakce). Ten pomohla formovat přírodní katastrofa před několika miliony let v oblasti rovníkové východní Afriky.[5] Došlo tu k proměně klimatu, a proto ke ztrátě přirozeného domova našich hominidních předků. Ti obývali koruny stromů afrických deštných pralesů. Život na stromech byl jakoby životem v ráji. Poskytoval dostatek rostlinné potravy ve formě plodů, hmyzu a jedlých výhonků. Když se hominidé ocitali v křovinaté savaně, pod hrozbou vyhynutí se museli relativně rychle přizpůsobit novým podmínkám.

Vynucený život v savaně připomínal vyhnání z ráje, vyžadoval obtížnější formy obstarávání obživy, stavbu primitivních příbytků na holé zemi i dokonalejší sociální organizaci. Zdá se, že většina populací našich vzdálených předků v této době vyhynula. Nepočetné populace, které se dokázaly přizpůsobit, se ocitly v období genomové plasticity. Právě v této době se do konzervativní lidské přirozenosti spolu s potřebou jazykové komunikace prosazovala útočná adaptivní strategie.

Druhá velká změna, která v poslední třetině existence neolitické společnosti paradoxně odklonila kulturu od živé přírody, byla nepřímým produktem vývoje zemědělství. Téměř na konci neolitu se totiž objevují odlišné základy kdysi spontánně biofilního lidského myšlení. Jde o období velkého duchovního vzepětí, v němž vznikají nejen monoteistická náboženství, ale zejména formativní abstrakce řecké vědy a filozofie. Protože Řekové ještě neměli biologii, jak ukazuje Bernal,[6] vzniká tu teoretický i hodnotový odklon od živé přírody a příklon ke studiu neživého světa. Genetickou predispozici k útočné adaptivní strategii tak skrytě posilují ideály a pojmy vznikající teoretické kultury.

Řecká filozofie na jedné straně navazuje na mýtus a zdravý rozum, tj. podporuje jednoúrovňový makroskopický způsob interpretace skutečnosti, ale na druhé straně prosazuje – pod vlivem Eleatů, zejména Parmenida[7] – ideu identity myšlení a bytí. A právě tuto identitu Platón i mnozí pozdější myslitelé, včetně náboženských, pochopili jako nadřazenost myšlení nad bytím. Zejména tyto dva rysy vytvářely základ predátorského duchovního paradigmatu. Vzdělaným lidem podsouvaly pojmy falešného

4 Marina Čarnogurská (*1940) – slovenská sinoložka, filozofka a překladatelka klasické čínštiny.

5 V poslední fázi třetihor se Země začala ochlazovat, pralesy ustoupily stepní vegetaci, v důsledku toho se lidoopi začali pohybovat *bipedicky*, došlo ke vzpřímení postavy. Horní končetina se uvolnila a díky všestranné, stále jemnější uchopovací a manipulační schopnosti nabyla obratnosti, palec se postavil proti ostatním prstům. V důsledku toho se tvor, který se dosud živil vegetariánskou potravou, začal proměňovat v lovce. Masitá potrava měla vliv na výživu mozku, vývojový proces se zrychlil a byla zahájena dlouhá cesta lidské civilizace (Hora, 1985, s. 16).

6 John Desmond Bernal (1901–1971) – britský přírodovědec a historik vědy. Je rovněž autorem popularizačních textů, v nichž tematizuje vědu a společnost.

7 Parmenidés z Eleje (asi 510 př. n. l. – asi 450 př. n. l.) – nejvýznamnější představitel tzv. eleatské školy. Položil základy ústřední filozofické disciplíny – ontologie.

předporozumění přírodě jako mrtvé látce, již mohou lidé, v souladu s Aristotelovou představou, tvarovat a přetvářet.

Ve vztahu kulturních systémů k přírodě se však až do konce neolitické společnosti nic podstatného změnit nemohlo. Lidé i dále těžce pracovali, protože procesy, které mohli vůči přírodě obrátit, byly jen silami domestikovaných zvířat a jejich vlastními bytostnými silami.

Teprve novověká galileovsko-newtonovská věda dokázala prolomit toto omezení. Svými technologickými pojmy, využitím matematiky a kauzální jednoúrovňovou interpretací neživé přírody navazovala na duchovní odkaz antiky. V souladu s Baconovou[8] metaforou, že „vědění je moc", měnila vědu v praktickou výrobní sílu. Myslím, že právě v tomto období došlo k onomu „smrtícímu nastavení" kultury, které dnes musíme co nejrychleji opustit. Odklon od skrytého predátorského paradigmatu a jeho nahrazení *paradigmatem biofilním*, tj. vstřícným a uctivým vztahem k přírodě, by měl být proto obsahem třetí etapy lidské kulturní adaptivní strategie.

Zaznamenal jste u odborné veřejnosti nějaký výraznější pozitivní posun při promýšlení ekologických témat? Máte pocit, že se začínáme „probouzet z dogmatického spánku" a brát v potaz fakta?

Bohužel pozitivní posun je nepatrný. Dospělí lidé jsou již světonázorově zformovaní, a systém školní výuky ještě nestihl na potřebné obsahové změny zareagovat.

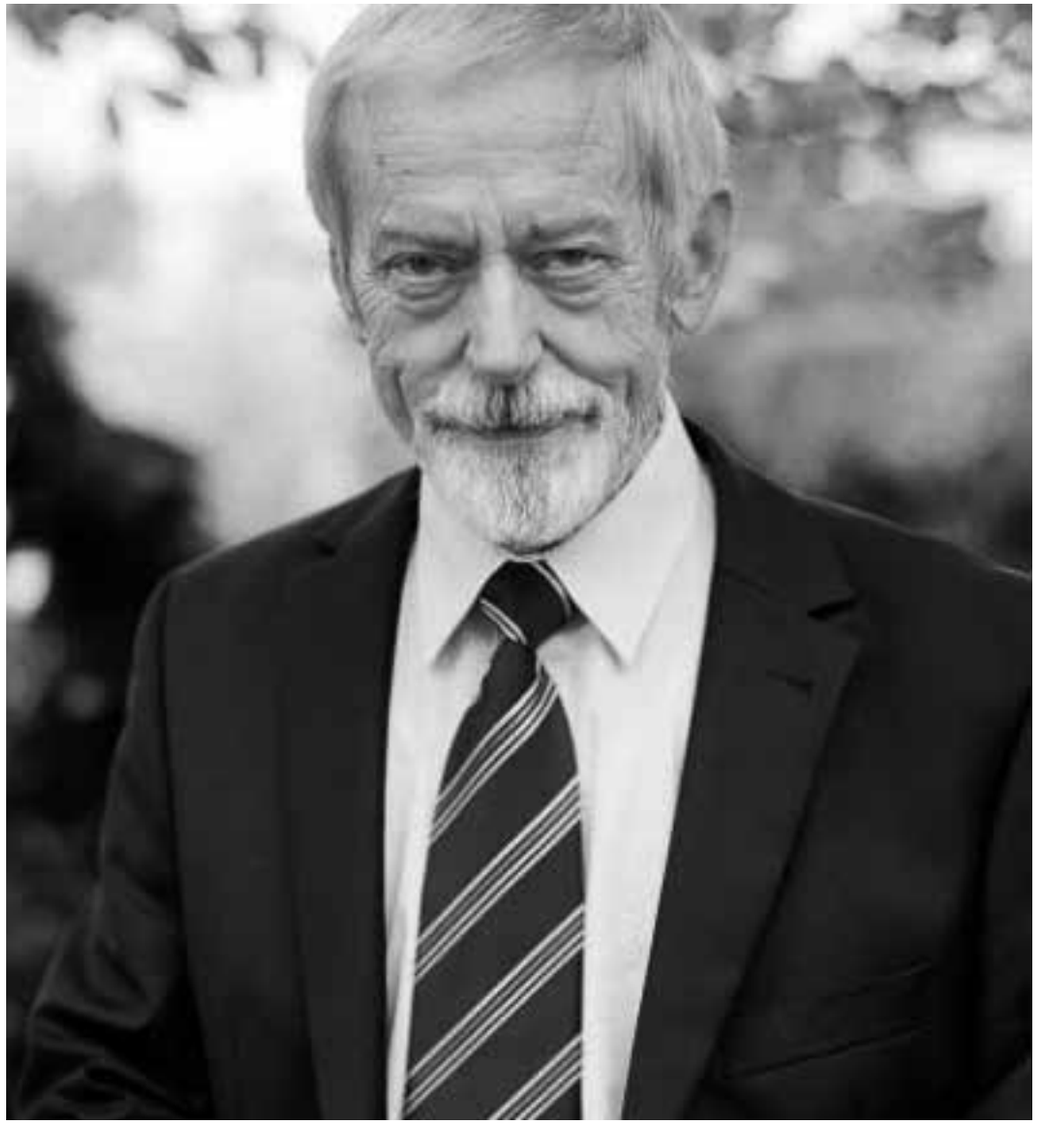
Ve své knize *Ohrožená kultura* hovoříte o „stagnaci tradiční lidské vzdělanosti". V čem spočívá?

Tradiční základní škola učila člověka číst, psát a počítat. Pokud bylo lidstvo chudé, nebylo třeba se zabývat tím, co člověka navádí ke stupňování kulturního tlaku na přírodu. Technický pokrok byl synonymem kulturního vzestupu. Ještě připomenu, že po celou dobu neolitické společnosti, tj. až do průmyslové revoluce se pomalu rozvíjela kultura i lidská „vzdělanost". Zemědělec či řemeslník byl pro nové poznání relativně otevřenějším pólem, tj. byl „chytřejší" než prostředek, jímž na přírodu působil, než nářadí či nástroj. Na vzdělanosti, zkušenostech, zručnosti a důvtipu řemeslníka závisela efektivita jeho práce. Marx to vyjádřil tezí, že „dobrý řemeslník hraje na nástroj jako virtuóz". Ale už zavádění strojů tento vztah obrací. Otevřenějším pólem pro vědu se stává stroj. To souvisí s tím, že vědecké poznání může působit na společnost jen dvěma základními způsoby: za prvé tím, že prostřednictvím vzdělávacího systému ovlivňuje vzdělanost lidí, a za druhé tím, že se zpředmětňuje v technice a materiální kultuře. Nemusím ani připomínat, jak to nakonec dopadlo.

Dnes se nové vědecké poznání pohotově aplikuje ve výrobě, zpředmětňuje se v technice, ale lidé zůstávají stranou jeho působení. Zpředmětněné poznání si pak jako spotřebitelé kupují. Kupují si vědění, které si aktivně neosvojili. Dobře to vidíme u dnešních dětí, které bravurně používají chytré mobilní telefony. Ani školy nemohou deficit chybějícího vzdělání a pochopení světa zachránit. Jednak proto, že tempo, jímž nové technologie nasávají vědu, se zvyšuje, a jednak proto, že obsah jejich výuky nebere v úvahu ani hodnotový primát přírody, ani neodhaluje skryté duchovní nastavení kulturního systému. Naopak, už na školách se prosazuje tlak dnešní samovolně se strukturující protipřírodní kultury, skrytý diktát požadavků ekonomického růstu a spojenectví vědy a kapitálu. Je tedy logické, že vysokou sofistikovanost spontánně vznikajícího kulturního systému provází úpadek obecné vzdělanosti lidí. Dnes i u nás vycházejí práce jako *Teorie nevzdělanosti* od Konrada Liessmanna nebo *Digitální demence* od Manfreda Spitzera. Všichni snad cítíme, že úpadek vzdělání je vážnou hrozbou nejen pro demokracii, ale i pro překonávání ekologické krize.

Ale abych explicitně odpověděl na otázku. Tradiční vzdělanost respektovala vědu a vědění, škola důvěřovala vědě, kterou v souladu s duchem osvícenství považovala za garanta humanitárního pokroku. Evoluční ontologie však ukazuje, že také novověká věda byla predátorsky

8 Francis Bacon (1561–1626) – anglický filozof, v jehož myšlenkovém odkazu vystupují do popředí utilitární a instrumentální motivy lidského poznávání světa. Bacon klade důraz na praktický užitek vědy.



nastavená, že se už v průmyslové revoluci propojovala s kapitálem, a že presumpce neviny proto pro ni platit nemůže. Právě proto si myslím, že tradiční vzdělanost dnes nechtěně napomáhá prohlubování konfliktu kultury s přírodou. Ale ještě jeden moment musím připomenout. Tradiční vzdělanost upadá také proto, že školní výuka se stále více technologizuje, že se posouvá k digitalizaci, která může snižovat úlohu učitele. Ale přemýšlející učitel hraje v procesu vyučování nesrovnatelně větší roli než nemyslící stroj. Na školy, povím-li to vyhroceně, spíše než počítače patří osobnosti.

Přestože jste kritikem soudobého vzdělávacího systému – často zmiňujete encyklopedičnost, důraz na rozvoj dílčí racionality nebo účelovost sloužící kariéře jako jeho základní charakteristiky – spatřujete ve vzdělávání šanci pro překonání ekologické krize? Může obsahově transformované vzdělání zajistit vytváření kultury slučitelné se Zemí i s člověkem?

Samo o sobě nemůže. Je pouze součástí procesu formování kultury lidskou aktivitou. Dnes je stále ještě oporou skrytě predátorsky nastavené a dlouhodobě neudržitelné spotřební kultury. Často proto připomínám, že nepotřebujeme více tradičního vzdělání. Potřebujeme, aby vzdělání šířilo, zdůvodňovalo a podporovalo biofilní obrat kultury, aby mělo jinou orientaci i jiný obsah. Už dnes by hlavním úkolem vzdělání měla být výchova ekologicky odpovědných občanů. A k té patří teoretická rehabilitace přírody, pochopení odvozenosti a dočasnosti kultury. Evoluční myšlení žáků musíme proto rozvíjet co nejdříve, aby je dětská mysl, nezatížená stereotypy, přijímala v době, kdy je novým přístupům otevřená.

Zdá se, že v rovině vysoké teorie je již tento nový směr i obsah vyznačen. Právě koncept evoluční ontologie umožňuje teoreticky postihnout konflikt kultury s přírodou. Odhaluje nejen způsob, jak a proč tato krize vznikla, nýbrž nabízí i hlavní procedury jejího překonávání.

Jak může evoluční ontologie pomoci pedagogům v procesu biofilní přestavby vzdělávání?

Tato otázka byla již částečně zodpovězena. Evoluční ontologie je nejvyšším racionálním patrem pochopení ekologického problému. Nižším patrem je všeobecně srozumitelné ontologické minimum, které se však vinou nezájmu hlavních médií šíří pomalu. Na internetu je však dostupná řada článků a rozhovorů. Školský systém vzdělání by měl být základní úrovní interpretace a probouzení zájmu o evolučně ontologické minimum u nejmladší generace. Zní to sice mechanisticky a autoritativně, ale nic takového nemám na mysli. Ještě připomenu, že v průběhu několika posledních let vznikly z pozice evoluční ontologie také méně teoreticky náročné apelativní texty, které jsou dostupné na internetu i v řadě knižních publikací. Jde o *Nájemní smlouvu se Zemí*; *Deklaraci závislosti*; *Jedenáct podmínek biofilního obratu kultury*; *Biofilní kodex – nové desatero*. Nejkomplexnějším dokumentem, který byl vydán knižně v pěti jazycích a který je dostupný také na internetu (www.ustavazeme.cz, www.earthconstitution.eu), je *filozofický návrh Ústavy Země*.

Můžete filozofický návrh Ústavy Země stručně představit?

Dlouholeté ujasňování a výuka filozofické ontologie mě přivedly k hledání kořenů ekologické krize. Ta, jak jsem již řekl, není rozporem člověka a přírody, protože člověk je produktem a částí Země, ale existenciálním konfliktem kultury jako umělého lidského výtvoru s širší a starší přírodou. Protože v pojetí přírody dosud převládá koperníkovské pojetí Země jako planety obíhající kolem Slunce, připomínám, že Země včetně biosféry i člověka vznikala přirozenou kosmickou evolucí. V Ústavě Země hájím názor, že naše planeta je nestarší a nejmocnější *subjektivitou*. Subjektivitou, kterou jsme po Descartovi připisovali pouze člověku. Nejen pod tíhou nejnovějších vědeckých poznatků, ale také pod hrozbou vlastního vyhynutí, musíme subjektivitu, tj. nejvyšší hodnotu a právo na integritu, přiznat Zemi. Není tu místo na podrobnosti, ale je třeba zdůraznit, že subjektivita se nepřiznává nějakou uznávanou filozofickou autoritou, ale měří se tím, co vytvořila, čím je. A pozemská příroda dávno před člověkem subjektivitou je, samovolně vytvořila všechny neživé i živé struktury Země včetně anatomicky moderního člověka. Ten sice zapálil opoziční kulturní evoluci a vytvořil vysoce sofistikovanou kulturu, ale zároveň ublížil svému jedinému možnému domovu – planetě Zemi. Stal se sice druhým pozemským tvůrcem, malým opozičním bohem, ale zničil tím část uspořádanosti, která vznikala dlouhou přirozenou evolucí. Nezávisle na tom, že to popírá, je ohroženým druhem. Filozofický návrh Ústavy Země je výzvou všem citlivým a přemýšlivým lidem planety, aby prozřeli, zbavili se předsudků o lidské výjimečnosti a pomohli prosadit sebezáchovný biofilní obrat v lidské adaptivní strategii.

Zastáváte názor, že vstřícný a uctivý vztah k přírodě, založený na rozlišování mezi „přírodním“ a „umělým“, bychom měli v dětech probouzet od útlého dětství. Jak výrazně

může zanedbání této fáze v raném věku limitovat environmentální citlivost a odpovědnost v budoucím vývoji jedince?

Formativní aspekt včasné *propřírodní* výchovy a vzdělání považuji za klíčový. S námi srovnatelné živé systémy jsou konstruovány tak, že se po svém narození jen minimálně učí a že toto krátké neverbální učení obvykle postačuje na celý jejich individuální či skupinový život. U člověka se sice doba dospívání a učení prodloužila, ale první formativní fáze u našich dětí zůstaly určující. Vzniká tu např. neverbální a nejtrvalejší forma osvojení světa, které říkáme *imprinting*, vtištění. Dítě tu bezděčně přebírá hodnoty rodiny, přírody i kultury, učí se správně interpretovat pocity, přemýšlet, mluvit i jednat. Už dlouho to formuluji tak, že dítě má jakoby tři pomyslné matky. Skutečnou matku biologickou, kterou může částečně nahradit i jiná dospělá dítě milující osoba, matku přírodu a matku důvěrně známého kulturního prostředí např. vesnice, městské části, základní školy. Některé dnešní děti však poslední dvě pomyslné matky ztrácejí. Mohou sice vystudovat a v životě se uplatnit, ale cosi podstatného jim bude chybět. Mohou postrádat integritu osobnosti, širší altruismus, environmentální a sociální empatii. Právě proto je biofilně transformovaná základní škola tak důležitá. Mohla by částečně nahradit formativní vliv dnešních neúplných rodin i chybějící volné přírody. A pochopitelně být tím už zmíněným prvním patrem či základem k přírodě celoživotně uctivého jednání a myšlení.

Co podle vás nejvíce brání dnešním učitelům v tom, aby se stali nositeli žádoucích změn? Je to nedostatek odvahy, nepochopení podstaty ekologické krize, absence nařízení z vyšších míst nebo něco jiného?

Už formulací otázky jste naznačila všechno podstatné. Ano, u mnoha učitelů je to nedostatek odvahy samostatně myslet, přijímat odpovědnost za budoucí generace. Může to být očekávání, že změnu přístupu někdo prosadí, nařídí a bude kontrolovat. Ale to nejpodstatnější je chybějící přehled, který umožňuje pochopení závažnosti ekologické krize. Ekologické téma je didakticky složité, zasahuje do všech předmětů, a učitel nemůže dobře učit to, v čem se nevyzná. K tomu přičtěme fakt, že obsah výuky na pedagogických fakultách je v této oblasti zastaralý, že pokud jde o pojetí člověka, přírody a kultury odpovídá první polovině minulého století. Připomenu to jen na předmětu fyziky. Uzrál čas, aby byl její předmět chápán v souladu s antickým termínem „fysis“, tj. včetně přírody živé i neživé. Tak to už prosazuje celá řada dnešních badatelů, např. i u nás dobře známý původně částicový fyzik Fritjof Capra[9].

Chybí však také společenská objednávka, a to nejen na straně společnosti, ale přeneseně i na straně žáků. Dobré široké vzdělání dnes nikdo nevyžaduje. Obsah výuky je orientován nikoli na evolučně ontologické pochopení dnešního světa, ale na možnost uplatnění žáků v zaměstnání, v přijetí na vyšší stupeň školy. Do našeho kdysi relativně dobrého školského systému rychle pronikla pragmatická potřeba uplatnění absolventů na národním i globálním trhu práce. Obecnou vzdělanost a chápání problémů dnešního světa dnes nepodporují ani politické reprezentace, ani hlavní média. Na pomoc učitelům a širší veřejnosti nevycházejí totiž potřebné vzdělávací časopisy, většina novin nepřináší ani myšlenkově hluboké texty pro pedagogy, ani povídky začínajících autorů a nové básně. Pod tíhou reklamy a špatných zpráv bulvarizovala většina tištěných médií.

9 Fritjof Capra (*1939) – americký fyzik a systémový teoretik rakouského původu. Zabývá se mj. filozofickými a sociálními důsledky současného pojetí vědy a propagací ekologických témat.

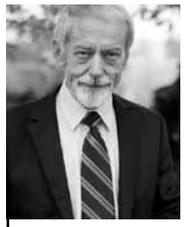
Náš rozhovor nevyzněl příliš optimisticky. Utvrdil mě v přesvědčení, že se od skutečných problémů stále tvrdošíjně odvracíme a odmítáme přijmout odpovědnost za zdevastovanou Zemi. Dokážeme podle vás včas pochopit, že v sázce je naše druhové přežití a schopnost realizovat potřebné změny?

Kdybych tomu nevěřil, věnoval bych se jiným tématům. Ale přiznám se, že se tímto kardinálním problémem zabývám bez větší společenské pozornosti, bez jakékoli vnější podpory, jen se souhlasem rodiny a s morální pomocí nejbližších přátel. Pro konvenční myšlení nepříjemná pravda pochopitelně nezíská ani sponzory a granty, ani žádný větší ohlas. Zatím má zaryté odpůrce, opatrné stoupence a všude kolem lhostejnou většinu.

Ve změně kdysi nastaveného směru kulturní evoluce, která se ocitla pár kroků od propasti, vidím velkou intelektuální výzvu pro světonázorově zmatené lidstvo. Vidím tu příležitost biofilně reformovat duchovní i materiální kulturu včetně vzdělávacího systému. A pouze biofilní, přírodu ochraňující a s živými systémy spolupracující kultura, by mohla lidem vrátit ztracenou historickou naději a étos. Mohla by přinést jistotu, že věda a vzdělání budou konečně stát nejen na straně člověka, ale také na straně Země, že nezmizí přirozené prostředí, kolébka a domov člověka.

Čím déle se nám s přispěním biofilního obsahu vzdělání podaří udržet zdravou nezamořenou Zemi, tím více se přiblížíme možnosti, že plně využijeme biologicky stanovený čas lidské druhové existence. V opačném případě nás spolu s blahobytem, bídou a válkami čeká předčasný druhový zánik z vlastního zavinění.

Vážený pane profesore, děkuji vám za rozhovor a přeji vám mnoho zdaru ve vaší další činnosti.



Prof. PhDr. Ing. Josef Šmajs, CSc.
(nar. 1938)

vystudoval strojní inženýrství a filozofii. Působí jako profesor filozofie na Masarykově univerzitě v Brně. Je autorem řady knih s ontologickou a ekologickou tematikou, které jsou hojně překládány do cizích jazyků. Publikoval více než 300 vědeckých statí a studií. Výsledky své práce často popularizuje v tisku, v rozhlase a televizi. Za knihu *Ohrožená kultura* (1995) obdržel Cenu ministra životního prostředí České republiky. Pro světovou americkou encyklopedii *Encyclopedia of Anthropology* (2006) zpracoval hesla culture, nature, technology, environmental philosophy.

Kontakt: smajs@econ.muni.cz

Literatura

Brugger, H. (2006). *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko.
Coreth, E., & Schondorf, H. (2002). *Filosofie 17. a 18. století*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
Hora-Hořejš, P. (1985). *Toulky českou minulostí. Díl 1., Od nejstarší doby kamenné po práh vrcholného středověku.* Praha: Práce.
Ricken, F. (2002). *Antická filosofie*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
Šmajs, J. (2011). *Potřebujeme filosofii přežití*. Brno: Doplněk.

Denisa Labischová

Analýza a interpretace historických pramenů v učebnicích dějepisu a v praxi

V didaktice přírodních věd se v poslední době hojně uplatňuje koncept tzv. *badatelsky orientovaného učení* (IBSE, inquiry-based science education). IBSE vychází z pedagogického konstruktivismu a spočívá v různých formách experimentování, v činnostním, objevném učení a v aplikaci principů a metod vědecké práce příslušného oboru (srov. Škoda & Doulík, 2009; Papáček, 2010). „Badatelství" však rozhodně není jen doménou biologie, fyziky či chemie, stejně významné místo zaujímá ve společenskovědních předmětech, ačkoliv samotný pojem *inquiry-based* proniká do jejich didaktik jen pozvolna (Říčan, 2012; Labischová, 2014, 2015a). Žáci, resp. mladí „badatelé" si v rámci školního vyučování postupně osvojují metody, pomocí nichž odborný historik, sociolog nebo politolog dospívají ke komplexní reflexi historické i současné společenské reality.

V dějepise se jedná především o metody analýzy a interpretace historických pramenů. Preferovány jsou takové učební aktivity, které umožňují získávat informace z různých pramenných zdrojů (písemných, ikonografických, zvukových či audiovizuálních) a kriticky analyzovat jejich obsah. Žáci se učí rozlišovat fakta od imaginární či fiktivní roviny výpovědi, identifikovat subjektivní interpretační pohled autora i případné manipulativní prvky sdělení, srovnávají obsah i formu různých pramenů vztahujících se k téže události, posuzují jejich hodnověrnost, rozpoznávají odlišné historické perspektivy a mnohdy protichůdná hlediska akcentující nebo naopak potlačující určité aspekty historické situace, rozvíjejí svou historickou empatii.

Řízené bádání se odehrává v několika úrovních dle kognitivní náročnosti a facilitační role učitele – od bádání potvrzujícího, kdy žáci vlastní praxí ověřují předem daný postup při řešení předloženého problému, přes bádání strukturované (žáci vysvětlují studovaný jev na základě dané otázky a daného postupu), nasměrované (daná je pouze výzkumná otázka) až k bádání otevřenému, kdy již žáci samostatně formulují výzkumnou otázku, navrhují postup, realizují výzkum i shrnují dosažené výsledky a vyvozují závěry (Eastwell, 2009, cit. podle Stuchlíkové, 2010).

Historické prameny v zahraničních učebnicích dějepisu

Dějepisná výuka založená na pramenech se poměrně úspěšně rozvíjí v zahraničí, kde byly rozpracovány velmi kvalitní interpretační modely pramenné analýzy (Gautschi, 1999; Pandel & Schneider, 1999; Pandel, 2000; Sauer, 2000; Spieß, 2014). Naprostá většina zahraničních učebnic vydaných v posledním desetiletí obsahuje metodické pasáže zařazené prakticky v každém tematickém celku, ve kterých jsou obecné postupy analýzy a interpretace aplikovány na konkrétní pramenný materiál. Vedle tradičního narativně pojatého výkladu se tak v nejnovějších evropských učebnicích výrazně prosazují prvky badatelského učení a učebnice se stává „nejdůležitějším médiem pramenného paradigmatu" (Spieß, 2014, s. 33).

Didaktické uchopení analýzy historických pramenů se stalo předmětem výzkumu realizovaného v letech 2014–2015. Jeho cílem bylo zjistit, zda jsou v učebnicích vybraných zemí zařazeny samostatné kapitoly věnované práci s historickými prameny a dalšími informačními zdroji, jakým způsobem je práce s nimi strukturována a nakolik zvolený pramenný materiál koresponduje s obsahem daného tematického celku. Zvolena byla metoda tzv. nekvantitativní obsahové analýzy (Gavora, 2010), řízené několika kritérii: 1. typ pramene; 2. teoretický rámec (základní charakteristika pramene, znaky, funkce, historický vývoj); 3. existence obecného modelu (struktury) pro analýzu pramene; 4. učební úlohy řídící analýzu a interpretaci pramene; 5. komparace s jinými prameny; 6. vztah k vzdělávacímu obsahu daného tematického celku. Vzorek zkoumaných učebnic zahrnoval celkem 48 učebnicových titulů z Velké Británie, Německa, Francie a Rakouska určených pro vyšší stupeň sekundárního vzdělávání, vydaných po roce 2007. Výběr byl zúžen na učivo vztahující se k dějinám 20. století (obvykle poslední dva díly učebnicové sady), neboť právě pro nejnovější dějiny je k dispozici nejširší spektrum historických pramenů (blíže Labischová 2014, 2015a). V tomto textu přiblížíme pouze vybraná zjištění uvedené analýzy.

Ve Velké Británii má pramenná orientace silnou tradici, což potvrdil také mezinárodní výzkum *Mládež a dějiny* uskutečněný v polovině devadesátých let 20. století (Borries, 1999). Učitelé nepředkládají žákům „hotový" dějinný příběh, spíše jen usměrňují jejich aktivitu při práci s prameny a sekundární literaturou, podněcují komparativní přístup a rozvíjení vlastního úsudku. Žáci posuzují argumenty vyplývající z jednotlivých pramenů, zaujímají k nim stanovisko, hodnotí význam informací i formulují shrnutí. Britské texty navíc kladou velký důraz na kompetence k učení a sebepoznání – najdeme zde i pasáže vedoucí k reflexi vlastního učebního stylu a pro jednotlivé učební styly jsou doporučovány konkrétní způsoby práce s prameny – např. učení ze schémat a diagramů, poslech, dramatizace, vytváření mentálních map. Vizuální typ by měl dle autorů jedné z učebnic barevně kódovat klíčové pojmy v textu, vyhledávat historické fotografie či videozáznamy k tématu, auditivní spíše rozvíjet diskuzi k tématu či užívat prvky dramatizace, typ kinestický pak co nejvíce navštěvovat konkrétní místa paměti, konstruovat modely apod. (Wilkes, 2009, s. 41). V některých učebnicích najdeme dále jasná kritéria pro posuzování dosažené úrovně kompetencí v oblasti interpretace historických pramenů (Brodkin, 2009; Clayton, 2011).

Autoři německých učebnic uplatňují ponejvíce analytické a deduktivní postupy a vybírají vždy takové prameny, které jsou typické pro dané historické období. Např. k nacismu a budování Hitlerova kultu se vztahují četné propagandistické texty, ideologické plakáty, záznamy

politických projevů a ukázky manipulace s fotografiemi pro dosažení oslnivého účinku či vymazání „nepohodlných osob". K problematice každodennosti v 70. – 80. letech minulého století je zase navržena struktura pro uplatnění *oral history* – žáci sledují proměny v genderových rolích, v životě dětí a mládeže či ve způsobech trávení volného času. Učebnice vydávané v sousedním Německu jsou zpracovány velmi systematicky a obsahují nejen metodické pasáže v každém tematickém celku, nýbrž také vždy samostatný blok obecných interpretačních modelů a katalogů otázek, aplikovatelných na jakýkoliv konkrétní pramen. Kupříkladu publikace Zeitreise 4 přináší 24 obecných postupů řídících badatelskou práci s odkazy na příslušné strany v učebnicích (Christoffer, 2013, s. 190–201). V jiné publikaci je závěrečný metodický oddíl rozčleněn do čtyř částí: (1) vyhledávání informací v archivu, tisku, na internetu nebo v knihovně, (2) návštěva míst paměti (pomníků, památníků a muzeí), (3) analýza textů, obrazů, map a uměleckých děl a nakonec (4) vyhodnocení a prezentace výsledků bádání v podobě schémat, myšlenkových map, portfolia či projektů (Ragenhardt, 2014, s. 348–359).

Francouzské učebnice akcentují nejvíce písemné prameny nejrůznější provenience a kladou důraz zejména na politický diskurz. Výňatky z písemných dokumentů jsou obvykle opatřeny komentáři graficky propojenými s klíčovými pojmy v textu (Airau, 2011; Bonnaventure, 2012). Často je uplatňován komparativní přístup, tedy srovnávání několika informačních zdrojů. Důkladně propracována je rovněž metodika vyhodnocení statistických materiálů (grafů, tabulek, základy deskriptivní statistiky), přičemž učební úlohy směřují k jejich praktické aplikaci. Žáci mají např. určit, který typ grafu by zvolili pro znázornění dat uvedených v tabulce, a dané statistické údaje adekvátně interpretovat (Braun, 2008).

V Rakousku je gymnaziální dějepis integrován společně se základy společenských věd do souhrnného předmětu Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, čemuž odpovídá také koncepce učebnic, kdy jsou historická témata propojena s aktuálními společenskými problémy (migrace, terorismus, globalizace, ekologie). Prezentovány jsou především takové prameny, které mají vztah k současné společenské a politické realitě a umožňují aktualizaci v kontinuální linii minulost, současnost a budoucnost. Žáci se učí správně diskutovat, kriticky interpretovat tištěné zpravodajství nebo realizovat dotazníkovou výzkumnou sondu (anketu). Zařazeny jsou všechny typy pramenů, včetně audiovizuálních – inspirativní je jistě zařazení pozorovacího archu pro analýzu hraného filmu, zahrnujícího vedle historického pozadí, hlavních postav či formálních atributů (kamera, střih, zvuk, hudba, mluvená řeč) také problémově postavené otázky, např. jakými prostředky je vyjádřeno dějové napětí a jaké je hlavní poselství celého díla (Donhauser & Bernlochner, 2009, s. 28).

Dle výsledků analýzy obsahují všechny zkoumané tituly samostatné kapitoly, nejčastěji nazvané *Metoda*, příp. *Metodická dílna*, věnované práci s prameny, jejich kritické reflexi, multiperspektivní interpretaci a identifikaci manipulativních či propagandistických prvků. Příklady konkrétních pramenů korespondují vždy s učivem daného tematického celku. Ve většině učebnic převažuje tzv. potvrzující a strukturované bádání, v britských se však objevují i prvky bádání nasměrovaného a otevřeného. Celková koncepce i jednotlivé příklady z učebnic jiných zemí mohou jistě poskytnout cenné náměty tvůrcům nových učebnic dějepisu v České republice.

Empirický výzkum v oblasti percepce, analýzy a interpretace historických pramenů v dějepisném vyučování

Dosavadní empirické výzkumy se zaměřovaly vždy jen na dílčí aspekty využití pramenů ve vyučování a na různé úrovně chápání pramenných informací žáky. Nejsou k dispozici žádná relevantní zjištění, zda pramenné paradigma skutečně směřuje k dosažení komplexního porozumění dějinám (souvislostí, příčin) efektivněji než klasická narativní, na výkladu postavená výuka (Baricelli & Sauer, 2015).

Zahraniční výzkumné výsledky (Sauer & Wolfrum, 2007; Lange, 2011; Schnakenberg, 2012) dokládají, že ačkoliv je na využití pramenů kladen velký důraz v osnovách i v učebnicích, mají žáci velké obtíže s porozuměním pramennému textu, ať již se jedná o věcný obsah, zasazení do dobového kontextu, ale i pochopení toho, co to vlastně historický pramen je. Nejsou také schopni identifikovat subjektivní interpretaci autora, hledat odpovědi na otevřené otázky, nacházet rozpory ve výpovědích. Větší potíže mají s prameny obrazovými, u nichž opomíjejí podstatné detaily a symboly a postupují při jejich pozorování nesystematicky.

Také v České republice se badatelská pozornost k využití historických pramenů opakovaně obrací, ovšem většinou jen jako součást výzkumu aktuální podoby dějepisného vyučování. Převažuje kvantitativní výzkumný přístup s využitím dotazníků a didaktických testů, v posledních letech byl realizován také výzkum smíšený zahrnující ohniskové skupiny s učiteli a studenty učitelských studijních oborů.

Gracová (2012) se zaměřila na konkrétní typ historického pramene – karikaturu. Dospěla ke zjištění, že tento specifický pramen využívá jen 8 % učitelů. Žáci dešifrují nejlépe individuální personální karikatury českých historických osobností a ve většině případů nejsou schopni rozpoznat použitou symboliku ani širší historický kontext.

Jiný dotazníkový výzkum Gracové ukazuje, že pravidelně využívá prameny ve výuce asi třetina českých učitelů, častěji ženy učitelky. Ponejvíce se jedná o písemné dokumenty (33 %) a fotografie (31 %). Většina učitelů přistupuje k pramenné analýze jen příležitostně, přičemž respondenti preferují hrané a dokumentární filmy s historickou tematikou a nejrůznější typy plakátů. Nadpoloviční většina dotázaných sáhne občas také k práci s karikaturami či krásnou literaturou, přibližně třetina však prameny nevyužívá vůbec. V rámci kvalitativních ohniskových skupin část učitelů přiznalo, že fotografie prezentují jen jako ilustraci svého výkladu a filmy promítají žákům obvykle jen v době většího volna (před Vánoci či prázdninami) pro pouhé vyplnění času, aniž by se pokoušeli o jejich hlubší rozbor (Gracová, 2014). K obdobným výsledkům dospívá také Josková Abelová (2014).

Hlubší proniknutí do zkoumaného problému a postižení konkrétních postupů a výukových metod při práci s prameny umožní až výzkumná orientace na procesy učení a vyučování. Příklad mohou poskytnout četné videostudie uskutečněné v Německu a ve Švýcarsku (Sauer & Wolfrum, 2007; Hodel & Waldis, 2007). Zatím jen v počátcích je také experimentální výzkum

využívající oční kameru (metodu eyetrackingu) při zkoumání percepčních procesů v průběhu sledování verbálního i ikonického textu. Prvotní zjištění naznačují významné rozdíly v efektivitě nestrukturované a didakticky (prostřednictvím uceleného souboru otázek) strukturované analýzy historických pramenů, konkrétně karikatur. Podstatná je přitom cílená koncentrace na důkladné pozorování jednotlivých detailů, resp. symbolů obrazu (Labischová, 2015b).

Závěrem

Čeští učitelé jsou v poněkud obtížnější situaci než kolegové v jiných evropských zemích. V našich učebnicích pro základní i střední školy dosud stále převažuje tradiční pojetí učiva a práce s prameny zde sehrává spíše okrajovou roli. Pokud již prameny zařazeny jsou, dominují úryvky z písemných dokumentů. Ikonografické texty (reprodukce výtvarných děl, historické fotografie) plní většinou pouze ilustrativní funkci a není plně využit jejich didaktický potenciál – obvykle nejsou opatřeny vhodně strukturovanými učebními úlohami, pouze stručným popisným komentářem. Historické karikatury či plakáty se objevují jen velmi zřídka. Především učebnice věnované žákům základních škol se zaměřují alespoň částečně na rozvíjení specifických metod historické práce, např. pro výuku nejnovějších dějin adekvátní metody *oral history.* Určitý posun směrem k badatelství přináší nejnověji vydaná středoškolská učebnice moderních dějin (Čurda et al., 2014), ve které jsou poměrně hojně zastoupeny písemné prameny (citace zákonů a rezolucí, pasáže z dobového tisku a z krásné literatury, písemné záznamy rozhovorů s pamětníky), doplněné aktivizujícími úlohami pro žáky, vybízejícími ke komparaci s jinými zdroji, k rozpoznávání argumentačních prostředků a stylistických prvků v textu a k vžívání se složité role aktérů událostí. Prameny obrazové však zůstávají stále v pozadí zájmu (Gracová, 2016).

Ačkoliv je prostor pro prameny v učebnicích omezený, je dnes již k dispozici poměrně široká nabídka metodických příruček obsahujících propracované interpretační modely a obecné katalogy učebních úloh (Kratochvíl, 2004; Labischová & Gracová, 2008; Činátl & Pinkas, 2014), didakticky zaměřených internetových portálů a výukových DVD. Vždy však bude záležet především na kreativitě, aktivitě a iniciativě samotných učitelů, nakolik dostupnou metodickou podporu využijí a jak efektivně ve své výuce badatelsky orientované aktivity uplatní.

Literatura

Airau, P. (Ed.). (2011). *Histoire 1re L, E, S. Programme 2011.* Paris: Belin.

Barricelli, M., & Sauer, M. (2015). Empirische Lehr-Lern--Forschung im Fach Geschichte. In G. Weißeno & C. Schelle (Eds.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven* (s. 185–200). Wiesbaden: Springer VS.

Bonnaventure, F. (Ed.). (2012). *Histoire Term L, ES. Programme.* Paris: Éditeur Indépendent Depuis 177.

Borries, B. (1999). *Jugend und Geschichte. Ein europäisches Kulturvergleich aus deutscher Sicht.* Opladen: Leske + Budrich Verlag.

Braun, M. (Ed.). (2008). *Histoire/Geschichte. L´Europe et le monde du congrès de Vienne à1945. Manuel d´Histoire franco-allemand Premières L/E/S.* Paris: Nathan/Klett.

Brodkin, A. (Ed.). (2009). *Modern world. GCSE. History B.* Portsmouth: Heinemann.

Christoffer, S. (Ed.). (2013). *Zeitreise 4.* Stuttgart – Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Clayton, S. (Ed.). (2011). *History in Progress. 1901 to Present Day. Book 3.* Portsmouth: Heinemann.

Činátl, J., & Pinkas, J. (2014). *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha: ÚSTR.

Čurda, J., Dvořák, P., Hušek, P., Jindřišková, J., Kaška, V., Kolář, O., …, & Pánek, T. (2014). *Moderní dějiny pro střední školy.* Brno: Didaktis.

Donhauser, G., & Bernlochner, L. (2009).*Geschichte und Geschehen 4.* Wien: Ernst Klett/Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co.

Gautschi, P. (1999): *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche.* Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.

Gracová, B. (2014). Historické prameny ve školní výuce dějepisu ve světle empirických šetření. *Historica. Revue pro historii a příbuzné vědy, 5*(2), 150–160.

Gracová, B. (2012). Karikatura jako zdroj paměti událostí a osobností totalitních režimů. (Výsledky empirických šetření u studující mládeže z let 2005–2001). *Sborník prací Masarykovy univerzity, řada společenských věd*. 26 (2), 217–333.

Gracová, B. (2016). Možnosti využití aktivizujících metod ve výuce období socialismu a současné české učebnice dějepisu. In B. Gracová & M. Tomášek (Eds.), *Obraz období socialismu v současných českých a polských školních učebnicích.* Ostrava: FF OU.

Hodel, J., & Waldis, M. (2007). Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse. In P. Gautschi (Ed.), *Geschichtsunterricht heute: Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte.* Bern: h. e. p. verlag.

Josková Abelová, A. (2014). *Současné dějepisné učebnice a další edukační materiály k československým dějinám období 1968–1989: Obsahová analýza edukačních médií a empirický výzkum.* (Diplomová práce). Opava: FPF SLU.

Kratochvíl, V. (2004). *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov: K transformácii vzťahu história a školského dejepisu.* Bratislava: Stimul.

Labischová, D. (2014). Badatelsky orientovaná výuka – základní paradigma pro tvorbu moderní učebnice dějepisu. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*, 28 (2), 110–127.

Labischová, D. (2015a). Historický pramen a badatelsky orientované učení v německých učebnicích dějepisu. *Historica. Revue pro historii a příbuzné vědy, 6*(2), 196–211.

Labischová, D. (2015b). Možnosti využití metody eyetrackingu ve výzkumu kompetencí historického myšlení na příkladu analýzy ikonografického pramene – karikatury. *Pedagogická orientace. Vědecký časopis České pedagogické společnosti,* 25(2), 271–299.

Labischová, D., & Gracová, B. (2008). *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu.* Ostrava: FF OU.

Lange, K. (2011). *Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit historischen Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung.* Berlin: LIT.

Pandel, H. J. (2000). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Pandel, H. J., & Schneider, G. (Eds.). (1999). *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Papáček, M. (2010). Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? *Scientia educatione, 1*(1), 33–49.

Ragenhardt, H. O. (2014). *Forum Geschichte 9. Vom Imperialismus bis zur Gegenwart.* Berlin: Cornelsen.

Říčan, J. (2012). Which aspects of inquiry-based approaches should be emphised in teaching of humanities. In R. Nikolić (Ed.), *Current Trends in Educational Science and Practise III* (s. 32–47). Užice: Teachers´ Training Faculty.

Sauer, M. (2000). *Bilder im Geschichtsunterricht. Typen – Interpretationsmethoden – Unterrichtsverfahren*, Seelze: Kallmeyer.

Sauer, M., & Wolfrum, B. (2007). Textquellen im Geschichtsunterricht verstehen: Zur Überprüfung von Verständnisniveaus anhand von Aufgabenformaten. *Internationale Schulbuchforschung, 29*(1), 87–102.

Schnakenberg, U. (2012). *Die Karikatur im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Spieß, Ch. (2014). *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen.* Göttingen: V & R unipress.

Stuchlíková, I. (2010). O badatelsky orientovaném vyučování. In M. Papáček (Ed.), *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování* (s. 129–135). České Budějovice: PdF JU.

Škoda, J., & Doulík, P. (2009). Vývoj paradigmat přírodovědného vzdělávání. *Pedagogická orientace, 19*(3), 24–44.

Wilkes, A. (2009). *Germany 1918–1945.* Oxford: Oxford University Press.

Doc. PhDr. Denisa Labischová, Ph.D. působí na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Badatelsky se dlouhodobě orientuje na oblast historického vědomí žáků a učitelů českých škol a na výzkum zahraničních učebnic dějepisu. V poslední době se zabývá zkoumáním vizuální percepce verbálního a ikonického textu s využitím metody eyetrackingu.

Kontakt: denisa.labischova@osu.cz

Libuše Ďurišová

Pohled žáků na volbu

dalšího vzdělávání a poskytované kariérové poradenství v základních školách

Profese, povolání, práce a vytváření hodnot jsou jedny z nejdůležitějších oblastí, které dávají smysl životu každého jedince. Ovlivňují jeho spokojenost, životní styl i způsob trávení volného času. Odpovídající výběr dalšího vzdělávání a budoucího povolání u žáků základních škol (ZŠ) má v konečném důsledku vliv na kvalitu celého jejich života. Málokdo se může cítit opravdu šťastný, pokud má ubíjející, nezajímavou práci, dělá něco, kde se mu nedaří, co ho vyčerpává, kde se nemůže rozvíjet a plně realizovat (Ďurišová, 2014).

Žáci ZŠ si vybírají studijní nebo učební obor v době, kdy ještě nemají žádnou zkušenost se světem práce. Jejich rozhodování pak snadno ovlivní nějaká momentální zidealizovaná představa bez uvědomění si jejích negativ a důsledků. Abyke změnám již učiněného rozhodnutí docházelo co nejméně a volba dalšího vzdělávání odpovídala co nejvíce nejen představám rodičů i žáků, ale takéjejich schopnostem a možnostem – to je složitý a velmi náročný úkol, na kterém by se měla podílet jak rodina, tak i škola.

Ačkoli jsou rodiče považováni za jeden z nejvýznamnějších faktorů ovlivňující rozhodování vycházejících žáků, mnoho zahraničních i domácích výzkumů potvrdilo, že ne vždy mohou svým dětem efektivně při tomto důležitém životním kroku pomáhat. Proto by při rozhodování o dalším vzdělávání měla fungovat spolupráce žák – rodiče – škola, v níž se poradenství věnují jak výchovní – kariéroví poradci, kteří žákům i rodičům mohou poskytnout aktuální informace o jednotlivých typech středních škol, o jejich požadavcích na přijetí ke studiu, o možnostech uplatnění po ukončení studia atd., tak také další pedagogové podílející se zejména na výuce vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce.*

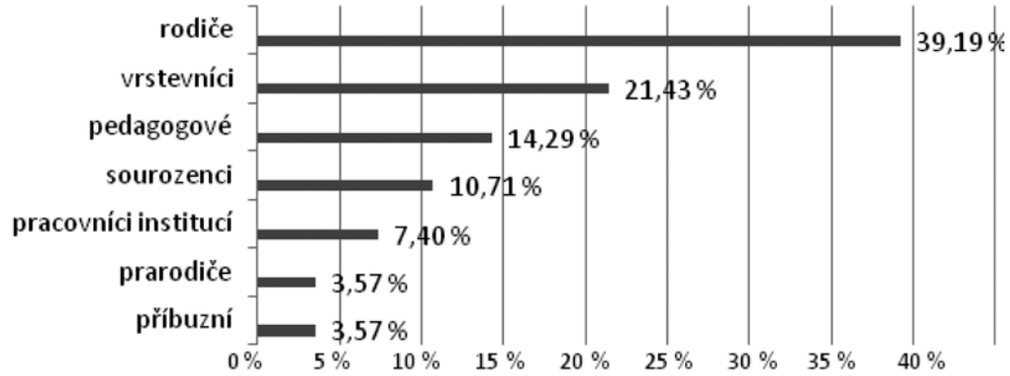
Naším cílem bylo zjistit, jak žáci na problematiku volby dalšího vzdělávání a kariérového poradenství pohlížejí, jaký je jejich názor na otázku, zda škola může či nemůže ovlivnit přání a vize rodičů, a jak si kariérové poradenství představují.

Metodologie

Pro realizaci výzkumného šetření jsme zvolili smíšený design tak, jak jej popisují Creswella PlanoClark (2007), s úpravou provedenou podle Hendla (2008). Použit byl tzv. sekvenční způsob. Pro sběr empirických dat jsme vybralitři metody: obsahovou analýzu textu – eseje na téma: *Jak probíhala v základní škole volba mé další vzdělávací dráhy*, tištěný nestandardizovaný dotazník, při jehož sestavování bylo využito i výsledků obsahové analýzy esejí, který měl 17 otázek: 12 uzavřených, 4 polouzavřené a 1 otevřenou, a ohniskovou skupinu, kterou byla ověřena a doplněna již získaná data. Metodu ohniskové skupiny jsme zvolili z důvodu skupinové interakce, což zvyšuje kvalitu získaných dat. Sběr empirických dat probíhal ve třech etapách od září 2011 do června 2014.

Výzkumný vzorek

Pro první etapu byl použit záměrný úsudkový výběr. Do prvních ročníků středních škol (SŠ) nastupují absolventi různých ZŠ (relevantní znak), proto



Obrázek 1.: Kdo žáky při jejich rozhodování o dalším vzdělávání ovlivnil

byla na základě našeho subjektivního úsudku vybrána pouze jedna SŠ. Výzkumný vzorek tvořili všichni žáci (N = 71) prvního ročníku této školy.

Ve druhé etapě byl použit reprezentativní vzorek, který tvořili žáci 9. tříd (N = 192) čtyř ZŠ okresu Zlín určených stratifikovaným výběrem. Kritériem pro rozložení základního souboru na dva podsoubory bylo sídlo ZŠ (vesnice, město). V každém podsouboru jsme vylosovali dvě školy. Výběrový soubor žáků představoval 10,96 % základního souboru (N = 1752), což je podle Johnsona a Christensena (2012) pro reprezentativnost dostačující.

Třetí etapa byla realizována se 3 dívkami a 3 chlapci (genderové vyvážení) určenými záměrným úsudkovým výběrem na základě názorů, které prezentovali ve svých esejích.

Obsahová analýza textu

Z kvalitativní analýzy esejí vyplynuly odpovědi na některé důležité otázky: např. kdo žáky při rozhodování nejvíce ovlivnil, co při rozhodování sehrálo významnou roli, s kým se žáci nejčastěji radili, kdo jim nejvíce pomohl aj.

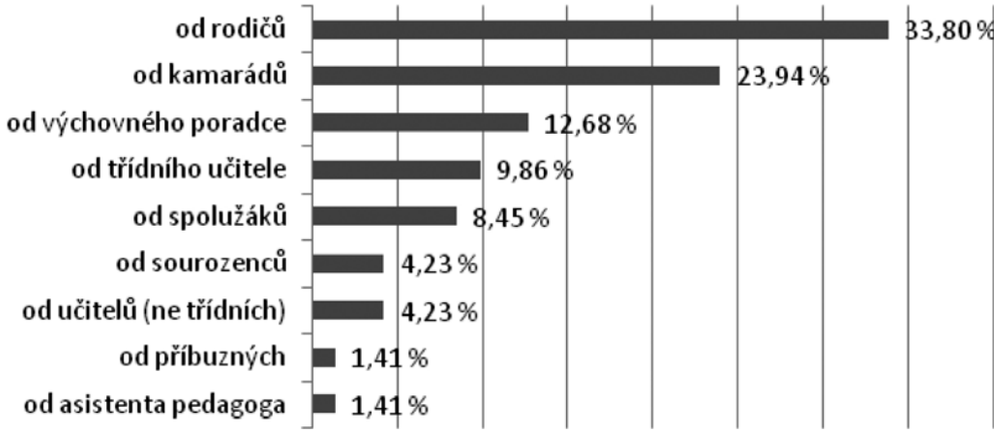
Podle mnoha autorů mají na rozhodování značný vliv rodiče. Např. podle Taxové (1987) rodiče ovlivnili dvě pětiny dotázaných žáků. Naopak v závěrech Forstera (1992) zjistíme, že 50-60 %žáků si další vzdělávání zvolilo nezávisle na rodičích. Podle Šťastnové a Drahoňovské (2012) to bylo dokonce 90 %. Podobnévýsledky jsme získali i my. Při identifikaci osob, které nejvíce rozhodování ovlivnily, dominovala varianta *já sám/sama – moje vlastní rozhodnutí*. Takto svou volbu označilo 60,56 % žáků.

Žáci sice v úvodu esejí uvedli, že výběr SŠ byl především jejich osobní záležitostí, mnozí ale připustili, že je někdo ovlivnil. Za nejvýznamnější činitele byli označeni rodiče, vrstevníci a pedagogové (obr. 1).

Na rozhodování žáků působí většinou několik faktorů. U jednotlivých autorů zabývajících se kariérovým rozhodováním lze nalézt jejich různá seskupení. Podle Vendela (2008) jsou nejvýznamnější schopnosti, vědomosti, dovednosti a zájmy.

My jsme dospěli k těmto výsledkům: zájmy uvedlo 22,54 % žáků, podle svých schopností se rozhodovalo 15,49 % žáků, prospěch sehrál roli u 23,94 % žáků a jiné faktory u 5,63 % žáků. Nejvíce žáků (32,39 %) si další vzdělávání zvolilo na základě svých představ o tom, co by chtěli v budoucnu dělat.

Při rozhodování jsou významné také rady a pomoc okolí žáka. Šťastnová a Drahoňovská (2012) uvedly, že 86,1 % žáků využilo rad rodičů. My jsme zjistili, že rad rodičů využila přibližně třetina žáků. Druhá třetina uvedla jako nejčastější zdroj rad a informací kamarády a spolužáky, což koreluje např. se závěry Hlaďa (2013). Pro zbývající třetinu byly užitečné rady a informace učitelů (14,09 % žáků) a výchovného poradce (12,86 % žáků) (obr. 2).



Obrázek 2.: Využití rad a informací v rozhodovacím procesu

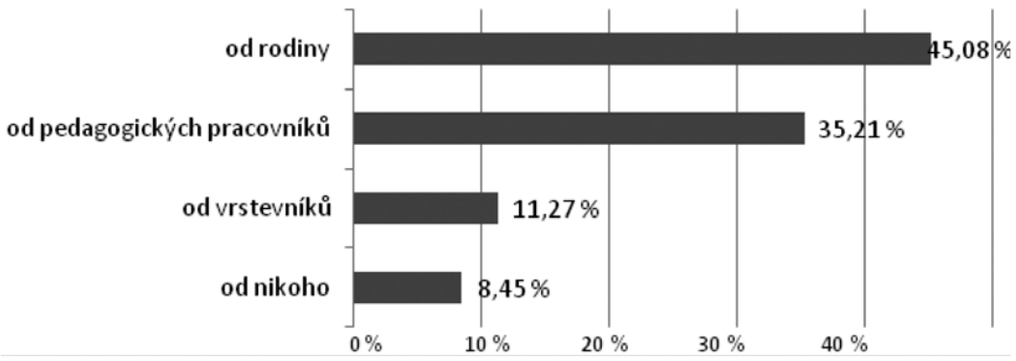
V několika výzkumech (např. Výzkum, 2003; Trhlíková, Vojtěch a Úlovcová, 2008 aj.) se objevil vliv školy na volbu dalšího vzdělávání jako okrajový. Naše data však tento fakt nepotvrdila. Pedagogové sehráli při rozhodování důležitou roli u 28,18 % žáků (obr. 2) a spolu s rodiči (uvedlo 33,80 % žáků) tak představují významný zdroj rad a informací.

I když žáci vliv rodičů většinou popírají, ve skutečnosti jejich pomoc při rozhodování využívají. Z našich dat vyplynulo, že žáci akceptovali jak pomoc rodiny, tak i pedagogických pracovníků (obr. 3).

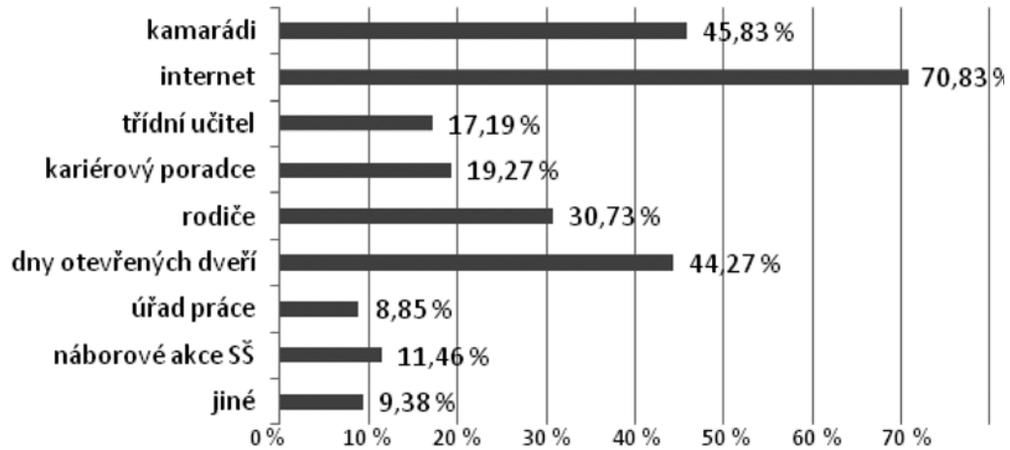
Dotazník

Celkem bylo rozdáno 200 dotazníků, ke zpracování se vrátilo 192, což je 96 %. Kritérium minimální požadované návratnosti tak bylo podle Gavory (2010) splněno. Soubor respondentů tvořilo 112 chlapců (58,33 %) a 80 dívek (41,67 %).

Kariérové poradenství ve školách sestává podle Wattse (2009) ze souhrnu vzájemně se doplňujících zvyklostí. Jsou jimi: kariérové informace, kariérové vzdělávání a individuální poradenství.



Obrázek 3.: Akceptování pomoci při rozhodování žáků: kam dál?



Obrázek 4.: Informační zdroje využívané žáky ZŠ

Kariérové informace

Dostatek informací, jejich dostupnost a srozumitelnost jsou hlavními předpoklady pro úspěšnou volbu dalšího vzdělávání. Proto nás zajímaly informační zdroje, které žáci ZŠ nejčastěji využívají (obr. 4).

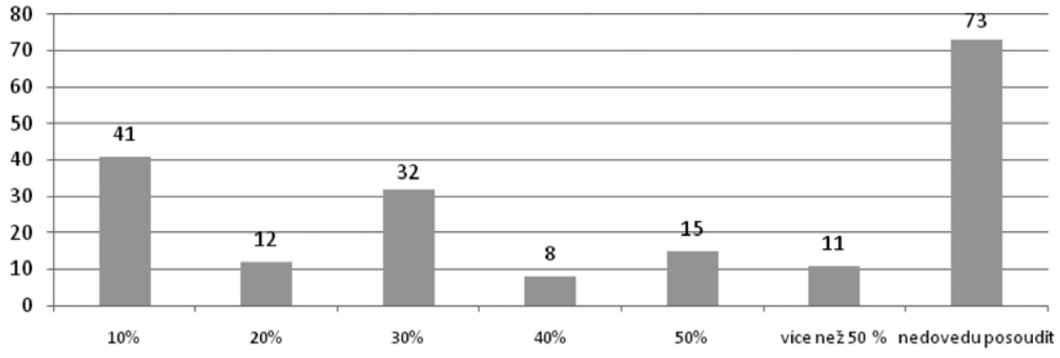
Kariérové vzdělávání

Kariérové vzdělávání lze v ZŠ řešit buď formou samostatného vyučovacího předmětu, nebo začlenit do více předmětů. Zajímalo nás proto, do jaké míry vzdělávací oblast *Člověk a svět práce* pomohla žákům v jejich rozhodování. Žáci se měli pokusit vyjádřit míru pomoci procenty (obr. 5).

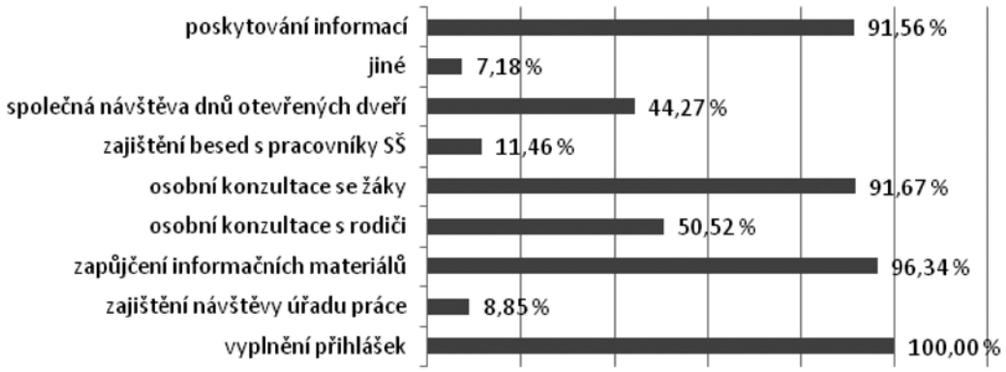
Protože součástí výzkumu nebylo sledování vyučovacích hodin, nelze výsledky hodnocení objektivně interpretovat.

Individuální kariérové poradenství

Kariérové poradenství v ZŠ je orientováno především na informační činnosti týkající se výběru dalšího studia nebo jiné formy přípravy na povolání. Jaké služby v této oblasti kariéroví poradci poskytují a jakým činnostem se věnují, ukazuje obr. 6.



Obrázek 5.: Míra pomoci vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce* při rozhodování



Obrázek 6.: Služby a činnosti kariérových poradců v ZŠ

Podle mnoha odborníků začínají žáci ZŠ seriózně uvažovat o své budoucnosti nejčastěji v osmém nebo devátém ročníku. Zajímalo nás proto, kdy se kariéroví poradci začínají žákům pravidelně věnovat (obr. 7).

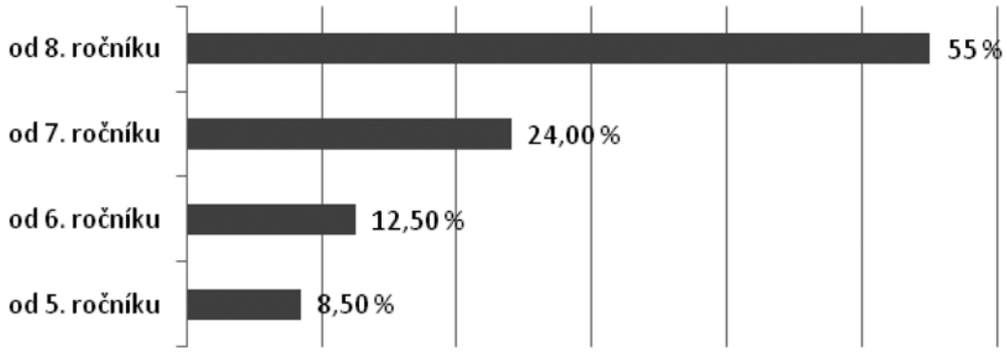
V oblasti individuálního kariérového poradenství nás také zajímalo, jak často výchovný – kariérový poradce hovořil o možnostech dalšího studia se žáky (obr. 8) a jak často s jejich rodiči (obr. 9).

Drahoňovská a Eliášková (2011) ve své studii uvedly, že 100 % poradců informovalo o možnostech dalšího studia všechny žáky. My jsme však zjistili, že se všemi žáky hovořilo necelých 92 % poradců a s rodiči pouze 50,52 % (obr. 9).

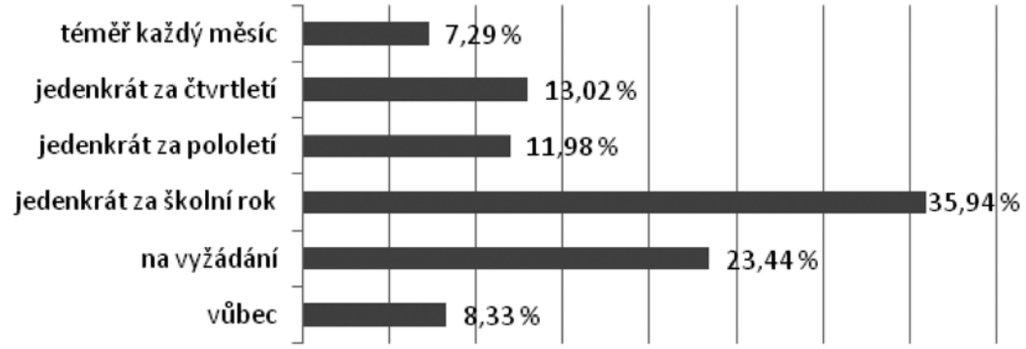
Naše hodnoty lze vysvětlit několika způsoby: vysokou mírou vyučovací povinnosti výchovných – kariérových poradců, povrchností jejich prácev oblasti kariérového poradenství pro rodiče, nedostatečnou informovaností rodičů o poradenských službách školních poradců, nezájmem rodičů o tyto služby aj. Pro přesnou interpretaci by bylo nutné provést další výzkumné šetření zaměřené pouze na tuto problematiku.

Vliv školy na rodiče žáků při výběru dalšího vzdělávání

Mnozí autoři (Baláž (1976), Klímová (1987); Hlaďo (2013) aj.) uvádějí, že žáci jsou při rozhodování více než na učitelích nebo poradcích závislí na rodičích, z nichž někteří do volby promítají i svá nenaplněná přání. To potvrzuje i Mojžíšek (1978, s. 181), který píše: „žáci často podléhají přání rodičů, kteří jsou při hodnocení svých dětí mnohdy nekritičtí a nutí je do studia, pro které nemají dostatek předpokladů, což přináší pozdější zklamání i změnu školy“.



Obrázek 7.: Počátek poskytování poradenských služeb kariérovými poradci



Obrázek 8.: Jak často se kariérový poradce věnoval žákům 9. ročníků

Proto nás také zajímal názor žáků, zda škola může či nemůže ovlivnit přání a vize rodičů (obr. 10).

Ohnisková skupina

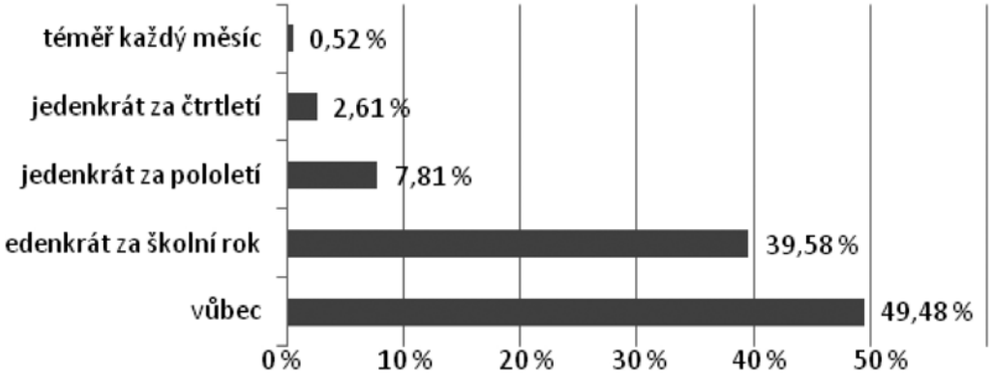
Ohniskovou skupinu jsme použili po provedeném dotazníkovém šetření, abychom získaná data ověřili, případně doplnili. Ohniskem diskuse bylo téma, zda *ZŠ může či nemůže ovlivnit rodiče* žáků při *rozhodování o dalším vzdělávání.* Získané poznatky pak byly prezentovány technikou vyložení karet (Hlaďo, 2013).

Vybrané poznatky z ohniskové skupiny

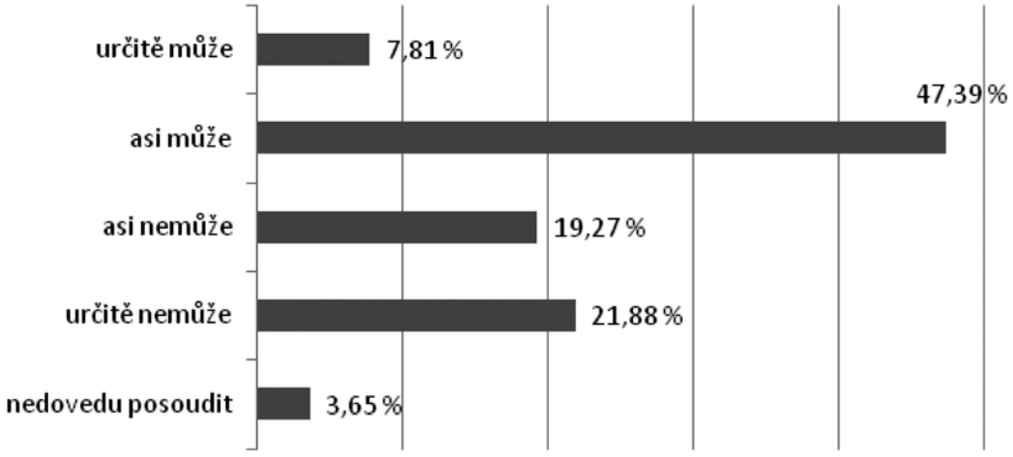
Účastníci ohniskové skupiny se shodli nejen na tom, že v ZŠ mají mnozí pedagogové pozitivní vliv na volbu další vzdělávací a profesní dráhy svých žáků, ale také na tom, že kariérové poradenství neodpovídá úrovni, kterou by v dnešní době potřebovali. Největší problém viděli v odborných a sociálních kompetencích poradce, jeho ochotě či neochotě, časové kapacitě aj. Účastníci dále uvedli, že ZŠ se na volbě jejich dalšího vzdělávání určitě podílela. Rozdílný byl ale jejich pohled na míru podílu. V závěru se shodli na tom, že škola by žákům v případě neshod s rodiči měla pomoci a vymezili svou představu kariérového poradenství v ZŠ.

Závěr

Na základě výsledků našich výzkumných šetření lze konstatovat, že ačkoli systém kariérového poradenství v ZŠ funguje relativně dobře, není dostatečně zabezpečena především jeho časová kapacita a nesplňuje také všechny požadavky, které jsou v současné době na proces volby



Obrázek 9.: Jak často kariérový poradce hovořil s rodiči žáků 9. ročníků



Obrázek 10.: Vyjádření žáků 9. ročníků k otázce, zda škola může či nemůže ovlivnit rodiče při rozhodování o dalším vzdělávání

dalšího vzdělávání a budoucího povolání kladeny. Deficit se projevuje zejména v poradenských službách poskytovaných rodičům žáků. Kariéroví poradci by měli věnovat dostatek času přímé práci s rodiči, pravidelně se s nimi setkávat, seznamovat je s důležitými aspekty volby dalšího vzdělávání, s dostupnými informačními materiály a společně (kariérový poradce, žák, rodiče) řešit problémy a úskalí, které rozhodovací proces přináší.

Na závěr uvádíme představu žáků o optimální podobě kariérového poradenství v ZŠ, která vyplynula z analýzy textových dokumentů a z diskuse v ohniskové skupině:

Ve školách bude dostatečná nabídka kariérových služeb pro všechny žáky i jejich rodiče, každý zájemce o tuto službu se bude mít na koho obrátit, kariéroví poradci jako poskytovatelé těchto služeb budou mít nejen odpovídající odborné a sociální kompetence, ale také dostatek času a přesných, žákům srozumitelných a přehledných informací, které budou hlavně aktuální, spolupráce s rodiči bude vycházet z potřeb žáků a nebude pouze formální záležitostí.

Literatura

Baláž, O. (1976). Pedagogické aspekty profesijnej a školskejorientácie. In: Koščo, J. & kol. *Školské a profesijné poradenstvo v podmienkách rozvinutej socialistickej spoločnosti.* 1. Vyd. Bratislava: Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo, S. 81-92.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2010). *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* 2nd Edition. USA, California, Thousand Oaks: SAGE Publications.

Drahoňovská, P. & Eliášková, I. (2011). *Analýza práce a potřeb poradců v oblasti kariérového poradenství na* školách. [on line]. 1. vyd. Praha: NÚV. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/PORADCI_SKOLY_FINAL_pro_www_opr.pdf

Ďurišová, L. (2014). *Výchovné (kariérové) poradenství na základních školách se zaměřením na profesní orientaci a vliv školy na tuto orientaci* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

Forster, P. (1992). *Whose choice is it anyway? Managing Schools Today,* vol. 1, no. 6, (pp. 36-37). UK, Birmingham: The Questions Publishing Co. Ltd.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené české vyd. Brno: Paido.

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál.

Hlaďo, P. (2013). *Rozhodování žáků absolventských ročníků základních škol o další vzdělávacía profesní dráze: analýza na základě dotazníkového šetření a ohniskových skupin.* 1. vyd. Brno: Mendelova univerzita.

Johnson, B. R. & Christensen, L. B. (2012). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches.* 4th Edition. USA, California, Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Klímová, M. & kol. (1987). *Teorie a praxe výchovného poradenství.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Mojžíšek, L. (1978). *Pracovní výchova dětí a mládeže.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Šťastnová, P. & Drahoňovská, P. (2012). *Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru: Analýza výsledků dotazní*kových šetření žáků základních a středních škol. [on line]. 1.vyd. Praha: NÚV. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/AnalyzaKP_ZSaSS_pro_www.pdf

Taxová, J. (1987). *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Trhlíková, J., Vojtěch, J. & Úlovcová, H. (2008). *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce: sonda založená na šetření absolventů středních škol, kteří se zúčastnili jako patnáctiletí výzkumu PISA-2003 a vybraného vzorku jejich zaměstnavatelů.* [online]. Praha: NÚOV. Dostupné z: http://www.nuov.cz/rozhodovani-zaku-pri-volbe-vzdelavaci-cesty-a-uspesnost

Vendel, Š. (2008). *Kariérní poradenství.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing.

(2003) *Výzkum služeb kariérového poradenství a potřeb jeho klientů na základních a středních školách v ČR: souhrnná zpráva.* [online]. Praha: NÚOV. Dostupné z: http://vzdelavani.unas.cz/zprava.pdf

Watts, A. G. (2009). *The Relationship of Career Guidance to VET.* [online]. UK, Cambridge: National Institute for Careers Education and Counselling. Dostupné z: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/44246616.pdf

PaedDr. Mgr. Libuše Ďurišová, Ph.D. se narodila ve Zlíně v rodině bývalého Baťova „mladého muže". Byla vychovávána v duchu Baťových zásad a již od dětství slýchala, jak to ve Zlíně za Bati vypadalo. Po studiích na gymnáziu a Pedagogické fakultě v Ostravě vyučovala nejprve na základní škole, později na Střední škole obchodně technické (zřizovatelem je Univerzita Tomáše Bati), kde působí dodnes. Vliv rodinné výchovy a profesní obdiv k Baťově dokonalému vzdělávacímu systému ji přivedly k podrobnějšímu studiu baťovské doby. Její publikační činnost je zaměřena na sdílení výsledků výzkumů věnovaných edukačnímu prostředí firmy Baťa a možnosti implementace jeho prvků do současného vzdělávání a kariérového poradenství.

Kontakt: dur.zl@seznam.cz

Obrázek 1. Sociální pedagožka Simona Řádková podporuje žáky při práci na úkolu

Kateřina Lojdová

Se sociální pedagožkou ve škole

Již jsme si celkem zvykli na to, že ve školách nepracují jen učitelé, ale i asistenti pedagoga, školní psychologové či speciální pedagogové. Pozice sociální pedagoga ve škole je však stále poměrně neobvyklá. Sociální pedagožku zapojili do života školy na ZŠ Sirotkově v Brně. Jejich zkušenosti s tříletým působením sociální pedagožky ve škole přináší čtenářům tato reportáž.

Sociální pedagožkou na ZŠ Sirotkova je Simona Řádková. Stejně jako je nevšední pozice sociálního pedagoga ve škole, byla nevšední i cesta Simony k této pozici. Simona studuje na Pedagogické fakultě MU v Brně obor sociální pedagogika. V rámci projektu na této fakultě s názvem *Sociální pedagog do škol* se dostala na gymnázium, kde poprvé pracovala jako sociální pedagog ve škole. Její působení zde ale bylo dočasné a po ukončení projektu již její spolupráce s gymnáziem nepokračovala. Simona nastoupila jako vychovatelka ve školní družině na ZŠ Sirotkova v Brně. S nápadem působit v této škole také jako sociální pedagog přišla po čase ona sama. Ředitel školy Mgr. Dan Jedlička Simoninu iniciativu podpořil a nechal jí volné pole působnosti. Simona pracuje jako sociální pedagog na DPP tak často, jak je potřeba.

Nabízí se otázka, jak sociální pedagog zapadne mezi ostatní pracovníky školního poradenského pracoviště a zda se jejich agenda nepřekrývá. Pan ředitel k tomu říká, že klíčová

Obrázek 2. Práce ve skupinách

je koordinace pracovníků a aktivit, kterou si vzala na starost výchovná poradkyně. Simona si provázání aktivit s kolegy pochvaluje a zdůrazňuje: „Náš tým se rozrůstá, je tu výchovná poradkyně, metodička prevence a nově i školní psycholožka. Je nás více, je to více pohledů a můžeme spolupracovat." Výchovná poradkyně sbírá podněty od třídních učitelů, ze školního parlamentu a také na pravidelných setkáních s vedením školy. Na základě těchto podnětů se utváří „zakázka" pro sociálního pedagoga. Simona se také účastní třídnických hodin a pomáhá třídním učitelům hlavně v těch úkolech, které se týkají práce s celým třídním kolektivem. Důležité je, že všechny aktivity ve škole jsou důkladně plánovány a řízeny. Tím nedochází k jejich překrývání, ale naopak ke smysluplnému doplňování.

Návštěva preventivního programu kyberšikany

Jednou z aktivit, kterou Simona ve škole realizuje, je preventivní program týkající se kyberšikany. Toto téma vychází z potřeb žáků, neboť mnozí z nich se pohybují na sociálních sítích, a ne vždy dodržují zásady bezpečné komunikace v online světě. Preventivní program, na který naše redakce zavítala, se odehrává v šesté třídě. Simona ho realizuje ve spolupráci s metodičkou prevence pro 2. stupeň Andreou Janotovou. V podstatě se jedná o tandemovou výuku. Ve třídě se mění tradiční uspořádání, lavice jsou odsunuty a nahrazují je židličky uspořádané do kruhu. Nejprve se hovoří o pravidlech komunikace ve skupině a poté se Simona žáků ptá, kdo je sociální pedagog. Žáci jsou již s její rolí seznámeni, neboť odpovídají, že sociální pedagog „pomáhá a radí dětem" nebo že „dělá prostor pro děti". Nejprve probíhá rozehřívání, žáci hovoří o svých oblíbených filmech a o tom, co je baví. Záhy se diskuse přesune k sociálním sítím a k tomu, s kým žáci na sociálních sítích komunikují. Nejoblíbenější je jednoznačně Facebook, tuto síť využívá asi 80 % žáků. Zajímavá je otázka, jestli zde žáci vystupují pod svou skutečnou identitou. Většina žáků uvádí, že je zaregistrována pod svým skutečným jménem. Jen malá část žáků používá přezdívku. A jak je to s osobními údaji? Ve zveřejňování adresy či telefonního čísla jsou žáci spíše zdrženliví, mnozí ale na svém profilu uvádějí školu, kterou navštěvují.

Nejčastěji použitým falešným údajem je datum narození, které žáci musí zadat, aby se mohli zaregistrovat, neboť tato sociální síť vyžaduje minimální věk 13 let. Velkým tématem je také zveřejňování fotografií, ke kterému se přiznává jen malá část žáků. Téma sociálních sítí je zde tedy rozhodně namístě.

Simona má aktivity v programu pečlivě promyšlené. Aby žákům poodhalila nástrahy světa sociálních sítích, připravila pro ně barevné obálky, které obsahují fiktivní profily různých osob. Žáci se mají ve dvojicích rozhodnout, zda by tyto osoby přijali na Facebooku mezi své přátele. Nad obálkami probíhá bouřlivá diskuse. Žáci se doptávají: „Jak vypadá, nemáte jeho fotku?" „Je zadaný?" A pak padne klíčová otázka: „Co když je to úchyl?" Simona zdůrazňuje, že žáci musí vyhodnotit přijetí žádosti o přátelství jen na základě údajů, které mají k dispozici. Stejně jako v situaci, kdy jim žádost o přátelství přijde na jejich profil.

Jakmile se žáci rozhodnou, jak by s žádostí o přátelství těchto fiktivních osob naložili, dochází k rozuzlení. Uvnitř obálky je totiž uvedena skutečná identita osoby, která může být v souladu s profilem na obálce nebo od něj může být diametrálně odlišná. Jedním z takových případů je profil Kláry, které je údajně 15 let, ráda sportuje a hledá nové kamarádky. V obálce se skrývá Jakub, kterému je 26 let a který rád fotografuje. Vyvstává tedy otázka, proč se Jakub vydává za dívku o více než deset let mladší a hledá kamarádky v tomto věku. „Chce být jako holka," zaznívá v jednom z žákovských návrhů. „Chce získat holky na focení," navrhuje jiný z žáků. „Chce se skamarádit a pak někoho znásilnit," zaznívá nejčernější scénář. Na základě těchto interpretací se rozvíjí diskuse o tom, jak mohou být fotky a informace na sociálních sítích zneužity. Žáci hovoří o tom, kam až by s fotkami zašli. „Selfie bych poslala, to stejně visí na internetu, ale nic víc," dušuje se jedna z žákyň. A co intimní fotografie? Polemizuje se nad tím, zda poslat intimní fotografie kamarádům. I kamarád může fotografie zneužít, takže se žáci na základě otázek Simony a metodičky prevence shodují na tom, že to není dobrý nápad. Žák Tomáš navíc dodává, že v dnešní době se do systému může nabourat i někdo jiný než kamarád, a takové fotky by tedy nebyly v bezpečí. Dochází i ke sdílení zkušeností, byť jsou údajně z druhé ruky, tedy od kamarádky. Po ní jeden z kamarádů požadoval intimní fotografie. Odepsala mu, ať nejprve pošle takové fotografie on sám. Přestože to myslela dívka z legrace, záhy obdržela fotografii přirození kamaráda. „A poslala mu ona svoji fotku?" ptají se nedočkavě spolužáci. Prý neposlala, odpovídá žákyně, která do diskuse příběh vnesla. Ať už je smyšlený či pravdivý, ať se stal někomu z této třídy nebo někomu úplně jinému, je to příběh, který u žáků rezonuje. I oni by se totiž mohli dostat do podobné situace.

Napínavé je i odhalování obsahů dalších obálek. V některých případech identita člověka na obálce sedí s tou, která je uvedena uvnitř, v jiných se v různých bodech rozchází. V přijetí přátelství byli žáci většinou zdrženliví, některá odmítnutí zdůvodňovali odlišnými zájmy osoby, která o přátelství žádá a také tím, že je žadatel starší než oni sami. Dívky ale neodolají přijetí žádosti patnáctiletého Karla, který hraje fotbal a mezi jeho zájmy patří holky, holky a zase holky. „Mohl by být sexy," shodují se dívky v jedné ze skupinek. „Ale aby nebyl sexy až moc," zaznívá mírná kritika. Na základě několika málo informací vznikají velmi rychle stereotypní soudy o skutečné identitě osob. Snadno se například jeden z profilů pojmenuje jako „namyšlená fiflena" či jako „chytrý kluk". I toto je téma, které by bylo možné s žáky reflektovat.

V poslední části dochází ke shrnutí zkušeností, které si žáci z aktivity odnášejí. Žáci mají zkušenosti s tím, že realita se může lišit od informace uvedené na sociální síti. Jeden z žáků se přiznává, že spolu s kamarády vytvořil fiktivní profil na sociální síti, aby si to „vyřídili" s dívkou, která otravovala jejich kamaráda. Jiní vzpomínají na video, kde se dívka sešla s člověkem na základě domluvy na sociální síti, avšak na schůzku místo dítěte dorazil dospělý. Od žáků zaznívá i příklad filmu, ve kterém se dívka oběsila, protože byla obětí kyberšikany. Program vede žáky k uvědomění si tenké hranice mezi skutečností a fikcí na sociální síti a k pojmenování důsledků, které pro ně může neopatrné chování na sociální síti mít.

Obrázek 3. Kdo je v obálce?

Výhledy pro uplatnění sociálního pedagoga ve škole

Jak se na svoji práci dívá Simona? Předně si pochvaluje kombinaci pozice vychovatelky a sociální pedagožky. Díky první pozici zná žáky velmi dobře ze školní družiny a lépe se jí s nimi pracuje v pozici druhé. Sociálně pedagogické vzdělání navíc chápe jako dobrou průpravu pro práci se žáky ve školní družině. Obě pozice se podle ní skvěle doplňují. Chválí si také, že se jedná o nekonvenční pozici, která skýtá velký prostor pro kreativitu. Do budoucna by uvítala, kdyby se mohla setkávat s jinými sociálními pedagogy, přestože jich je zatím ve školách minimum.

Na závěr ještě hovořím s panem ředitelem a ptám se ho na celkové hodnocení zapojení sociální pedagožky do života základní školy. Pan ředitel zmiňuje pozitivní ohlasy žáků, rodičů i učitelského sboru. Všem těmto skupinám působení sociální pedagožky pomáhá. Nejvíce však žákům, hlavní význam působení sociálního pedagoga ve škole vidí pan ředitel v práci s třídním kolektivem. Utváření dobrého kolektivu ve škole může předcházet vzniku řady problémů, je ale také předpokladem toho, aby ve škole mohlo probíhat žákovské učení. A jak to vidí pan ředitel s touto pozicí do budoucna? Určitě pro ni má ve škole místo. Možnost pro zajištění širšího působení sociálního pedagoga vidí například v evropských projektech. A bude pro sociálního pedagoga ve škole dostatek práce? Rozhodně ano, ve vztahu k žákovskému kolektivu se již sociální pedagog osvědčil, a to nejen v preventivních aktivitách, jako je například výše uvedená kyberšikana, ale také například v projektových dnech. Potenciál je v jeho zapojení do práce s učitelským kolektivem, pro které by mohl sociální pedagog realizovat teambuildingové aktivity, vzdělávání, doprovázet učitele a žáky na kurzech a školách v přírodě a mohl by se celkově věnovat kromě práce se žáky i podpoře učitelského kolektivu ve škole.

Petr Kácovský

Didaktická kazuistika:

Archimédovo nadlehčování – sekvence jednoduchých experimentů

Základním nástrojem, který fyzika jako vědní obor využívá při vytváření obrazu světa kolem nás, je experiment. Do výuky fyziky se tato skutečnost promítá v podobě školního experimentu, který – s metodickým přesahem – simuluje práci vědce a bývá vnímán jako klíčový prvek ve výuce všech přírodních věd. Oproti vědeckému experimentu, jenž má typicky objevnou či ověřovací funkci, je školní experiment charakteristický také svojí didaktickou funkcí (Svoboda & Kolářová, 2006), která značně určuje jeho podobu.

Pochopitelně najdeme mezi fyzikálními tématy taková, která vzhledem ke svému vzdělávacímu obsahu použití školního experimentu limitují; jsou to například jaderná fyzika nebo astronomie. Na druhou stranu, některé partie fyziky nabízejí možnost vytvořit sekvencí jednoduchých experimentů rozsáhlé struktury pojmů a jejich vzájemných vztahů. Žáci mají v takových situacích nejenom možnost objevovat nové fyzikální zákonitosti, ale také být součástí procesu, který ukazuje, jak fyzika coby vědní obor buduje své poznání. V této kazuistice bude metodou 3A (Janík et al., 2013) rozebrána vyučovací hodina spadající do mechaniky tekutin, která k řetězení jednoduchých školních experimentů svojí strukturou vybízí.

Ačkoliv se žáci s pojmem vztlaková síla setkávají na základní škole (viz *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2016, s. 64[1]) obvykle až v sedmém nebo osmém ročníku, mají s důsledky této síly bohaté předchozí zkušenosti – otázka, proč železná kotva klesá ve vodě ke dnu, zatímco loď vyrobená taktéž ze železa se na hladině udrží, se přirozeně objevuje již mnohem dříve. Běžná každodenní zkušenost s jevy vysvětlovanými pomocí vztlakové síly vede ke vzniku rozličných prekoncepcí, které s sebou žáci přinášejí do výuky. Příkladem takové miskoncepce je přesvědčení, že v kapalině je gravitační síla slabší než ve vzduchu, popřípadě že tato síla dokonce v kapalině směřuje svisle vzhůru (Mandíková & Trna, 2011). Je-li naším cílem napomáhat utváření odpovídajících žákovských představ vhodnými experimenty, musíme přirozeně věnovat pozornost tomu, jak jsou myšlenky žáků strukturovány ještě před vstupem do třídy, pod vlivem jejich předchozích zkušeností.

1 Učivo dle RVP ZV: Archimédův zákon – vztlaková síla; potápění vznášení se a plování těles v klidných tekutinách.

Anotace

Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

Pro potřeby této kazuistiky byl využit záznam výuky pořízený v rámci videostudie TIMSS v roce 1999 (*The TIMSS Video Study*, 1999). Hodina fyziky, která je dále studována, proběhla v osmé třídě základní školy za přítomnosti 23 žáků a byla třetí ze sekvence celkem čtyř hodin věnovaných vztlakové síle působící na tělesa ponořená v tekutině. Právě nadlehčování těles v tekutinách (v dané situaci: v kapalinách) je jádrovým obsahem vybrané hodiny.

V předcházející hodině se žáci zabývali – jak naznačují na videu patrné zápisky v jejich sešitech – chováním látek různé hustoty v tíhovém poli. Studovaná hodina má dvě základní části. V první části odvozuje učitelka pomocí jednoduchých experimentů vztah pro výpočet vztlakové síly působící na těleso ponořené v tekutině, který je matematickým popisem Archimédova zákona, ve druhé části pak se žáky upevňuje dovednost aplikovat poznatky o rozdílné hustotě dvou látek při řešení problémů. Výuka zjevně směřuje k dokončení a k závěrečnému opakování celé kapitoly o vztlaku/vztlakové síle.

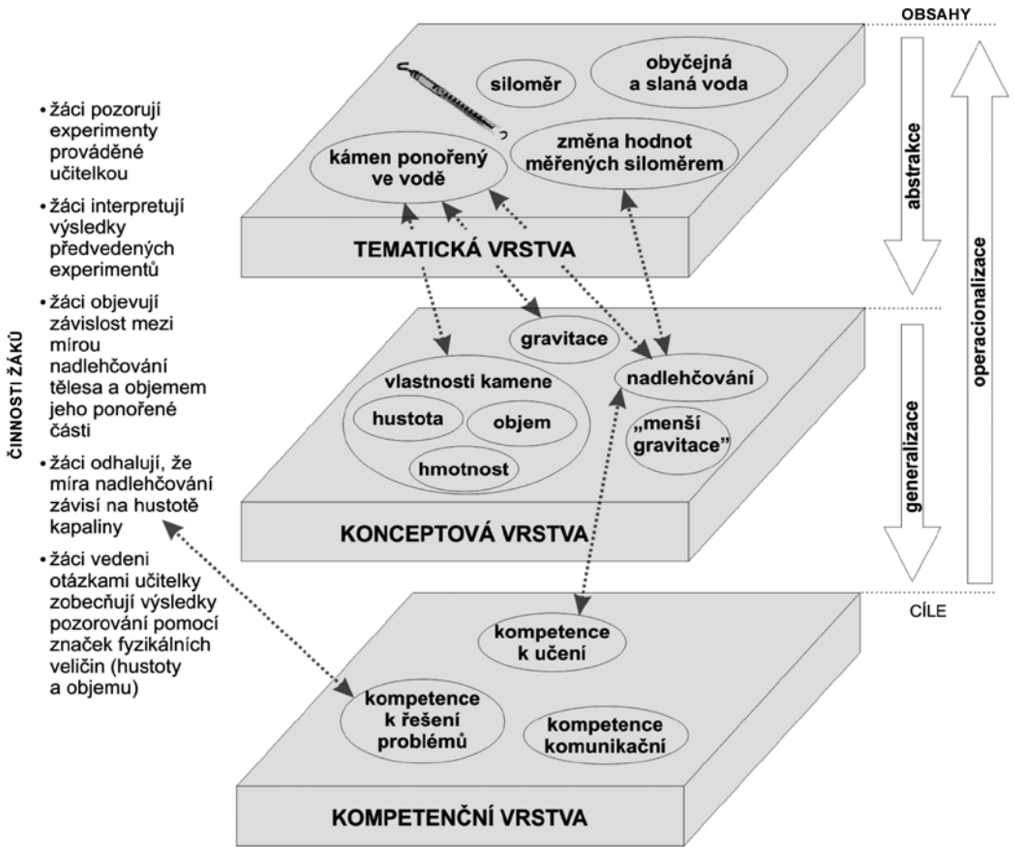
Výuková situace, kterou se zabývá tato kazuistika, nastala v první části výše popsané hodiny (stopáž 0:15–5:48). V této situaci provádí učitelka tři jednoduché experimenty, kterými se snaží ukázat, na čem závisí velikost síly, která v kapalině nadlehčuje ponořené těleso.

Z psychodidaktického pohledu představuje učivo o nadlehčování v kapalinách značně náročnou partii, která – pokud není učitelem vhodně uchopena – působí obtíže žákům na základních i na středních školách. O tom, zda těleso klesne ke dnu, nebo vyplave na hladinu, nerozhoduje samotná velikost vztlakové síly, ale výslednice vztlakové síly a síly tíhové. Namísto tohoto vysvětlení žáci často inklinují ke zjednodušení, že pod hladinou je „menší gravitace". Dalším výukově náročným místem je matematizace vztahu pro výpočet vztlakové síly. Zde se v součinu setkává objem ponořené části tělesa a hustota kapaliny, do které bylo ponořeno – je to pravděpodobně poprvé, kdy se žáci setkávají s tím, že se tyto dvě veličiny nevztahují obě ke stejnému tělesu.

Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Tři experimenty tvořící základ naší výukové situace jsou pojaty jako ryze demonstrační, kdy učitelka stojí za katedrou a předvádí experimenty žákům; přitom klade otázky, které směřují jak k popisu, tak k vysvětlení pozorovaných jevů. Žáci se hlásí, aby byli vyvoláni a mohli sdělit své (obvykle stručné) postřehy či úvahy.

V prvním pokusu učitelka zavěšuje kámen na siloměr a naráz ho ponoří do vody, přičemž vyžaduje od žáků pouze popis experimentu. Učitelka v této chvíli velmi vhodně odděluje dvě činnosti: aby žáci nejdříve popsali své pozorování a teprve poté hledali jeho fyzikální vysvětlení. Právě přesné pozorování a výstižné popsání jevu je důležitým předpokladem pro jeho následné hlubší analyzování a zasazení do širších souvislostí. Tyto dvě fáze ve výuce fyziky bohužel často splývají, jak se ukáže hned v následujícím experimentu. Učitelka v něm provádí opět vkládání kamene do vody, ale o poznání pomaleji, aby bylo patrné, že síla měřená siloměrem klesá s objemem ponořené části kamene. Ve třetím experimentu pak učitelka demonstruje, že siloměr ukáže rozdílné hodnoty, pokud kámen ponoříme do obyčejné vody, resp. do osolené vody. Tento závěrečný experiment má značný motivační potenciál, který není příliš využit (více viz bod *Analýza*); vhodné je však vyvolání



Obrázek 1. Konceptový diagram.

žákyně, která přichází k pracovnímu stolu odečíst hodnoty ze siloměru.

Analýza

Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Strukturu rozebírané výukové situace lze ilustrovat pomocí konceptového diagramu výše. Tematická vrstva je v případě studované situace zaplněna zejména objekty, se kterými se žáci setkají prostřednictvím pozorování; ústředním bodem této vrstvy jsou změny údajů měřených siloměrem, jejichž pozorování využívají žáci jako východisko pro veškeré své úvahy ve všech experimentech, které se pokoušejí interpretovat. Tento mechanismus je v kvantitativních pokusech mnohem obecnější, než jak by se mohlo zdát z kontextu naší situace – právě přes změny měřených hodnot vede ve fyzice obecně cesta z tematické do konceptové vrstvy, cesta od čísla a jeho změn k příčinám, které tyto změny způsobují. V našem případě je klíčový přesun od měnících se údajů na siloměru k intuitivně dobře srozumitelnému pojmu nadlehčování. S ním sousedí v konceptové vrstvě i představa „menší gravitace", která pro žáky představuje alternativní vysvětlení pozorovaných experimentů, fyzikálně nekorektní, ale jednoduché a intuitivní.

Pohled na vztahy mezi úrovněmi didaktické transformace obsahu odpovídá jednomu ze základních modelů výuky fyziky, kde koncepty zastřešují poznatky získané pozorováním či experimentem. Jinými slovy, propojení tematické a konceptové vrstvy je poměrně bohaté, přičemž převažuje abstrakce nad operacionalizací. Jak je patrné, situace je skoupá na propojení konceptové vrstvy s vrstvou kompetenční, převažuje zaměření na oborový obsah.

Transkript výukové situace (časový výřez 1:05–5:58)

U: „Takže se do toho pustíme. Já jsem si tady přichystala kámen a… jakým způsobem zjistím, jakou silou za něj tahá Země? Jak to můžu zjistit… Pavle?" [V ruce drží kámen zavěšený na provázku.]

Pavel: „Změřím to siloměrem."

U: „Změříme siloměrem. Takže já to zkusím. Takže my se budeme pozorně dívat. [Zavěšuje provázek s kamenem na siloměr.] Nemusíme mít nějakou přesnou hodnotu, stačí, když budeme vidět červený/bílý proužek, kolik asi. A teď se budeme dívat, co se bude dít. [Noří kámen do vody, siloměr ukáže menší hodnotu.] Čeho všeho jsme si všimli. Čeho všeho jsme si všimli, Aničko?"

Anička: „Že nejdřív působila gravitace a po ponoření se zmenšila váha, kterou musíme přenášet ten kámen, protože začalo působit i nadlehčování."

U: „Tak, a na mě to bylo příliš složitý, zkusíme to po částech. Nejprve – čeho jsme si všimli, bez ohledu na to, že se jedná o fyziku. Čeho všeho jsme si mohli všimnout… Moniko?"

Monika: „Že siloměr ukazuje míň."

U: „Ukazuje míň. Všimnul si někdo ještě čeho… Moniko?"

Monika: „Zvedla se hladina vody."

U: „Zvedla se hladina vody, výborně. A teď se budeme dívat ještě jednou pozorně a dáme to dohromady všechno. [Nyní noří kámen do vody velmi pomalu.] Budeme dívat se na ten kámen i na ten siloměr. Všímáte si něčeho dohromady… Zuzko?"

Zuzka: „Čím víc je pod vodou, tím je menší gravitace."

U: „Myslíte, že je menší gravitace? Šár… Deniso?"

Denisa: „Tím je větší nadlehčování."

U: „Tím je větší nadlehčování. Takže, co mi ukazuje vlastně ten siloměr, ukazuje přímo to nadlehčování, anebo rozdíl mezi gravitací a nadlehčováním?"

Ž: „Ukazuje rozdíl mezi nadlehčováním a gravitací."

U: „Nadlehčováním a gravitací. Myslíte, že i má ruka cejtí teď v tom ten rozdíl, nebo ne? Myslíte, že teď [Kámen je ponořený.] ten siloměr a kámen se mi drží lépe, anebo se mi drží lépe takto? [Vytahuje kámen na vzduch.] Tomá… Jakube!"

Jakub: „No, když je ve vodě, tak se vám drží líp."

U: „Se mně drží líp – proč?"

Jakub: „Protože to nadlehčuje ten kámen, a tím pádem vám to připadá lehčí."

U: „Pomáhá mně, že jo, pomáhá mně. Podívejte se, já tady mám dvě vody. Díváme se teď hodně pozorně… Já to dám do druhý vody. Káťa půjde blíž, aby to mohla přečíst, Káťo, pojď. Kolik ukazuje siloměr teď?"

Káťa: „Siloměr ukazuje jedna a půl."

U: „Jedna a čtvrt. Jedna a čtvrt, protože já ti to takhle povytáhnu, abys viděla tu stupnici celou."

Káťa: „Jo, jedna a čtvrt."

U: „Jedna a čtvrt. Kolik ukazuje teď?"

Káťa: „Teď ukazuje jedna a půl."

U: „Jedna a půl, Káťo, můžeš si sednout. Čím to je, čím to může být… Ondro?"

Ondra: „Ta druhá voda je slaná."

U: „A tu druhou, myslíš kterou? Tudle. Tak. Jakou mám možnost zjistit, že je opravdu slaná? Jak to mám zjistit, Zuzko? Vochutnat ji! A myslíte, že když jsme tady dohromady s chemiky, že ji můžu chutnat, co? Takže my se spolehneme na to, co víme. Prosím vás, Ondro, proč ses rozhodl, že je ta druhá slaná?"

Ondra: „Má větší hustotu, a tím pádem to víc nadnáší."

U: „Víc nadnáší. Takže já to zkusím napsat, co my jsme vlastně tímhle zjistili. My jsme zjistili, že to nadlehčování, že bude nějakým způsobem souviset s objemem toho tělesa – vy mi poradíte písmenko – které? Objem tělesa… Petro?"

Petra: „Vé."

U: „Písmenko vé, a nějakým způsobem ještě bude souviset, jak říkal Ondra… Tomáši?"

Tomáš: „S hustotou vody."

U: „S hustotou vody… a buď vody, anebo můžeme to už vzít kapaliny. A tady mi poraďte písmenko… Aničko?"

Anička: „Ró."

U: „Písmenko ró, výborně. Tak tohle je pravda, to jsme si ukázali, že s tím to nadlehčování souvisí."

Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

U fyzikálního experimentu můžeme odlišit tři jeho základní složky: složku vědeckou, technickou a metodickou (Trna, 2013). Z pohledu těchto jednotlivých složek provedeme analýzu předváděných experimentů.

Vědecká složka pokusu (a obecně celé výuky) je v prostředí základní školy limitována kognitivními a matematickými možnostmi žáků, a učitel tak vždy při didaktické transformaci hledá rovnováhu mezi srozumitelností a odbornou korektností své výuky. V rozebírané situaci se toto hledání rovnováhy nejvíce projevuje ve zvolené terminologii, kdy učitelka – v souladu se zvyklostmi ZŠ – běžně používá pojem *gravitace* (ve významu *gravitační síla*) namísto fyzikálně přesnějšího *tíhová síla*. Dále se pak učitelka celou dobu vyhýbá spojení *vztlaková síla* a namísto něj používá slovo *nadlehčování*, které nepatří mezi běžně zažité fyzikální pojmy. Lze považovat za problematické, že se tak volně zaměňuje silové působení (jež je příčinou nadlehčování) s vlastním nadlehčováním jakožto důsledkem vztlakové síly, stírá se logická vazba mezi příčinou a následkem. Výuková situace však ukazuje, že žáci jsou s termínem nadlehčování sžiti natolik, že jim nebrání ve vyvozování logických závěrů, a jeho používání tak nehodnotíme jako nedostatek.

Technická složka předvedených experimentů byla zvládnuta bez zásadních obtíží, poněkud limitující jsou ale malé rozměry použitých pomůcek, které žákům v zadních řadách znesnadňují pozorování. V případě posledního experimentu se slanou a obyčejnou vodou je pak patrný prostor pro vylepšení – hodnoty naměřené siloměrem v těchto dvou kapalinách jsou si poměrně blízké, čímž pokus ztrácí přesvědčivost. Možné úpravy tohoto pokusu jsou uvedeny v bodu *Alterace*.

Metodická složka nabízí největší prostor pro změny. Jako nevyužitý potenciál situace lze vnímat fakt, že žádný z experimentů není svěřen přímo žákům; další běh hodiny přitom ukáže, že žáci mají po celou dobu na lavicích nádobky s vodou, kde by mohli sami experimentovat. Rozebíraná situace obecně postrádá aktivitu žáků – veškeré dění ve třídě je zaměřeno na učitelku, žáci pouze formulují krátké odpovědi; situace vyznívá poněkud didakticky prkenně a dává menší prostor k rozvoji komunikační kompetence žáků. Ze způsobu, jakým žáci reagují, lze soudit, že jsou na tento styl práce zvyklí.

Výběr prováděných experimentů lze v dané situaci ocenit jako vhodný, jejich řazení i systém heuristických otázek má logickou a přirozeně plynoucí strukturu. Učitelka umně využívá první experiment k tomu, aby žáky uvedla do fyzikální situace, a ve druhém experimentu svůj předchozí postup pouze pomalu opakuje, ovšem vyzývá žáky k podrobnějšímu pozorování a završuje pokus již jasně vysloveným závěrem: „Čím víc je těleso pod vodou, tím větší je nadlehčování." Kladně lze ohodnotit také zařazení pokusu se slanou vodou až na závěr studované sekvence – vliv hustoty kapaliny na výsledek experimentu je méně intuitivní než zřejmý vliv objemu ponořeného tělesa, a z tohoto důvodu by nebylo vhodné jeho prokazováním začínat.

Učitelka se ovšem během sekvence dopouští dvou didaktických přehmatů, které stojí za okomentování. Prvním je situace, kdy žákyně Zuzka odpovídá, že „…čím víc je (předmět) pod vodou, tím je menší gravitace". Jde o zásadní miskoncepci, kterou ale učitelka přechází bez povšimnutí a přijímá další, již správné vysvětlení pokusu, aniž by se pokusila opustit svoji logickou linku a zamyslet se se žáky nad Zuzčiným tvrzením. Žáci jsou přitom v době probírání látky téměř jistě vybaveni předchozími znalostmi o gravitační síle, umí spočítat její velikost a vědí, že závisí pouze na hmotnosti tělesa, která se pod vodou jistě nezměnila. Druhým didakticky sporným bodem je situace, kdy učitelka žákům sděluje, že jedna voda je slaná, ale vzápětí jim nepřímo zakazuje tuto skutečnost ověřit, tj. vodu ochutnat. Argumentace učitelky má možná výchovný potenciál ve vztahu k výuce chemie, ale působí uměle. Učitelka tím jde proti myšlence fyziky jako takové, která neustále pracuje s ověřováním hypotéz – zde je přímému ověření hypotézy zabráněno, a žákům nezbývá než učitelce věřit. Ochutnání slané vody alespoň jedním žákem přitom mohlo být nejen vítaným oživením hodiny, ale také aktivizačním prvkem s předpokladem trvalejší fixace poznatku.

Alterace

Posouzení kvality výukové situace

Navzdory výše uvedeným nedostatkům je naše výuková situace příkladem poměrně fungující

výuky, kde žáci plní pokyny učitele, odvozují z experimentálních poznatků obecnější závěry a připravují se na matematické zformulování vztahu pro vztlakovou sílu v tekutinách. Výukovou situaci ovšem vnímáme jako nerozvinutou, protože nevyužívá svůj potenciál pro podporu komunikačních a sociálně-personálních kompetencí (experimentování ve skupině, samostatné zaznamenávání výsledků, porovnání a diskuse napříč skupinami apod.).

Návrh alterace a její přezkoumání

Popíšeme nyní možnou alteraci, která vychází z rámce původní hodiny, ale aktivizuje žáky a upozaďuje centrální roli učitelky. Žáci se v úvodu hodiny rozdělí na dvojice, ve kterých budou sami provádět první dva experimenty; tento prvek posiluje v naší výukové situaci rozvíjení komunikačních a sociálně-personálních kompetencí. Každá dvojice žáků bude mít na lavici připravenou nádobu s vodou a předmět (kámen) zavěšený na provázku. Navíc dostávají žáci k vyplnění krátký pracovní list (viz níže), event. jej učitelka promítne pomocí dataprojektoru a žáci si ho přepíší do sešitů.

První a druhý odstavec pracovního listu vyžadují po žácích, aby zapsali svá pozorování týkající se vody a siloměru; tato pozorování se odehrávají čistě v tematické rovině, cílí na změny sledovaných jevů a neočekávají od žáků užití fyzikálních pojmů, ale čistě popis sledované situace. Teprve třetí odstavec vyzývá žáky k tomu, aby se pokusili pozorovaný jev vysvětlit – je to první místo pracovního listu, kde se objevuje přechod do konceptové vrstvy k fyzikálně zavedeným pojmům. Jakmile jsou žáci s vyplněním pracovního listu hotovi, vždy dvě dvojice žáků si vzájemně porovnají své záznamy. Teprve poté vstupuje do situace učitelka a pod jejím vedením pak žáci společně formulují vysvětlení experimentů.

Třetí experiment provádí sama učitelka, pozve žáky, aby obstoupili katedru a všichni dobře viděli. Učitelka použije dvě stejně naplněné nádoby s kapalinami dostatečně odlišných hustot (například slaná voda a líh), aby bylo patrné, že při ponoření kamene do hustší z nich je nadlehčující vztlaková síla výrazně větší než v případě kapaliny s menší hustotou. Zvýraznění tohoto jevu lze dosáhnout i tím, že namísto kamene učitelka použije předmět vyrobený z materiálu o menší hustotě (některé plasty), čímž vzroste vliv vztlakové síly ve srovnání se silou tíhovou. Žáci mají za úkol jev nahlas nekomentovat, ale vrátit se do lavic a zde do pracovního listu zapsat jak své pozorování, tak hypotézu, jíž by jev vysvětlili. Rozhovor učitelky s žáky by mohl vypadat následovně:

Obrázek 2. Návrh pracovního listu pro žáky.

Popis a otázky k experimentu	***Místo pro odpovědi***
Experiment 1	
Do vody ponořte kámen zavěšený na siloměru. Co pozorujete po ponoření kamene do vody – co se stalo s vodou v nádobě a co se siloměrem?	
Experiment 2	
Opakujte experiment 1 **velmi pomalu** a všímejte si **současně** polohy kamene a údaje na siloměru. Umíte pozorování z experimentu 1 zpřesnit?	
Zkuste zformulovat obecnější závěr, který z uvedeného pokusu plyne.	
Experiment 3	
Popište, co jste pozorovali v experimentu právě provedeném na pracovním stole. Máte nápad, jak tento jev vysvětlit?	

U: „Tak, zkuste někdo zformulovat, co jsme vlastně viděli, co jsme pozorovali."

ŽŽ: „No, v nádobce nalevo ukazoval siloměr méně než napravo."

U: „Aha – a proč by to tak mohlo být?"

ŽŽ: „Asi je tam jiná kapalina?"

U: „Fajn, to by mohla být. A v čem by byla jiná?"

ŽŽ: „No… jako… měla by jinou hustotu?"

U: „Jasně, a která by tedy měla větší hustotu, ta vlevo nebo ta vpravo?"

ŽŽ: „No… Větší hustotu bude mít ta vlevo, protože víc nadlehčuje."

U: „Jasně, tak to máme nějaký tip – ale jak byste o něm někoho přesvědčili? Můžeme se o tom nějak přesvědčit, že ta kapalina vlevo má větší hustotu?"

ŽZ: „Hustotoměrem!" *[Smích.]*

U: „No, budete se divit, ale něco takového skutečně existuje, jen se tomu říká hustoměr. Takže to by šlo. Ale já bych to chtěla jinak, nějak jednodušeji. Té kapaliny je v obou nádobách stejně, stejný objem, a vy říkáte, že mají jinou hustotu – čím by se ty nádoby teda měly ještě lišit?"

ŽŽ: „Budou jinak vážit… Aha, takže podle hmotnosti!"

U: „Tak si to pojďte vyzkoušet, jen to neochutnávejte. A můžete si tipnout, jaké kapaliny to jsou."

[Komentář: Je důležité, aby žáci měli možnost si skutečně vzít nádobky do rukou a ověřit, že líh má výrazně menší hmotnost než stejný objem slané vody. Poté, co to (alespoň někteří) žáci udělají, se učitelka doptá na tipy žáků, o jaké kapaliny by mohlo jít. Nakonec tuto informaci sdělí včetně hustot obou kapalin.]

U: „Tak, a teď mi ještě povězte – co bychom museli změnit, aby siloměr v nádobce vlevo ukazoval pořád méně než vpravo, ale ne o tolik – co můžu udělat?"

ŽŽ: „No, nechám tam líh a místo slané vody vezmu něco s menší hustotou… třeba obyčejnou vodu.

U: „Ano, to by šlo. Je ještě jiná možnost?"

ŽŽ: „Nešlo by nechat tu slanou vodu a místo lihu vzít naopak něco hustšího?"

U: „A třeba co?"

ŽŽ: „No, třeba zase obyčejnou vodu."

U: „Dobře, tak to vyzkoušíme."

[Komentář: Pokud zvolí učitelka tento přístup, tj. zkoumá, jak by si žáci poradili s problémovou situací, měla by pak provést reálný experiment, který jejich návrhy potvrdí/vyvrátí.]

Hypotéza v první části ukázky („kapalina vlevo má větší hustotu než kapalina vpravo") zjevně vzniká na základě pozorování jevů, tj. tematické vrstvy, při jejím formulování ale žáci využívají abstrakci a vztahují tak vyvozené závěry na širší množinu jevů. Na výrocích z výše navržené konverzace tak lze názorně ukázat přechod mezi tematickou vrstvou („v nádobce vlevo ukazoval siloměr méně než napravo") a vrstvou konceptovou („větší hustotu bude mít ta vlevo, protože víc nadlehčuje") – první tvrzení nevyužívá fyzikální terminologii a nezmiňuje se o příčinách, druhé už je fyzikálně hodnotné. Význam vytváření hypotézy lze tedy vidět i v tom, že proces jejího vzniku nutí žáky operovat v konceptové vrstvě s fyzikálními pojmy (např. hustota, nadlehčování, objem, hmotnost) a fixovat je tak v jejich sémantickém systému.

Velmi důležitá je část mezi výše uvedenými komentáři, ve které musí žáci použít dříve nabyté poznatky v nové situaci, a naplno se projevuje, nakolik nové látce porozuměli. Lze si povšimnout, že problém, který učitelka žákům v hypotetické konverzaci zadává k řešení („co bychom museli změnit, aby siloměr v nádobce vlevo ukazoval pořád méně než vpravo, ale ne o tolik"), je formulován v tematické vrstvě, tj. vychází z chování siloměru, ale odpověď je žáky předkládána (a učitelkou očekávána) v rovině konceptové, s použitím pojmu hustota. Bezproblémová abstrakce, resp. operacionalizace mezi těmito vrstvami je tedy předpokladem zdárného vyřešení problému a ukázkou obecnějšího myšlenkového mechanismu, který spadá do rozvíjení kompetence k řešení problémů.

Závěr situace již probíhá beze změny – učitelka zapíše na tabuli dva základní zjištěné poznatky, tj. závislost vztlakové síly („síly nadlehčování") na objemu ponořeného tělesa a na hustotě kapaliny.

Navrhovaná alterace je časově náročnější než původní podoba výukové situace tak, jak byla odučena. Časový aspekt je v reálné výuce zásadní a je třeba brát jej v úvahu vzhledem k potenciálnímu přínosu, který může delší aktivita poskytnout. Je proto vždy na zvážení učitele, zda sáhne ke kompetenčně bohatší aktivitě třeba i na úkor času, který bude muset u jiných oborových témat obětovat.

Dále klade alterace vyšší nároky na vybavení žáků pomůckami – každá dvojice by měla pracovat s vlastním siloměrem, s vlastní nádobou a s vlastním závažím (kamenem). Jde ovšem o pomůcky běžně dostupné ve většině přírodovědných kabinetů, takže tato bariéra by neměla být závažná; navíc nádobu s vodou žáci v dalším průběhu hodiny pro své vlastní experimentování dále využili.

Závěrem

S využitím metodiky 3A byla rozebrána výuková situace z hodiny fyziky na základní škole, která byla věnovaná přípravným úvahám před formulováním matematického vztahu pro výpočet vztlakové síly. Cílem učitelky v této situaci bylo zapojit žáky do vyvozování souvislostí vyplývajících ze tří jednoduchých experimentů. Navrhovaná alterace se zaměřuje na posílení vlastní aktivity žáků v hodině a jeho prostřednictvím na posílení komunikačních a sociálně-personálních kompetencí. Akcentuje také podporu fyzikálně „užitečného" myšlení, které je možné popsat schématem: *pozorování experimentu – návrh hypotézy – ověření hypotézy – vyřešení dalšího, příbuzného problému pomocí zjištěných údajů*.

Tento řetězec činností přesahuje svou obecností rámec fyzikálního vzdělávání a navržená alterace sleduje jeho jednotlivé kroky. Úvodní pozorování fyzikálních nástrojů a jevů naplňuje tematickou vrstvu didaktické transformace obsahu a žáci na něm pracují ve dvojicích, což zajišťuje přesnější zachycení pozorované situace („více očí více vidí"). Navazující krok, tj. navržení hypotézy vysvětlující experiment, představuje abstrakci ze světa objektů do světa konceptů a je spojeno s precizováním pojmů a přechodem do fyzikální terminologie – pro tento účel se žáci spojují do čtveřic, protože autor této kazuistiky vychází z vlastní zkušenosti, že spolupracující žáci jsou obvykle schopni rozpoznat, kdo je v rámci jejich skupiny nositelem přesných formulací a fyzikálně korektních závěrů, a tomuto jedinci pak naslouchat. Ověřování hypotéz a řešení příbuzných problémů (v alteraci jde o to, jak zmenšit rozdíl hodnot měřených siloměry) pak vyžaduje myšlenkovou manipulaci s právě ukotvenými koncepty, která nás již přenáší do kompetenční vrstvy, jmenovitě k cílenému rozvoji kompetence k řešení problémů. Celý řetězec přitom má potenciál k rozvoji kompetence k učení, neboť ukazuje typickou výstavbu poznání v přírodních vědách.

Literatura

Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

Mandíková, D., & Trna, J. (2011). *Žákovské prekoncepce ve výuce fyziky.* Brno: Paido.

(2016). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Dostupné on-line z: http://www.msmt.cz/file/37052/ [cit. 7. 11. 2016].

Svoboda, E., & Kolářová, R. (2006). *Didaktika fyziky základní a střední školy: Vybrané kapitoly*. Praha: Karolinum.

(1999). *The TIMSS Video Study*. Dostupné on-line z: http://www.timssvideo.com/videos/science/Czech%20Republic [cit. 30. 10. 2016].

Trna, J. (2013). Výuková situace: Setrvačnost těles v jednoduchých experimentech ve fyzice. *Komenský*, *137*(4), 39–45.

RNDr. Petr Kácovský, Ph.D. vystudoval obor *Učitelství fyziky a matematiky* na Matematicko-fyzikální fakultě UK, v oboru *Didaktika fyziky a obecné otázky fyziky,* poté tamtéž absolvoval také navazující doktorské studium. V současné době působí jako vědecký pracovník na katedře didaktiky fyziky MFF UK a jeho práce se zaměřuje na experimenty ve výuce fyziky, jejich přípravu, začlenění do výuky a případný přínos k porozumění studentů. Současně vyučuje fyziku na osmiletém gymnáziu v Praze.

Kontakt: petr.kacovsky@mff.cuni.cz

Jitka Sedláčková

Individuální rozdíly

v učení se cizím jazykům: specifická situace neslyšících

V souvislosti se současným trendem k inkluzi se učitelé na běžných školách mohou stále častěji setkat s integrovanými žáky se ztrátou sluchu. Vzdělávání žáků se ztrátou sluchu s sebou přináší mnohá specifika, a to především v oblasti rozvoje mluvených jazyků. Učitelé, kteří nemají zázemí ve speciálně-pedagogickém vzdělání, jsou tak postaveni před zcela novou situaci. V souvislosti se sluchovým postižením existuje navíc řada nesprávných představ týkajících se vzdělávání, komu-nikace či schopností, které vycházejí z nedostatku informací či ze zobecnění limitovaných osobních zkušeností.

Cílem tohoto příspěvku je poskytnout (především) učitelům cizích jazyků informace a podněty vycházející z výzkumných zjištění v oblastech surdopedie, psycholingvistiky či teorie osvojování cizích jazyků. V první části krátce představíme problematiku sluchového postižení. V následujících kapitolách pak upozorníme na některé zákonitosti či zapeklitosti, se kterými se učitel(ka) cizího jazyka může setkat při výuce žáka se sluchovým postižením z pohledu individuálních odlišností v učení se cizím jazykům.

Přestože se mnohé problémy v oblasti gramotnosti a jazykového rozvoje vyskytují téměř u všech osob se ztrátou sluchu bez ohledu na její míru, včetně uživatelů kochleárního implantátu (Marschark et al., 2012), nejvýrazněji se projevují u jedinců s úplnou či těžkou ztrátou sluchu. Na tuto skupinu se také nejčastěji zaměřuje výzkum. Z těchto důvodů se také tento příspěvek zabývá především situací neslyšících žáků a žáků s těžkou ztrátou sluchu.

Kdo jsou neslyšící?

Pod pojem neslyšící se často nesprávně zahrnují různé skupiny osob rozdílných jak z pohledu vzdělávání, tak z pohledu běžného života. Neslyšící a nedoslýchaví se liší mírou ztráty sluchu, která je klasifikována od lehké, přes těžkou nedoslýchavost, až k úplné hluchotě. Jako těžká ztráta sluchu (těžká nedoslýchavost) je klasifikována ztráta od 60 decibelů (dB), úplná hluchota je ztráta od 90 dB (Horáková, 2006). Neslyšící a ohluchlí se odlišují na základě doby, kdy ke ztrátě sluchu došlo. Z pohledu osvojováni mluvených jazyků jsou nejvýraznější skupinou prelingválně neslyšící, u nichž ke ztrátě sluchu došlo před druhým či třetím rokem věku, tedy před pokročilým rozvojem jazyka. Tento příspěvek přináší zejména ty poznatky a podněty, které se vztahují k žákům neslyšícím, včetně uživatelů kochleárního implantátu, či žákům s těžkou ztrátou sluchu, jejichž sluchová vada se rozvinula ještě před osvojením mluvené řeči.

Lidé s poruchou sluchu mohou využít různé kompenzační pomůcky. Například sluchadla, která nedoslýchavým umožní lépe odlišit některé zvuky či napomohou při odezírání, a dále FM systémy a indukční smyčky fungující na základě rádiových frekvencí, kdy učitel využívá mikrofon a žák přijímač.

V posledních letech se také výrazně zvýšil počet uživatelů kochleárního implantátu. Toto elektronické zařízení, jehož část je operativně zavedena do spánkové kosti a hlemýždě a další část je pak nošena viditelně, transformuje zvuk na elektrický signál, který stimuluje zachovalá vlákna slu-chového nervu. Úspěšnost rehabilitace pak závisí na druhu postižení, době zavedení implantátu a následně na společné práci dítěte, rodičů a profesionálů.

Mezi komunikační prostředky využívané neslyšícími a nedoslýchavými patří český znakový jazyk, přirozený jazyk nezávislý na struktuře většinového mluveného jazyka. Dále znakovaná češti-na, umělý systém, jehož cílem je většinový mluvený jazyk vizualizovat. Pro komunikaci se slyšícími využívají neslyšící nejčastěji odezírání, které umožňuje vnímání mluvené řeči na základě artikulačních pohybů mluvidel a metajazykových prostředků (výrazu obličeje, pohybů hlavy, rukou a těla atd.), zrakem a dále psanou formu českého jazyka (Krahulcová, 2003).

Zejména prelingvální ztráta sluchu může výrazně ztížit osvojení a komunikaci mluveným jazykem včetně jeho psané formy. U osob s těžkou sluchovou vadou od narození může být vážně ohrožen jejich jazykový a kognitivní vývoj z důvodu nefungující plnohodnotné komunikace, zejména mají-li slyšící rodiče (Macurová, 2007; Macurová & Hanáková, 2011). Problémy v rozvoji mluveného jazyka a jeho psané formy se týkají v první řadě češtiny, dále však ovlivňují učení se dalším jazykům. Pro uživatele znakového jazyka je cizí jazyk (nejčastěji angličtina) již třetí jazyk, jehož osvojování navazuje na předchozí jazykový vývoj a kompetence získané v českém a ve znakovém jazyce.

Individuální odlišnosti ve výuce cizího jazyka u žáků s úplnou či těžkou ztrátou sluchu

Individuální odlišnosti žáků – jako například věk, motivace, kognitivní styly či strategie učení – hrají velkou roli v učení se cizím jazykům (pro přehledné zpracování viz například Lojová, 2005).

Mezi sluchově postiženými a slyšícími žáky samozřejmě není rozdíl v existenci zákonitostí vycházejících z neurobiologických základů, které se týkají fungování mozku a kognitivních funkcí a vývoje jedince, rozdíly však vznikají následkem různých faktorů, které vývoj ovlivňují.

Neslyšící žáci ani žáci s těžkou ztrátou sluchu nejsou z pohledu učení se cizím jazykům v žádném případě homogenní skupinou. Individuální odlišnosti mezi nimi jsou podmíněné či znásobené rozdíly v míře ztráty sluchu a v předchozí výchově a vzdělávání. Především zde hraje extrémně důležitou roli rodinné prostředí (slyšící, neslyšící) a raná péče, které výrazně ovlivní schopnosti a dovednosti potřebné k učení se cizím jazyku. V příspěvku se přesto pokusíme o určité zobecnění a poukážeme na oblasti, ve kterých se žáci se ztrátou sluchu odlišují – jako skupina – od slyšících.

Věk a učení se jazykům

Jedním z často uvažovaných faktorů, který hraje roli při učení se jazykům, je věk. Existence kritického či citlivého období, které je nejvhodnější pro učení se cizím jazykům, je stále předmětem diskuse. V současné době se ale zdůrazňuje, že je třeba rozlišovat roli tohoto faktoru v procesu osvojování jazyka (v přirozeném prostředí) a učení se jazyka ve škole (více například Najvar & Hanušová, 2010).

U žáků neslyšících či s těžkou ztrátou sluchu je však fenomén věku třeba brát v úvahu i při osvojování prvního mluveného jazyka (češtiny). Vzhledem k faktu, že přes 90 procent neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům, je jejich raný jazykový vývoj zákonitě odlišný od slyšících dětí. Mnohé neslyšící a těžce nedoslýchavé děti se po určitou dobu (která může v některých případech trvat třeba i do nástupu do předškolního zařízení) nacházejí v jakémsi bezjazyčí (Macurová, 2005), a to má velký vliv na celkový vývoj osobnosti a samozřejmě také na osvojení

prvního jazyka a následné učení se dalším jazykům.

Význam prvního jazyka a úrovně jeho rozvinutí pro učení se či osvojování dalších jazyků je podporován různými teoriemi. Jednou z nich je hypotéza lingvistické vzájemnosti (Cummins, 1978), která říká, že určité kompetence získané v prvním jazyce mohou pomoci při rozvoji cizího jazyka, ovšem pouze v případě, že jsou v prvním jazyce plně rozvinuty. Tato hypotéza vychází z předpokladu, že zpracování jazyků je psychologicky propojeno a jazyky se vzájemně ovlivňují. Cummins říká, že různé schopnosti jako abstraktní myšlení, řešení problémů či gramotnost jsou stejné pro všechny jazyky. Pokud jsou rozvinuty na určité úrovni v jednom jazyce, lze je pak flexibilně využít v dalších jazycích.

Z opačné strany nahlíží podobnou problematiku teorie zpracovaná Sparksem, Ganschowovou a jejich kolegy (1993) na základě studie žáků se specifickými poruchami učení. Podle autorů je příčinu množství problémů vyskytujících se v cizím jazyce možno vysledovat v nedostatcích v prvním jazyce, konkrétně v neefektivním využívání lingvistických, především fonologických, kódů, o kterých bude podrobněji pojednáno v následující kapitole.

Z uvedeného vyplývá, že pro učitele cizího jazyka u žáků s úplnou či s těžkou ztrátou sluchu je nutné nejen zvažovat vliv věku na učení se danému cizímu jazyku, ale také jaký vliv mohl hrát věk při osvojování prvního jazyka, ať už jím je český jazyk či český znakový jazyk. Kompetence získané v obou těchto jazycích většinou u těchto žáků nejsou bez omezení (Macurová, 2011).

Jazyková způsobilost k učení se cizím jazykům

Pojem jazyková způsobilost popisuje určitou přirozenou schopnost k učení se cizím jazykům. Otázkou není existence rozdílné míry způsobilosti či talentu u jednotlivých žáků, ale z jakých dílčích schopností se tato způsobilost skládá a jakým způsobem ji lze měřit a popsat.

Za jeden z významných předpokladů jazykové způsobilosti je považováno fonologické kódování, což je schopnost identifikovat a pamatovat si různé zvuky a pochopit jejich vztah s odpovídajícími symboly. Fonologické kódování umožňuje zpracování jazyka v mozku a souvisí se schopností zpracování informace v pracovní paměti (viz následující kapitola). Fonologické (de)kódování je také velmi významnou složkou zpracování jazyka během čtení (Grabe, 2009).

Z podstaty pojmu fonologické kódování je zřejmé, že u žáků s úplnou či těžkou ztrátou sluchu je možné v této oblasti hledat příčiny problémů v rozvoji mluvených jazyků. Výzkumy zabývající se jedinci se ztrátou sluchu ukazují, že právě úroveň schopnosti fonologického kódování je v přímé souvislosti s úspěchem ve zvládnutí mluveného jazyka a zpracování jeho psané podoby (Trezek et al., 2010, s. 46).

Jazyk a paměť

Jednou z funkcí mozku, která je v popředí zájmu výzkumu neslyšících a sluchově postižených a jejich odlišnosti od slyšící populace, je paměť. Především pracovní paměť, jako aktivní složka paměti, kde se uchovávají informace právě získané a propojují se s předchozími znalostmi pro tento účel získanými z dlouhodobé paměti. Také pracovní paměť obsahuje fonologickou složku, kterou Baddley a Hitch (1974, in Rönnberg, 2005) nazvali fonologická smyčka.

Výzkumy v oblasti kapacity pracovní paměti ukazují na určité rozdíly mezi jedinci s úplnou či těžkou ztrátou sluchu a slyšícími (Tezek et al., 2010). Uvádí se, že typická kapacita pracovní paměti u slyšících je 7±2 položek. U neslyšících se rozsah pracovní paměti měřený při zpracování znakového jazyka i psaného jazyka zdá být kratší, uvádí se 5±2 položek. Tento rozdíl byl však zjištěn pouze při zpracování verbálních stimulů. Paměťová schopnost vztahující se k lingvistickému materiálu je také další ze složek jazykové způsobilosti, o které bylo pojednáno v předchozí kapitole.

Uvedené poznatky naznačují, že množství informací, které je žák s úplnou či s těžkou ztrátou sluchu schopen zpracovat v daném časovém úseku, může být nižší než u slyšícího žáka, z čehož vyvstává potřeba delší časové dotace na určitý úkol. Poznatky týkající se fungování pracovní paměti u neslyšících a těžce sluchově postižených jsou zatím velmi omezené, avšak samotné přijetí existence odlišností v této oblasti může vést k lepšímu pochopení způsobu práce sluchově postiženého žáka a problémů, se kterými se potýká.

Současný neurobiologický výzkum v oblasti paměti a jazyků řeší také například vzájemné ovlivňování jazyků v tom, jak se v paměti ukládá lexikon a jakým způsobem dochází k jeho vybavování. Nejnovější výzkumy těchto procesů u bilingvních jedinců (slyšících i neslyšících, viz Emmorey, Petrich, & Golan, 2013) ukazují, že vzájemný vliv dvou jazyků způsobuje například pomalejší rozpoznávání psaných slov či získávání příslušných pojmů či znaků z dlouhodobé paměti. Tyto prodlevy jsou samozřejmě měřeny ve velmi malých časových jednotkách, obecně ale mají vliv na rychlost reakcí a na zpracování jazykových úkolů.

Učení se cizím jazykům a afektivní faktory

V každém případě i u neslyšících a sluchově postižených platí všeobecné poznatky o fungování mozku při učení, potřebě využívání funkcí obou mozkových hemisfér a snaze o vytváření mnohovrstevných neuronových spojů (Lojová, 2005, s. 76). V souvislosti se zaměřením mozku na smysl sdělovaných informací lze například poznamenat, že zejména pro slyšící učitele neslyší-cích a těžce sluchově postižených žáků může být poměrně náročným úkolem nabídnout těmto žá-kům smysluplné aktivity ve spojení s výukou mluveného jazyka. Jedním z důvodů je fakt, že určité situace, které jsou běžně obsahem učebnic cizího jazyka, jsou pro těžce sluchově postižené a neslyšící studenty buď nereálné (především situace vázané na mluvenou formu jazyka, jako je telefonování, komunikace v restauraci a jiných veřejných místech a tak podobně), či nezajímavé a neznámé. To se může týkat například některých témat z oblasti hudby či z oblastí, které jsou považovány za obecný kulturní přehled. Důvodem může být jednak to, že rozsah tohoto přehledu je ovlivněn omezením komunikačních schopností v mluveném a psaném jazyce a dále fakt, že se žáci s danou kulturou ne zcela identifikují, a není pro ně proto tolik zajímavá (Ptáčková, 2011).

Na jednu stranu dává tato situace jednoznačnou podporu individuálnímu přístupu ke studentovi. Vhodným postupem je požádat žáka o představení vlastních zájmů. Na druhou stranu by se učitel cizího jazyka neměl zcela vzdát snahy rozvíjet znalosti studenta v různých oblastech života.

Další zákonitostí fungování mozku je jeho vyšší výkonnost v bezpečném a pozitivním prostředí (Lojová, 2010, s. 77). V této souvislosti lze upozornit na negativní pocity, které jsou u mnohých osob se ztrátou sluchu s výukou jazyků spojeny. Již při prvních zkušenostech z výuky mluveného jazyka (češtiny), ze čtení a psaní v tomto jazyce zažívají mnozí tito žáci neúspěch a psaný jazyk si spojují se školou, s náročností jazykových aktivit a s neporozuměním. Tyto negativní zkušenosti se pak často opakují nebo jsou ještě silněji prožívány v hodinách cizího jazyka.

Učitel(ka) cizího jazyka a žák se ztrátou sluchu

Popsaná situace se z pohledu učitele či učitelky cizího jazyka nejeví jako příliš optimistická. Velkou část zmíněných problémů nemůže ve vlastní výuce příliš ovlivnit, týkají se často rané péče a předcházejícího jazykového vývoje.

Základním předpokladem úspěchu je obeznámit se s výsledky výzkumů, a získat tak povědomí o jednotlivých zákonitostech a souvislostech, kterým je třeba uzpůsobit jak výuku, tak vlastní očekávání. I zde je třeba určité opatrnosti. Problémem mohou být na jedné straně příliš vysoké nároky na žáka a na straně druhé příliš nízká očekávání, která mohou mít negativní vliv na žákovu motivaci a sebehodnocení (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013).

V příspěvku bylo poukázáno na některé oblasti, ve kterých se žáci s úplnou a těžkou ztrátou sluchu mohou odlišovat od slyšících. Závěrem je však třeba znovu upozornit na to, že i jednotlivé

žáky se ztrátou sluchu je třeba vnímat jako individuality a jim přizpůsobit podmínky vzdělávání v cizím jazyce.

Literatura

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research 49*(2), 222–251.

Easterbrooks, S. R., & Beal-Alvarez, J. (2013). *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. New York: Oxford University Press.

Emmorey, K., Petrich, J. F. A., & Gollan, T. H. (2013) Bimodal bilingualism and the frequency-lag hypothesis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 18*(1), 1–11.

Horáková, R. (2006). Úvod do surdopedie. In J. Pipeková (Ed.), *Kapitoly ze speciální pedagogiky* (127–143). Brno: Masarykova univerzita.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice.* New York, NY: CUP.

Krahulcová, B. (2003). *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum.

Lojová, G. (2005). *Individuálne osobitosti při studiu cizích jazyků*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Macurová, A. (2005). An introduction to principles of language learning. In: D. Janáková (Ed.), *Proceedings 2004. Teaching English to Deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic* (28–41). Praha: Eurolex Bohemia.

Macurová, A. (2007). Lingvistika a cesty ke gramotnosti neslyšících. *Speciální pedagogika 17*, 49–61.

Macurová, A., & Hanáková, D. (2011). Chyby v psané češtině českých neslyšících. *Speciální pedagogika 21*, 178–190.

Marschark, M., Sarchet, T., Convertino C. M., Borgna, G., Morrison, C., & Remelt, S. (2012). Print exposure, reading habits, and reading achievement among deaf and hearing college students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 17*(1), 61–74.

Najvar, P., & Hanušová, S. (2010). Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia paedagogica 15*(1), 65–83.

Ptáčková, K. (2011). *Specifika čtenářství u neslyšících dětí mladšího školního věku* (Disertační práce). Praha: Karlova univerzita.

Rönnberg, J. (2005). Working memory, neuroscience, and language. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (478–489). Oxford: Oxford University Press.

Sparks, R., & Ganschow, L. (1993). The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *The Modern Language Journal 77*(1), 58–74.

Trezek, B. J., Wang, Y., & Paul, P. V. (2010). *Reading and deafness. Theory, research, and practice.* New York: Delmar Cengage Learning.

Mgr. Jitka Sedláčková je doktorandkou na katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU v Brně. Ve své disertační práci se zaměřuje na problematiku dovednosti čtení v cizím jazyce u neslyšících studentů. Od roku 2008 učí anglický jazyk studenty se ztrátou sluchu ve středisku Teiresiás na MU v Brně.

Kontakt: jitkasedlackova@mail.muni.cz

Miroslava Gašparová, Mirosława Parlak, Ružena Čiliaková

Výchova k patriotizmu

cez aktivity regionálnej výchovy: Inšpirácia z Poľska

Definovanie nového výchovnovzdelávacieho ideálu v Poľsku sa objavilo po politickej transformácii v 90-tych rokoch 20. storočia. Jednou z jeho dôležitých hodnôt je patriotizmus, vlastenectvo. Moderná škola v reakcii na krízu súčasnej spoločnosti vyžaduje moderný prístup k vlasteneckej výchove, čo je jednou z jej úloh.

Čo je to patriotizmus? Koho môžeme označiť za patriota? Podľa *Slovníka poľského jazyka* (2016) je to „...človek milujúci svoju vlasť, otčinu, ochotný prinášať za ňu obete." Slovo „patriotizmus" pochádza z gréckeho slova „patriotes" čo znamená krajan. „Patrios" – ten kto pochádza od toho istého otca, „pater" znamená otec. A tak patriot je ten, kto je emocionálne prepojený s rodákmi, krajanmi, kto sa stará o dobro a zveľaďovanie svojej vlasti, otčiny. Byť súčasťou národného spoločenstva, patriť k národu je pre človeka pri hľadaní a nachádzaní vlastnej identity mimoriadne dôležité.

Je veľa spôsobov, ktorými môžeme prejavovať svoj patriotizmus, vďaka ktorému sa hlásime k svojej vlasti a konáme pre jej dobro. Patriot je napríklad ten, kto pozná históriu, kultúru a národné tradície. Zaujíma ho jednak budúcnosť krajiny, ale tiež jej aktuálna, súčasná prosperita a rast – zodpovedne vykonáva prácu vo svojom odbore, chápe význam a hodnotu svojej práce pre všetkých krajanov, aktívne sa podieľa na spoločenskom živote, dokáže zodpovedne posúdiť realitu, je schopný sebareflexie a reflexie, zodpovedne sa stará o svoju rodinu a k výchove svojich detí pristupuje tak, aby sa dokázali začleniť do spoločnosti a stali sa v dospelosti jej plnohodnotnými členmi.

Patriot je určite aj človek, ktorý koná v prospech svojej vlasti a národa. Jedným z prejavov takého konania je nepochybne jeho správanie sa k prírode. Príroda je neoceniteľným bohatstvom krajiny, má nadčasovú, univerzálnu hodnotu. Z toho dôvodu je ochrana prírody povinnosťou každého člena spoločnosti, teda aj každého, ktorý sa považuje za patriota. Žiť v súlade s prírodou je nevyhnutnosť, pretože sme jej súčasťou. Preto sme povinní prírodu zachovať pre budúce generácie, a tak napomôcť k zachovaniu existencie národa. Dôležitá je preto edukácia, výchova a vzdelávanie jednotlivca, a to taká, ktorá pripravuje spoločnosť a jej členov pre život v súlade s prírodou, vedie ich k úcte voči nej a k jej ochrane.

V ranej edukácii je nevyhnutné vybrať vhodné oblasti, a postupy, v ktorých je možný efektívny rozvoj detí a žiakov pri formovaní ich vlastenectva. Vzhľadom na špecifické ciele a úlohy v tejto oblasti, má obzvlášť dôležité miesto regionálna výchova.

Podstata poľského regionalizmu je najpresnejšie vyjadrená v Charte poľského regionalizmu, ktorá bola prijatá na V. Kongrese Regionálnych Kultúrnych Spolkov, uskutočnenom vo Vroclave v roku 1994. Píše sa v nej, že to, čo spôsobuje, že sa cítime byť súčasťou národa, je pocit spolupatričnosti k určitému územiu, ktoré má svoju históriu, kultúrne dedičstvo a najmä jazyk. Toto vedomie sa prebúdza a vytvára už od detstva v rodinnom a najbližšom prostredí. Dedičstvo minulosti, ktoré existuje v konkrétnych geograficko-prírodných hraniciach, ovplyvňuje formovanie väčších spoločenstiev existujúcich

5 Škála: velmi snadné – snadné – normální – těžké – velmi těžké.

6 Odhad získaný dvouměsíčním testováním.

v ľudskom vedomí ako regióny alebo krajiny (Karta Regionalizmu Polskiego, 1994).

Ciele a obsah regionálnej výchovy na primárnom stupni vzdelávania sú uvedené v kurikule všeobecného vzdelávania na základných školách. V cieľoch a všeobecných požiadavkách tohto kurikula s názvom *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* (2014, s. 5) sa medzi iným uvádza, že vo výchove „mladších žiakov je potrebné zabezpečiť, aby žiak dokázal rozoznať dobro od zla, uvedomoval si spolupatričnosť a väzby k určitým sociálnym skupinám (k rodine, rovesníkom aj národnému spoločenstvu)."

V obsahu vzdelávania nachádzajúcom sa v časti „Sociálna výchova" sú uvedené návrhy zamerané na vzájomnú integritu výchovy k vlastenectvu, občianstvu a regionálnej výchovy. Žiak končiaci primárny stupeň základnej školy:

- „je tolerantný k osobám inej národnosti, kultúry atď.; vie, že všetci ľudia majú rovnaké práva;
- pozná svoje najbližšie okolie, jeho najdôležitejšie objekty, tradície, pozná názov svojej obce (dediny alebo mesta), vie, v akom regióne býva; zúčastňuje sa na udalostiach, ktoré sú organizované miestnymi organizáciami;
- vie, akej je národnosti, vie, že býva v Poľsku, že sa Poľsko nachádza v Európe, pozná štátne symboly (farby, znak, národnú hymnu) a najdôležitejšie historické udalosti, pozná niektoré významné osobnosti svojho bydliska, Poľska aj sveta; rozozná vlajku aj hmynu Európskej únie" (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, 2014, s. 11)

Vzhľadom na uvedené súvislosti medzi obidvomi súčasťami výchovy a vzdelávania, musí učiteľ dôsledne realizovať regionálnu aj vlasteneckú výchovu, výchovu k patriotizmu, aj lokálpatriotizmu, pretože sa nedajú od seba oddeliť. Okrem cieľov a úloh, ktoré sú pre jednotlivé oblasti špecifické, môžeme zadefinovať ciele a zadávať aj spoločné úlohy:

- poznávať najbližšie okolie a región ako celok a aj jeho jednotlivých zložiek,
- využívať zážitkové učenie, umožniť žiakom emocionálne byť zaangažovanými na spoznávaní svojho okolia aj regiónu, vytváranie emocionálnych väzieb s okolím a vlastným prostredím,
- vytvoriť podmienky pre prijatie opatrení pre životné prostredie, zapojiť do aktivít v prospech životného prostredia a regiónu,
- vytvárať pocit zodpovednosti za svoje okolie, kultúrno-spoločenské aj prírodné prostredie,
- vytvoriť podmienky pre integráciu celej školskej komunity, rozvíjať zmysel pre komunitu regionálnej a celoštátnej.

Aj v slovenskom štátnom kurikule má regionálna výchova svoje miesto. Je koncipovaná ako prierezová téma s maximálnym integračným potenciálom. Región, obec, miestna krajina je svojím obsahom nielen cieľom, ale aj prostriedkom v edukačnom procese. Regionálna výchova tak plne rešpektuje zásadu postupu od známeho k neznámemu, od najbližšieho ku vzdialenejšiemu.

Regionálna výchova v škole

Pre praktickú realizáciu regionálnej výchovy uvádzame okruh cieľov a k nim príklady aktivít a úloh, ktoré sú vhodné pre regionálnu výchovu v každej škole a ktoré môžu byť pre učiteľa nápomocné k efektívnej výchove k vlastenectvu žiakov mladšieho školského veku. Uvádzame ich ako alternatívne, učiteľ si z nich vyberie tie najvhodnejšie podľa regionálnych podmienok a osobitostí, ale aj ďalších vonkajších a vnútorných faktorov vstupujúcich do edukačného procesu.

Cieľ 1: *Vytvárať a realizovať aktivity zamerané na formovanie pocitu hrdosti vlastnej príslušnosti k miestnej komunite. Prezentovať bydlisko, jeho okolie aj región – zhromažďovať dokumentáciu osobitostí a jedinečností regiónu. Vyhľadávať informácie a faktografiu o histórii regiónu, hľadanie stôp minulosti, prehliadka pamiatok zobrazujúcich históriu regiónu na pozadí dejín krajiny, starostlivosť o miesta národnej pamäti, historické pamiatky atď. Využívať kultúrne dedičstvo obce, miestnej krajiny a regiónu ako prostriedok formovania povedomia vzťahu človeka ku kultúrnemu dedičstvu svojho regiónu aj vlasti, na vytváranie pocitu vlastnej identity dieťaťa (viem, kto som, kam patrím). Poznávať prírodné dedičstvo krajiny svojho najbližšieho bydliska, širšieho regiónu a celej krajiny. Chápať význam ochrany prírody. Zúčastniť sa vychádzok a exkurzií – prípadne aj s rodičmi a priamou skúsenosťou, zážitkovými aktivitami poznávať prírodu a kultúrne hodnoty hmotného a nehmotného dedičstva regiónu ako národného kultúrneho bohatstva. Spoznávať významné osobnosti a ich dielo, ktorým sa pozitívne podieľajú resp. podieľali na rozvoji obce či regiónu. Chápať hodnotu histórie a jej pamätníkov pre národ a kultúrnu identitu.*

Téma: Sprievodca históriou obce

Popis aktivity a námety: Vyhľadajte (na internete, v historických sprievodcoch o obci, v ľudových piesňach z okolia, atlasoch, encyklopédiách) rôzne články, ktoré súvisia s históriou obce; zamerajte sa na významné udalosti, ktoré sa stali, na významné budovy, ktoré boli postavené v minulosti, na spôsob života v minulosti a prácu, ľudia vykonávali, oblečenie v minulosti a pod. V skupinách porovnajte svoje zistenia s prítomnosťou a pokúste sa sformulovať hypotézy pre ďalšie skúmanie. Vo dvojiciach diskutujte a napíšte, čo môžeme skúmať, zisťovať o minulosti našej obce. Navrhnite spôsoby overovania hypotéz a zrealizujte bádateľské aktivity a „výskum". Diskutujte v skupinách, argumentujte o splnení/nesplnení danej úlohy. Vo výtvarnej výchove alebo mediálnej výchove pripravte plagát, ktorým budete prezentovať zistenia, prezentujte zistenia, vyvoďte závery. Nájdi doma s pomocou rodičov, starých rodičov starý predmet, ktorý používali v minulosti. Vytvor k nemu popisku – jeho názov, materiál, z ktorého je vyhotovený, účel a spôsob použitia, dátum, kedy si ho získal. Vytvorte z takýchto predmetov triedne (školské) „múzeum", nainštalujte k nim napísané popisky, vytvorte katalóg triednej zbierky predmetov. Zhotovte nástenku o histórii svojej obce.

Téma: Atlas rastlín

Popis aktivity a námety: Nájdite a odfotografujte čo najviac rôznych rastlín, ktoré rastú v okolí vašej školy, rastliny netrhajte. Vytvorte z fotografií rastlín vlastný atlas rastlín svojej obce (prípadne pracujte v skupinách). Nájdite ich pomenovanie v atlase rastlín a zapíšte najdôležitejšie informácie, ktoré slúžia na určenie rastliny (farba kvetu, tvar listu, výška rastliny, počet kvetov), zapíšte si dátum a lokalitu, v ktorej ste rastlinu odfotografovali. K fotografii nakreslite obrázok rastliny. S odstupom času úlohu zopakujte, porovnajte tieto dáta a vyvoďte závery napr. v súvislosti s čistotou ovzdušia, prostredia, vody, ročného obdobia, zmien počasia a pod. Porovnajte si svoje atlasy, zapamätajte si aspoň jednu (dve, tri) rastlinu, ktorú si vo svojom atlase nemal. Vytvorte pracovný list na pozorovanie rastlín vo vašej obci, vymyslite úlohy a otázky pre spolužiakov. Pomocou atlasu rastlín roztriďte rastliny na tie, ktoré sú liečivé a ktoré nie sú liečivé. Nájdite v atlase liečivých rastlín a zaznačte charakteristické znaky rastliny, liečivé účinky a pod., vysušte rastlinu a uvarte si s pani učiteľkou čaj a osvojte si postup prípravy čaju, dodržiavajte bezpečnostné pravidlá pri varení.

Téma: Monotematická kniha „Naša obec"

Popis aktivity a námety: Odfotografujte významné miesta, pamiatky, prírodné úkazy, rastliny a pod. vo vašej obci a nájdite k nim vhodné články na internete. Vytvorte knihu s názvom vašej obce so všetkými súčasťami, ktoré má kniha obsahovať (názov, autori, tiráž, obsah, členenie na úvod, jadro, záver, ilustrácie). jednotlivé kapitoly knihy tvoria výsledky vlastných skúmaní z jednotlivých bádateľských aktivít, ktoré uvádzame vyššie.

Téma: Katalóg osobností našej obce

Popis aktivity a námety: V skupinách (vo dvojiciach) vyhľadajte všetky pamätné tabule, ktoré sú na budovách vo vašej obci. Zapíšte, komu alebo čomu je pamätná tabuľa venovaná. Roztriďte získané údaje na osobnosti a udalosti. Vyhľadajte fotografie týchto osobností, udalostí na internete, v knihách, časopisoch, pohľadniciach, známkach a napíšte o nich niekoľko zaujímavostí. Rovnako postupujte pri udalostiach. Vyhľadajte, komu sú venované

pamätníky a pomníky vo vašej obci. Zostavte katalóg osobností vašej obce, vytvorte menný zoznam podľa abecedy (podľa roku narodenia). Zistite, ktoré z týchto osobností sa vo vašej obci narodili, ktoré tu žili a ktoré sú tam pochované, a urobte v katalógu farebné odlíšenie podľa tohto javu. Nájdite hrob osobnosti na cintoríne, pri výročí jeho narodenia zapáľte na hrobe sviečku. Aktivita sa dá rôzne modifikovať podľa povahy kultúrnych pamiatok v obci.

Cieľ 2: *Poznávať a vytvárať si pozitívne postoje k tradičnej kultúre. Podieľať sa na budovaní izby tradičnej regionálnej kultúry v škole alebo regionálneho kútika v triede, vytvárať postery, nástenky atď. Poznávať, porozumieť a chápať význam zachovávania tradícií – rodinných tradícií, tradícií školy, regionálnych tradícií aj tradícií na celoštátnej úrovni, poznať podstatu štátnych sviatkov svojej vlasti. Spolupracovať s miestnym ľudovým remeselníkom, znalcom miestnych kultúrnych tradícií, miestnym výrobcom hudobných nástrojov, navštevovať výstavy ľudového umenia, sprostredkovať krásu a hodnotu ľudového umenia. Poznávať a učiť sa spievať ľudové piesne, regionálne hudobné umenie – tradičné ľudové nástroje, tance aj hudbu. Spoznávať miestny dialekt a nárečie svojho regiónu, regionálne názvy a pomenovania ako dôležité hodnoty v živote miestnej komunity a celého národa. Poznávať regionálnu aj národnu kuchyňu, poznať pomenovania jedál v spisovnom aj nárečovom jazyku; vedieť pripraviť niektoré jedlá s ohľadom na vek, naučiť sa stolovať, pripraviť ochutnávku týchto jedál pre rodičov atď.*

Téma: Beseda so včelárom (miestnym pekárom, ľudovým umelcom, ľudovým remeselníkom)

Popis aktivity a námety: Vyhľadajte na internete informácie o tom, čo je to ľudové remeslo. Vypíšte čo najviac remesiel, ktorými sa ľudia v minulosti živili. K názvu remesla vždy napíšte názvy výrobkov, ktoré vyrábali, materiálov, ktoré používali, a nástrojov, ktoré pri práci potrebovali. Vyhľadajte v encyklopédii, na internete informácie o danom remesle, povolaní, záľube. Zostavte niekoľko otázok, na ktoré sa opýtate v rozhovore s predstaviteľom daného remesla. Zostavte album ľudových remesiel a remeselníkov vo vašej obci, porovnajte s minulosťou. Vymyslite a vytvorte znak, z vosku pečatidlo „včelárskeho“ (resp. iného) cechu.

Téma: Pletenie prúteného košíka (drôtovanie, výšivka, práca s hlinou, paličkovanie, vyrezávanie)

Popis aktivity a námety: Spoznajte tradičné materiály, z ktorých sa vyrábali výrobky pre bežný život v minulosti (prútie, drevo, drôt, hlina, slama, textil, kov, kukuričné šúpolie) vo vašej obci, regióne. Vyhľadajte, aké výrobky sa z týchto materiálov vyrábali. Určte, ktoré súčasné predmety sú vyrobené z týchto materiálov. Navštívte ľudového remeselníka, osvetové stredisko, kde vám ukážu presný postup tradičnej výroby predmetov pre každodenný život v minulosti. Vyrobte si taký výrobok z tradičného, ale napr. aj z odpadového materiálu. Pripravte výstavu vlastných remeselných výrobkov vyrobených tradičným spôsobom (napr. košík, kraslice, čipka, výšivka, rezbárske produkty atď.). Informujte sa tiež o tradičných plodinách a surovinách, ktoré sa v minulosti pestovali, vyrábali v danom kraji, ktoré výrobky sa z nich vyrábali a ktoré jedlá sa varili. Jednoduchšie jedlá si uvarte spolu s rodičmi, starými rodičmi v školskej kuchynke.

Téma: Príprava a účasť na kultúrnom programe pri výročí, resp. významnej udalosti (obce, školy)

Popis aktivity a námety: Opýtajte sa starších ľudí v obci, členov miestneho ľudového súboru na ľudové piesne a tance vášho regiónu alebo obce. Naučte sa ľudovú pieseň (tanec, výšivku, vyrobte vŕbovú píšťalku) a naučte ju ostatných spolužiakov v skupine, v triede. Vytvorte rytmický hudobný nástroj z odpadového materiálu a pomenujte ho, nacvičte ľudovú pieseň so sprievodom svojho nástroja. Nacvičte si ľudový tanec, ktorý môžu byť súčasťou kultúrneho programu.

Cieľ 3: *Poznávať súčasný život a prírodu regiónu. Zapájať sa do charitatívnych akcií miestnej komunity. Zúčastňovať sa na udržiavaní poriadku v okolí školy, bydliska, zapojiť sa do likvidácie čiernych skládok, zapájať sa do akcií zameraných na ochranu prírody v blízkom aj vzdialenejšom okolí, podieľať sa na výsadbe rastlín či inom skrášľovaní svojho okolia v prostredí bydliska, školy, obce, atď. s cieľom aktívne prežívať pocit spolupratričnosti s komunitou, v ktorej deti žijú. Organizovať a realizovať aktivity zamerané na spoznávanie a uvedomovanie si krásy a estetiky krajiny, vytváranie pocitu potreby jej zachovávania, zveľaďovania a ochrany, vytváranie citovej väzby ku svojmu regiónu ako súčasti domoviny. Podporovať u žiakov aktívnu účasť na živote miestnej komunity, motivovať k tomu aj rodičov. Zaujímať sa o ponuky aktivít inštitúcií miestnej samosprávy aj mimovládnych organizácií zameraných na spoznávanie regiónu konaných v prospech rozvoja regiónu.*

Téma: Článok (rozhovor, reportáž, správa, esej, glosa) do miestnych novín, triedneho, resp. školského časopisu (s aktuálnou tematikou života detí v obci, škole, rodine, regióne)

Popis aktivity a námety: Informujte sa o novinkách vo vašej obci, prípadne o významných udalostiach, osobnostiach vo vašej obci a napíšte zaujímavý článok alebo rozhovor s poslancom obecného zastupiteľstva, niektorým učiteľom, hasičom, policajtom atď. Navrhnite rôzne témy článkov, ktoré sa týkajú problémov aj úspechov vo vašej obci – napr. čierna skládka, chýbajúce, zničené detské ihrisko, nové dopravné ihrisko, vybudovanie športoviska v obci atď. Vyhľadávajte určené gramatické javy v texte a upravte štylizáciu. Vymyslite rozprávku, báseň o udalosti, vrchu, rieke v okolí obce.

Téma: Výskyt hmyzu (vtákov, mäkkýšov a pod.) v okolí školy (resp. v obci, okolí obce a pod.)

Popis aktivity a námety: V školskej záhrade (v okolí obce, v parku...) pozoruj hmyz (iné druhy živočíchov), snaž sa urobiť fotografiu každého druhu tak, aby si zachytil jeho hlavné znaky. Podľa znakov pomocou atlasu živočíchov urči, o aký hmyz ide, a napíš, čím sa živí tento živočích, aký má spôsob života a pod. Porovnaj svoje zistenia so spolužiakmi a vytvor encyklopédiu živočíchov svojej obce.

Téma: Turistický sprievodca náučným chodníkom (resp. inou náučnou lokalitou)

Popis aktivity a námety: Prečítajte články, príbehy a povesti o okolitej prírode, navštívte miesta, o ktorých ste čítali. Po skupinách (dvojiciach) podľa mapy vyhľadajte pomenovania prírodných celkov a prírodných útvarov obce, určte ich svetové strany vzhľadom ku škole (k inému objektu). Zistite, či je vo vašej obci alebo v okoli nejaký náučný chodník a odkiaľ sa k nemu dostanete. Vytvorte turistického sprievodcu okolitej prírody s obrazovým materiálom (fotografia, frotáž, kresba, kašírovanie). Preskúmajte v skupinách (dvojiciach) a popíšte jednotlivé stanovištia náučného chodníka, vytvorte manuál pre návštevníkov chodníka, odmerajte vzdialenosti medzi stanovišťami náučného chodníka, porovnajte jednotlivé vzdialenosti a zoraďte

Pre potreby regionálnej výchovy sú projekty veľmi dobrou a efektívnou edukačnou činnosťou.

ich podľa dĺžky. Doplňte chýbajúce informácie na tabuliach jednotlivých stanovíšť. Zostavte letáčik pre návštevníkov vašej obce.

Téma: Turistický sprievodca obcou

Popis aktivity a námety: Prečítajte články, príbehy a povesti o vašej obci, navštívte miesta, o ktorých ste čítali, po skupinách (dvojiciach) preskúmajte časti obce, popíšte názvy ulíc a roztriďte ich podľa pomenovania na ulice venované udalostiam alebo osobnostiam, resp. iných javov, napríklad prírodných celkov. Vytvorte encyklopédiu ulíc vašej obce s obrazovým materiálom (maľba na sklo, fotografia) a stručným vysvetlením ich pomenovania. Preskúmajte v skupinách (dvojiciach) a popíšte významné budovy, ich exteriér a interiér, porovnajte ich využívanie v minulosti so súčasnosťou, urobte fotografie historických či iných významných budov, zostavte z fotografií a najzaujímavejších zistení turistického sprievodcu vašej obce.

Projekty v regionálnej výchove

Pre potreby regionálnej výchovy sú projekty veľmi dobrou a efektívnou edukačnou činnosťou. Ich podstatou je vlastná aktivita žiakov, ktorou sa dostanú k novému poznatku, čím sa uľahčí jeho osvojenie. Dôležitým faktorom v projektovaní a realizácii činností je ich reálne, skutočné využitie a opodstatnenosť. Žiak si uvedomuje zmysel a funkciu konkrétneho poznatku, faktu či javu pre konkrétne životné situácie. Jednoduché projekty sa môžu realizovať aj na primárnom stupni vzdelávania. Podľa dĺžky trvania môžu byť:

- **krátkodobé** – realizované v procese jednej vyučovacej jednotky – hodiny, vyučovacieho bloku, tematického bloku a pod.,
- **dlhodobé** – ich realizácia presahuje uzavretú edukačnú jednotku, môžu byť týždňové, mesačné aj celoročné.

Uvádzame príklad cieľov pre obidve formy projektov vhodné pre žiakov mladšieho školského veku (Gašparová, 2012).

Vianočný darček pre starých rodičov – Vianočné medovníčky (krátkodobý projekt pro tretí ročník)

Cieľ projektu: Pripraviť a poslať vianočné medovníčky svojim starým rodičom.

Kognitívna oblasť rozvoja osobnosti žiaka: Naučiť sa postup pečení medovníčkov – vyrobiť cesto, sledovať dĺžku pečenia, poznať potrebné suroviny, vedieť premieňať jednoduché merné jednotky, nájsť vhodný spôsob zabalenia medovníčkov do balíka, napísať správne adresu na balík, poznať účel adresy a jej zložiek, chápať rozdiel v pojmoch adresát a odosielateľ, zdokonaľovať komunikáciu, rozvíjať myslenie, reč a predstavivosť.

Sociálno-emocionálna oblasť rozvoja osobnosti žiaka: Dokázať spolupracovať, prispieť k vytváraniu schopnosti vzájomnej koordinácie činností, utvárať pozitívny emocionálny postoj – úctu k starším, formovať pozitívny postoj a k tradíciám a rodinným vzťahom, rozvíjať neverbálnu komunikáciu, vedieť si rozdeliť a dodržiavať stanovené úlohy jednotlivých členov projektového tímu, chápať význam dodržiavania stanoveného postupu pre očakávaný výsledok práce.

Perceptuálno-motorická oblasť rozvoja osobnosti žiaka: Dodržiavať správne postupy a algoritmy činností – nákup, odmeranie, spracovanie surovín, miesenie, vaľkanie cesta, vykrajovanie, pečenie, dodržiavanie bezpečnostných pravidiel pri práci s nebezpečnými materiálmi – nožnice, nôž, rúra na pečenie, vedieť zabaliť balík, správne a čitateľne napísať adresu, zistiť, pri ktorej priehradke na pošte sa balík podáva, vypýtať si a vypísať sprievodku na balík. Dodržiavať dopravné predpisy pri ceste na poštu a späť.

Kalendár prírody – zaznamenávanie jesenného počasia v našej obci (dlhodobý projekt pro druhý ročník)

Cieľ projektu: Denné pozorovanie a zaznamenávanie počasia v obci

Kognitívna oblasť rozvoja osobnosti žiaka: Poznať znaky jesene a jej miesto v slede ročných období, poznať jesenné mesiace a ich postupnosť v kalendárnom roku, poznať značky, ktorými bude zaznamenávať prejavy počasia, správne vedieť vyhodnotiť aktuálne počasie a vybrať vhodnú zodpovedajúcu značku, analyzovať záznamy a vyhodnotiť počet slnečných, daždivých, oblačných, veterných dní a urobiť závery o jesennom počasí. (Vo vyšších ročníkoch môžu svoje záznamy porovnávať s oficiálnymi záznamami meteorologickej stanice v obci).

Sociálno-emocionálna oblasť rozvoja osobnosti žiaka: Uvedomiť si vlastnú zodpovednosť za každodennú realizáciu a správnosť svojho záznamu pre vyhodnotenie celého projektu, uvedomiť si spoluzodpovednosť za výsledky celého „skúmania" – pozorovania a zaznamenávania počasia. Zlepšovať vzájomnú spoluprácu, komunikáciu, koordináciu činností žiakov a ich stotožnenie sa s vlastnou úlohou na priebehu projektu. Prispieť k formovaniu pozitívnych osobnostných vlastností: zodpovednosti, presnosti, spolupráce.

Perceptuálno-motorická oblasť rozvoja osobnosti žiaka: Vytvoriť kalendár prírody ako podklad pre zaznamenávanie počasia, dohodnúť v tíme spôsob zaznamenávania a zverejnenia výsledkov. Položiť u žiakov základy systematickej bádateľskej činnosti.

Záver

Úlohou školy a školského vzdelávania je byť miestom a procesom, kde sa žiaci učia o živote a pre život. Je to možné vtedy, ak učiteľ pozná a rešpektuje individualitu svojich žiakov, pozná ich schopnosti, limity a potreby a je nadšeným nositeľom pochodne, ktorú odovzdáva ďalej. Vtedy nie je len sprostredkovateľom informácií, ale je hlavne autoritou, ktorú chcú jeho nasledovatelia vo všetkom napodobniť. Je to tak aj v úcte k prírode, ľuďom aj k tradíciám a hodnotám, ktoré vytvorili predchádzajúce generácie, resp. príroda a sú jedným z posolstiev, ktoré máme povinnosť ochraňovať a zveľaďovať. Chápať ich a správať sa k nim ako k trvalým klenotom, ktoré po nás zdedia naši nasledovníci. Pocit hrdosti

na svoju vlasť, svoje rodisko či bydlisko medzi tieto hodnoty patrí, preto aj školská intervencia, vplyv školy a edukácie má svoje miesto vo vytváraní a posilňovaní žiackych postojov a emocionalizácie aj smerom k patriotizmu a zdravému vlastenectvu.

Literatúra

Gašparová, M. (2012). Osobitosti aplikácie prírodných a kultúrno-spoločenských reálií v primárnom vzdelávaní. In *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań 2* (419 – 441). Poznań, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.

Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2014). *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych.* Dostupné na https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_2.pdf

Patriot. (2016, Január 15). In *Słownik języka polskiego.* Dostupné Január 15, 2016, na http://sjp.pwn.pl/szukaj/patriota.html

V Kongres Regionalnych Towarzystw Kultury. (1994). *Karta Regionalizmu Polskiego. Kongres Regionalnych Towarzystw Kultury*.

Słownik języka polskiego (2016). (http://sjp.pwn.pl/szukaj/patriota.html)

PaedDr. Miroslava Gašparová, Ph.D. absolvovala študijný odbor Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na PF UMB v Banskej Bystrici a v súčasnosti pôsobí na tejto fakulte ako odborná asistentka na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky. Zameriava sa na oblasť spoločenskovedného, kultúrno-sociálneho, prírodovedného a technického poznávania na primárnom a predprimárnom stupni vzdelávania, na integrácii obsahu učiva s akcentom na vlastivedné, technické a prírodovedné reálie.

Kontakt: miroslava.gasparova@umb.sk

Miroslawa Parlak, Ph.D. vyštudovala pedagogiku, odbor primárne vzdelávanie (pedagogika, specjalność: nauczanie początkowe). Pôsobi na Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny. Jej vedecká orientácia je zameraná na ranú edukáciu, predovšetkým regionálnu a prírodovednú edukáciu, jej efektivitu a modely moderného environmentálneho vzdelávania.

Kontakt: miroslawa.parlak@ujk.edu.pl

Mgr. Ružena Čiliaková, Ph.D. vyštudovala magisterský odbor Učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy a dvojročné špecializované štúdium Netradičné modely edukácie na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici. Pôsobí ako odborná asistentka na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky. Vo svojom profesijnom pôsobení sa zameriava na problematiku prírodovedného vzdelávania a alternatívnych prístupov k rozvoju osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku.

Kontakt: ruzena.ciliakova@gmail.com

Jitka Altmanová

Chcete svoje dítě učit doma?

Současná legislativní úprava již umožňuje individuální vzdělávání (IV) na 1. i na 2. stupni ZŠ (§ 41 ŠZ), a to od 1. 9. 2016.

Na základě Vyhlášení MŠMT ČR probíhalo od roku 2007 pilotní ověřování individuálního vzdělávání žáků 2. stupně ZŠ, jehož sledováním byl pověřen Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV).

Individuální (domácí) vzdělávání nepředstavuje ve školských systémech úplnou novinku. Jde naopak o tradiční formu vzdělávání, kterou využívaly od nepaměti hlavně bohaté rodiny. Ty svým dětem najímaly domácí učitele, kteří je připravovali pro život i pro vstup na vysokou školu. Bylo to tak i na území dnešní České republiky, a to až do období druhé světové války, kdy bylo domácí vzdělávání zakázáno a po válce pak již obnoveno nebylo.

Diskuse o tom, zda má být v České republice domácí vzdělávání zákonem povoleno, neprobíhala poprvé, o tematice se diskutovalo také na začátku tisíciletí během přípravy nového školského zákona. Domácí vzdělávání bylo poté skutečně uzákoněno, ale pouze *na prvním stupni ZŠ*. Tím se situace v České republice lišila od ostatních zemí – pokud je v nich totiž domácí vzdělávání povoleno, týká se celé doby povinné školní docházky či povinného vzdělávání. Od roku 2007 proto u nás „pokusné ověřování individuálního vzdělávání (PO IV)“ probíhalo. Počet škol vybraných pro ověřování se od školního roku 2015/2016 zvýšil, a to z předchozích šesti na konečných 19, mezi ně bylo zařazeno více škol speciálních. Od uvedeného školního roku bylo do pokusného ověřování na 2. stupni ZŠ zapojeno 328 žáků. O povolení rozhodoval ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky.

Pokusné ověřování individuálního (domácího) vzdělávání na druhém stupni se řídilo téměř stejnými pravidly jako u vzdělávání individuálního (IV) na prvním stupni základní školy. Je však požadováno, aby ti, kdo budou žáka vzdělávat (rodiče či jiný vzdělavatel), získali vysokoškolské vzdělání alespoň v bakalářském studijním programu. O výjimkách v odůvodněných případech rozhodoval ředitel školy.

Domácí vzdělávání je v současné podobě nejvíce rozšířeno ve Spojených státech amerických. „Dnes je legální ve všech amerických státech po celou dobu školní docházky, včetně střední školy. V západní Evropě je povoleno prakticky ve všech zemích. Ve Velké Británii zákon upravující domácí vzdělávání doslova uvádí, že ‚povinné je vzdělání, nikoli škola‘, rodiče nemusejí žádat o svolení učit své děti doma ani se nemusejí registrovat při některé škole“, uvádí srovnávací analýza, věnovaná domácímu vzdělávání v zahraničí, kterou zpracoval NÚV v roce 2012. Pro koncipování obsahu individuálního vzdělávání platí stejný kurikulární dokument jako pro děti v běžné škole, tj. RVP ZV. Rodiny si také připravují učební plány a vedou třídní knihu nebo deník, do kterého zaznamenávají podstatné informace. Při výuce jsou využívány učebnice a pracovní sešity, ve větší míře se využívá četba, internet, různé výukové programy, děti také vypracovávají referáty, časté je projektové vyučování. Výuka ale neprobíhá jen doma – rodiče nebo jiní vyučující s dětmi často navštěvují muzea, chodí na exkurze nebo

provádějí pozorování v přírodě. Podle zkušeností rodičů i učitelů jsou děti v domácím vzdělávání vedeny k větší samostatnosti a k zodpovědnosti za své vzdělání. Někteří rodiče jsou inovativní, jiní inklinují k tradiční výuce, ale v každém případě ji přizpůsobují konkrétním potřebám daného dítěte – což je největší přínos domácího vzdělávání.

Rodiče si pro své děti přejí výuku v domácím prostředí z různých důvodů. Řada z nich dospěla k rozhodnutí na základě zkušeností s běžnou školou, kam jejich děti začaly chodit. V některých případech se jedná o žáky, kteří vyžadují speciální péči, může jít například o dyslexii nebo jinou poruchu učení, roli mohou hrát také logopedické problémy.

Celkově se dá říct, že právě pro děti, které mají zdravotní problémy, poruchy učení nebo naopak výrazné nadání, je domácí výuka výbornou příležitostí, protože dává možnost věnovat se dítěti podle jeho individuálních potřeb. Rodiče proto poměrně často zdůvodňují domácí výuku svých dětí právě tím, že chtějí rozvíjet jejich umělecký nebo sportovní talent, vysoký intelekt nebo jim poskytnout jazykové vzdělání na vyšší úrovni. Mohou se zdokonalovat v oblasti, o niž mají zájem, trénovat, jezdit na soutěže a současně se vzdělávají. V pokusném ověřování byla např. zařazena dívka, která hrála závodně tenis, a část roku trénovala na Floridě. Nebo velmi nadaný chlapec, který cestoval po světě se svými rodiči – vědeckými pracovníky, mluvil plynně dvěma jazyky, psal eseje. Pro takové děti je možnost domácího vzdělávání velmi přínosná. Pro některé rodiny je zase domácí výuka řešením v situaci, kdy opakovaně, ale ne trvale, pobývají v zahraničí, důvodem může být i složitější dojíždění do školy.

Jiný je případ rodičů, kteří běžnou školu odmítají, protože chtějí mít nad vzděláním a výchovou svých dětí větší kontrolu. Může jít o rodiny, které dodržují určitá pravidla, ať už náboženská nebo morální, a tudíž chtějí, aby je dodržovaly i jejich děti. Součástí pokusného ověřování byly například rodiny, které mají děti s nějakým zdravotním postižením nebo jiným problémem. K nim se řadí také rodiny využívající tuto možnost pro rekonvalescenci svého dítěte, které například prodělalo těžkou operaci. Další část představují rodiny, které chtějí vzdělávání svých dětí řídit samy. Rovněž přibývá dětí, které byly tímto způsobem vzdělávány na prvním stupni, a protože s ním mají dobrou zkušenost, projevují zájem o možnost v tomto způsobu vzdělávání pokračovat.

Argumenty **proti** zavedení domácího vzdělávání se příliš nemění: *Děti vzdělávané v rodinách jsou odtrženy od kolektivu svých vrstevníků, a proto nemají dostatečně vytvořené sociální vazby potřebné pro život.* Rodiče, kteří se věnují domácímu vyučování, ale argumentují tím, že jejich děti nejsou osamocené, protože navštěvují zájmové kroužky, chodí s ostatními dětmi do základní umělecké školy či pěstují různé sporty. Kromě toho se tyto rodiny vzájemně stýkají, a proto děti nedostatkem kamarádů netrpí. Že to opravdu funguje, ukázalo i pokusné ověřování. Kritikům domácího vzdělávání to ale nestačí a nadále upozorňují, že škola má socializační funkci, která při domácí výuce chybí.

Domácí výuka na druhém stupni, kde je širší škála předmětů než na 1. stupni ZŠ a vyučují se i cizí jazyky, je samozřejmě pro rodiny mnohem náročnější. Proto zaznívá argument, že rodiče nemohou naučit to, co učitelé, a že nedokáží své dítě správně hodnotit. Faktem je, že aby byla rodina schopna vzdělávat své děti v rozsahu učiva druhého stupně, musí na sobě „zapracovat". Ale na rozdíl od prvního stupně, kde nejčastěji vyučují sami rodiče, přibývají na druhém stupni

další osoby, které se na výuce podílejí. Jsou to jednak členové širší rodiny, kteří se ujímají výuky v oblastech, kterým rozumějí, na umělecké předměty zase děti docházejí do základních uměleckých škol. Rozvíjí se tedy hlavně v těch oblastech, k nimž mají nadání. Není také výjimkou, že některé předměty vyučují externisté, které si rodina zaplatí. Týká se to hlavně cizích jazyků a ICT.

Je zřejmé, že povinné přezkoušení, které probíhá vždy na závěr pololetí, je pro děti vzdělávané tímto způsobem hodně náročné. Pokud musí vykonat zkoušku ze všech předmětů, je třeba přezkoušení rozložit do dvou nebo více dní, přitom řada žáků má během zkoušení trému, což negativně ovlivňuje jejich výkon. Ani pro školu není úplně jednoduché ohodnotit jejich výkony. Podle pedagogů se také stává, že někteří vzdělavatelé určité vzdělávací oblasti podceňují, vyhýbají se náročnějším tématům a kromě toho nedostatečně objasňují souvislosti mezi osvojovaným učivem. Přezkoušení se kromě učitelů a žáků zúčastňují rovněž rodiče a při hodnocení bere učitel v úvahu nejen názor rodičů – vzdělavatelů, ale určitý vliv má i sebehodnocení žáka. Přezkoušení má většinou ústní formu, která se kombinuje s testy. Žáci také prezentují své portfolio, nad nímž diskutují s učitelem. Příznivým trendem je přezkoušení s využitím počítačů a zadávání úkolů, které mají stejnou podobu jak pro žáky běžných tříd, tak pro žáky zařazené v pokusném ověřování, což umožňuje vzájemné porovnání výkonů v obou modelech vzdělávání.

Závěrem

Jaké jsou tedy celkové zkušenosti z ověřování? Lze jednoznačně a kvalifikovaně konstatovat, že úroveň vědomostí a dovedností žáků nebyla nižší než u žáků při standardní výuce na základní škole. Podle vyjádření rodičů v dotaznících a podle vyjádření učitelů lze spíše konstatovat opačnou skutečnost, tj. znatelné pokroky ve výsledcích žáků v individuálním vzdělávání ve srovnání s běžnou výukou na ZŠ.

Mgr. Jitka Altmanová v roce 1978 absolvovala PdF UK v Praze, obor český jazyk – občanská výchova. Nejprve působila jako učitelka na základní škole, od roku 1990 jako zástupkyně a později ředitelka školy. V roce 2008 nastoupila do Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Po jeho sloučení s Národním ústavem odborného vzdělávání působí od roku 2012 v Národním ústavu vzdělávání jako didaktička českého jazyka. Zabývá se tvorbou metodických komentářů ke Standardům oboru Český jazyk a literatura, problematikou rozvoje a podpory čtenářské gramotnosti, výukou češtiny pro žáky-cizince. Dále se věnuje pilotnímu ověřování individuálního vzdělávání žáků na 2. stupni ZŠ.

Kontakt: jitka.altmanova@nuv.cz

Ondřej Hofman

Využití lexikálních zápisníků

v hodinách angličtiny na ZŠ a jejich vliv na učení se slovní zásoby a rozvíjení schopnosti samostatného učení

Nic se nezměnilo aneb Hlavní impuls pro změnu

Má profesní dráha učitele angličtiny započala před třemi lety, kdy jsem jako čerstvý absolvent bakalářského studijního programu se specializací v pedagogice získal místo na jedné z brněnských základních škol. V té době vedení školy shánělo učitele na výuku angličtiny, jelikož ve škole byl pouze jediný vyučující s touto aprobací. Konkurz na místo angličtináře jsem nakonec vyhrál i navzdory minimu zkušeností a nedokončenému magisterskému vzdělání.

Jakmile jsem byl řádně uveden do povinností učitelské profese a seznámen s didaktickými postupy užívanými na mém novém působišti při výuce angličtiny, překvapilo mě, že se ve škole stále aplikuje jedna z tradičních metod práce se slovní zásobou, kdy žáci používají klasický způsob bilingvního zapisování anglických slovíček do dvou či tří sloupců v sešitě zvaném slovníček. Jednotlivá slova jsou vytržena z kontextu, často abecedně seřazena a doplněna překlady v mateřském jazyce žáků. Aktivita žáků spočívala pouze v pasivním přepisování slovní zásoby z pracovních sešitů do slovníčků. Není tedy divu, že se žáci cítili tímto postupem značně otráveni. Nechápali, proč mají stejným způsobem nesmyslně opisovat slovíčka, která už mají jednou uvedená ve svých pracovních sešitech. Neviděli žádné podněty, které by je motivovaly k učení.

Díky tomuto tradičnímu uspořádání slovní zásoby žáci nebyli často schopni rozpoznat specifický význam slov, který by byl přirozeně daný kontextem vět. Občas se dokonce stávalo, že takto izolovaný význam některých slov nepochopili a učili se jej mechanickým způsobem, avšak ve většině případů bez schopnosti použít ho v praxi. Tento systém zápisu slovní zásoby poskytuje žákům pouze omezené množství informací. Zpravidla se dozvídáme pouze jeden nejběžnější význam daného slova a o jaký slovní druh se jedná. Další slabinou tohoto uspořádání je, že neumožňuje žákům pozdější úpravy či doplnění (Gairns & Redman, 1986, s. 95). Tento – podle mého názoru zastaralý a pro žáky značně neatraktivní – systém zaznamenávání slovní zásoby paradoxně brání žákům v účinném učení se cizímu jazyku, či je od něj dokonce odrazuje.

V českých školách se tento poměrně hluboce zakořeněný postup používal i před dvaceti lety, kdy jsem byl žákem základní školy já. Jelikož jsem tehdy prožíval obdobné pocity jako dnešní žáci, dokážu pochopit jejich frustraci. Uvědomění, že se v tomto směru za dobu jedné generace nevyvinula žádná výraznější aktivita ke změně či modernizaci, byla pro mě dosti hořkou zkušeností, ale zároveň i silným impulsem pátrat po jiném, pro žáky podnětnějším způsobu práce se slovní zásobou.

Osvojování lexikální složky jazyka představuje nezbytnou a velice důležitou součást učení se cizímu jazyku. Čím více slovní zásoby ovládáte, tím přesněji dokážete vyjádřit své myšlenky a snadněji získávat informace od druhých. Kromě toho má žákova schopnost zapamatovat si slovíčka, dle mého názoru, přímý vliv na všechny čtyři řečové dovednosti (čtení, psaní, mluvení i poslech). Byl jsem proto rozhodnut přinést do výuky anglického jazyka „svěží vítr“, který by lépe odpovídal požadavkům a současným trendům ve výuce cizích jazyků. Nový přístup, který by byl s to odstranit žákovskou nechuť k učení, a naopak přispět k větší motivaci a k pracovnímu úsilí.

Shodou okolností jsem tuto situaci řešil v době, kdy jsem si měl volit téma své diplomové práce a po několika konzultacích s mou vedoucí jsem se rozhodl pro lexikální zápisníky. Ty vycházejí z principů lexikálního přístupu, jednoho z moderních směrů v cizojazyčném vyučování. Po prostudování relevantní literatury jsem dospěl k přesvědčení, že lexikální zápisníky jsou ideální volbou pro „nastartování“ pozitivních změn ve výuce anglického jazyka, a proto jsem se rozhodl aplikovat je u žáků prvního stupně základní školy, ve které vyučuji, a podrobit je výzkumu v rámci své diplomové práce.

Lexikální přístup a lexikální zápisníky

Lexikální přístup (*the lexical approach*) byl ovlivněn přirozeným přístupem k výuce cizích jazyků vyvinutým S. D. Krashenem a komunikačním přístupem, v němž je kladen velký důraz na sdělování významu. Slovní zásoba proto ve výuce hraje zásadní roli. Lexikální přístup byl podrobně popsán ve stejnojmenné publikaci vydané uznávaným autorem Michaelem Lewisem. Lewis (1993) kritizuje běžně uplatňovaný postup ve vyučování jazyků, který podceňuje význam slovní zásoby ve prospěch perfektního ovládnutí gramatických pravidel. Nicméně, dle lexikálního přístupu gramaticko-lexikální dichotomie neexistuje, a tudíž slovní zásobu a gramatiku nelze považovat za dva vzájemně se nepřekrývající aspekty jazyka (tamtéž, s. 115). Například, když se žák učí určité podstatné jméno, je velice výhodné ho zapsat společně také s přídavnými jmény a slovesy, se kterými se často vyskytuje. Slovní zásoba a gramatika spolu úzce souvisejí, přičemž slovům je připisována větší důležitost, neboť lidská myšlenka je převážně slovní a promluvou ji převádíme do gramatické podoby (Lewis & Hill, 1992, s. 88, 104).

Základ lexikálního přístupu tvoří jakési *lexikální jednotky* (*lexical chunks*), které mohou obsahovat nejenom jednotlivá slova, ale také víceslovná spojení, fráze, kolokace, či dokonce ustálené výrazy v podobě celých vět (Lewis, 1997, s. 7–11). Dle lexikálního přístupu mají tyto „prefabrikované“ slovní jednotky pozitivní vliv na plynulost v produkci a porozumění žáků učících se cizí jazyk (Boers & Lindstromberg, 2009, s. 25).

Lexikální zápisník se od tradičního slovníčku výrazně liší v mnoha směrech. Slovní zásoba zde není zaznamenávána v abecedním pořadí, ale organizována dle témat. Navíc je zapisována v kontextu společně s jejími lexikálními partnery, nikoliv izolovaně (Selivan, 2012, odst. 4). Dle Lewise a Hilla (1992, s. 101) by tedy měla být požadovaná slovíčka či slovní spojení zapisována ve slovních skupinách raději než jako seznam jednotlivých izolovaných slovních položek. Důvodem je, že specifický význam mnoha slov může být zprostředkován efektivněji jejich vztahem s jinými slovy, například se synonymy, antonymy, doplňky či hyponymy. Jednotlivá slovní spojení lze doplnit nejenom jejich překladem, ale také třeba obrázky, nejrůznějšími schématy, definicemi či jinými – žáky preferovanými – způsoby

Obrázek 1. Kreativní lexikální zápisník – čísla

Obrázek 2. Inovativní lexikální zápisník – seznamování

zprostředkování významu (Lewis, 1997, s. 76).

S ohledem na to, že v rámci lexikálního přístupu je nedůležitější žákův rejstřík slovní zásoby, je kladen zvláštní důraz na formát a uspořádání lexikálních zápisníků. Ty by měly žákovi maximálně usnadnit vybavení si požadovaného pojmu. Tomu, mimo jiné, napomáhá fakt, že zápisníky mají být „šité na míru" potřebám žáka a stát se tak jeho osobní učební pomůckou. Tedy na rozdíl od tradičního způsobu zapisování slovní zásoby, kde se žáci učí z bilingvního seznamu, nabízí lexikální zápisníky mnohem volnější a flexibilnější formát zápisu a jeho uspořádání a členění má za cíl usnadnit žákovo systematické strukturování odlišných druhů slovní zásoby (Lewis, 1997, s. 75–76).

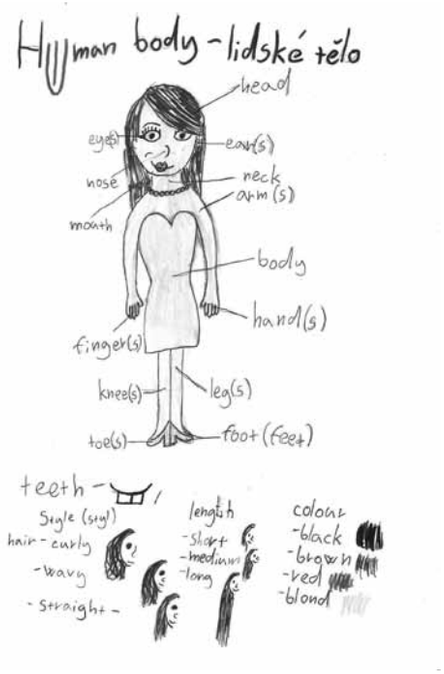
Obsah lexikálních zápisníků se neomezuje jen na individuální slova, ale vycházeje z lexikálního přístupu, umožňuje žákovi zaznamenávat časté kolokace slov (např. podstatné jméno se skupinou nejčastěji se vyskytujících sloves), ustálená slovní spojení, polo-ustálená slovní spojení doplněná několika podobnými příklady pro zdůraznění vzoru, a v neposlední řadě také speciální sekci nacházející se mimo systematicky zapisovanou slovní zásobu. Zde žáci mohou zapisovat lexikální obsah dle svých vlastních zájmů či volnočasového zaměření a rozšiřovat si tak svou znalost jazyka mimo školní třídu a probírané učivo.

Zavedení zápisníků na 1. stupni ZŠ v rámci výzkumu

Pro samotný výzkum jsem zvolil formát akčního výzkumu, který byl veden jako tříměsíční experiment s jednou experimentální skupinou, ve které byl zaveden lexikální zápisník, a s jednou kontrolní skupinou, jíž byl ponechán tradiční slovníček. Každou skupinu tvořila jedna z paralelních tříd 5. ročníku ZŠ.

Za účelem zajištění co největší objektivity a validity daného výzkumu jsem zvolil metodu triangulace dat. K jejich sběru tak byla použita celá řada kvalitativních metod (terénní poznámky, pozorování žáků, žákovské dotazníky, analýza lexikálních zápisníků a polo-strukturované rozhovory se žáky) doplněná i některými

Obrázek 3. Zdařilý lexikální zápisník – jídlo



Obrázek 4. Zdařilý lexikální zápisník – lidské tělo

metodami kvantitativními (zkoušení a hodnocení slovní zásoby, pre-test a post-test).

Před zavedením lexikálních zápisníků by mohl být žákovský přístup k zapisování a učení se slovní zásoby popsán jako velmi pasivní až letargický, žáci zřídkakdy v tomto směru projevili výraznější snahu. Z pohledu žáků je tradiční způsob zapisování slovní zásoby považován za nezajímavý a v podstatě zbytečný. Tento aspekt učení se jazyku se tak změnil v monotónní a statickou rutinu neschopnou významně přispět k rozvoji žáků.

Výraznou nespokojenost žáků ohledně výchozího systému zapisování slovní zásoby lze srovnávat s mírou nadšení, kterou projevili, jakmile jim bylo umožněno pracovat s lexikálními zápisníky. Většina z nich přijala tento nový formát bez větších obtíží, a jelikož nabízel možnosti, které předchozí slovníček neumožňoval, žáci se tak stávali mnohem aktivnějšími. Obrazně řečeno, společně s lexikálními zápisníky už žáci nebyli ve vyučování považováni za pasivní příjemce, jejichž úkolem bylo dělat pouze to, co vyžadoval vyučující, nýbrž za aktivní činitele, jimž bylo umožněno využít vlastní potenciál.

Společně s budováním žákovské sebedůvěry skrze navozený pocit osobní důležitosti a odpovědnosti za vlastní učení jsem u žáků vypozoroval významný rozvoj kreativního úsilí. Žáci v experimentální skupině začali zkoušet způsoby, jak efektivně zapisovat slovní zásobu, což mělo pozitivní vliv na jejich porozumění. Žáci si ujasnili, že jazyk není složen z pouhých slov, a čím dál více si uvědomovali důležitost vztahů v rámci slovní zásoby. Pozoroval jsem neutuchající tendenci hledat lepší, efektivnější způsob uspořádání slovní zásoby vyžadující od žáků zapojování kritického myšlení a sebehodnocení – důležitých schopností, které žáci před experimentem postrádali. Tyto pozitivní změny přispěly dle mého názoru k rozvoji žákovské autonomie. I když ne vždycky byly jejich postupy správné, žáci se naučili více důvěřovat svým vlastním rozhodnutím a být ve svých snahách méně závislí na učiteli či jiné autoritě.

Experiment ukázal, že postupy, které žáci uplatňovali ve svých lexikálních zápisnících, měly viditelně pozitivní vliv na vybavování si

Mgr. Ondřej Hofman je absolventem Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, oboru Učitelství anglického jazyka pro základní a jazykové školy. V současné době působí jako učitel angličtiny na základní škole v Brně.

Kontakt: 426462@mail.muni.cz

slovní zásoby v delším časovém úseku než vedení tradičního slovníčku. Žáci začali být také mnohem více aktivně zapojeni do zapisování a procvičování slovní zásoby, což významně přispělo k rozvoji učebních strategií a adekvátních schopností podporující efektivní jazykové učení.

Lexikální zápisník již nepředstavoval jednotvárný žákovský slovníček nabízející stejný obsah jako slovníčky ostatních žáků ve třídě, ale plně individualizovaný nástroj, jehož obsah respektuje individuální potřeby svých majitelů. Pokud žáci necítili potřebu si zapisovat překlady určitých slov do mateřského jazyka, jednoduše nemuseli. Na druhou stranu jim v případě zaujetí bylo umožněno svobodně zahrnout více slovní zásoby než pouze té, která byla učitelem požadována. Je zde patrná změna v účelu slovníčku jako takového. Před zavedením lexikálních zápisníků bylo prioritou vést slovníček dle představ učitele, zatímco po experimentu se stal mnohem více orientovaným na žáky a respektující jejich individualitu. Ve středu zájmu již nestál tedy učitel, nýbrž žák.

Výzkumná zjištění získaná prostřednictvím analýzy dat potvrdila mé přesvědčení, že jazykové vyučování by se nemělo stát rigidním, zakonzervovaným postupem, nýbrž by se mělo přizpůsobovat moderním trendům, přičemž by měly být respektovány individuální potřeby a odlišnosti žáků. Z tohoto důvodu by se učitelé cizích jazyků měli vždy ujistit, že jejich metodika a styl vyučování nejsou zastaralé či pro danou skupinu nevhodné, a zjistit, zda vlastně nepředstavují překážku v učení.

Co se týče mé osoby jakožto učitele angličtiny, po zavedení lexikálních zápisníků se mi v experimentální skupině vyučovalo mnohem efektivněji a radostněji než kdy dříve. Žáci začali být nejenom sebevědomější, ale i zaujatí pro učení a pro práci se zápisníkem, což společně vedlo k jejich aktivnímu zapojení ve vyučovacích hodinách. Lexikální zápisníky navíc umožňovaly podnětné učební prostředí, v němž se žáci inspirovali navzájem.

Lexikální přístup s jeho neotřelými nápady považuji za vynikající volbu pro aktualizaci ustálených postupů v současných podmínkách jazykového vzdělávání. Přál bych si, aby se tomuto přístupu dostalo více uznání a pozornosti mezi českými učiteli cizích jazyků, a to nejenom na prvním a druhém stupni základních škol.

Literatura

Boers, F., & Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second-language acquisition*. UK: Palgrave Macmillan.

Gairns, R., & Redman, S. (1986). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hofman, O. (2016). *The influence of the lexical notebooks on primary school pupils‘ vocabulary learning* (Master´s thesis). Retrieved from http://is.muni.cz/th/426462/pedf_m/.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove: LTP.

Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove: LTP.

Lewis, M. & Hill, J. (1992). *Practical techniques for language teaching*. Hove: LTP.

Selivan, L. (2012). *Lexical notebooks or vocabulary cards?* Retrieved June 20, 2014, from http://www.teachingenglish.org.uk/article/lexical-notebooks-or-vocabulary-cards.

Cizinci ve škole

VÁŠ DOTAZ »

V září nastoupilo do první třídy šest Číňánků. Přestože zde žijí většinou od narození, dosud se pohybovali výlučně v čínské komunitě a neznali prakticky ani slovo česky. Tři během krátké doby školu opustili, nicméně zbývající tři i nadále zůstávají a představují výrazný problém. Jak se co nejlépe s touto situací vypořádat?

Eva K.

NAŠE ODPOVĚĎ »

Vzrůstající počet cizinců představuje nemalou výzvu pro české školství. Je nepochybné, že bez znalosti jazyka mohou znamenat takoví žáci pro učitele i pro další žáky zásadní komplikaci. Chce-li je učitel něco naučit, musí jim věnovat mimořádnou pozornost a energii, kterou nevěnuje v takové míře ostatním žákům. První předpoklad pro integraci takových žáků je proto intenzívní výuka českého jazyka. Pokládám za zcela nepřijatelné, aby děti navštěvovaly českou školu bez sebemenší znalosti češtiny. Neznalost jazyka představuje v základní škole (ne ve škole mateřské) zásadní bariéru nejen pro podstatný díl výuky, ale většinou i pro sociální kontakty. České školství stále ještě není na tuto situaci dostatečně připraveno. Výkonové nastavení české školy nedovoluje, aby dítě vrůstalo do školního vzdělávání pozvolna a tak, jak se rozšiřují jeho jazykové dovednosti. Analogická situace vzniká, když má být do třídy vřazen žák s výraznými speciálními vzdělávacími potřebami, např. s lehkou mentální retardací, s autismem nebo s poruchami chování. I v těchto případech je třeba ve třídě vytvořit takové podmínky, aby se dotyčný žák i jeho spolužáci mohli vzdělávat nerušeně a efektivně.

Optimistické verze multikulturní výchovy ve škole kladou důraz na poznávání jiných kultur a na lepší porozumění odlišnostem, na posilování sounáležitosti. Jenže škola byla zřízena především proto, aby se všechny děti co nejvíc naučily, a připravily se tak na požadavky vyšších ročníků nebo stupňů vzdělávání a pochopitelně částečně i na požadavky dospělosti. Spektrum školních znalostí i dovedností je dnes nesmírně široké a jejich dobré osvojení vyžaduje množství soustředěné a nerušené práce i podpory ze strany učitele. Pro učitele k tomu ještě přistupuje, že by měl v omezeném čase co nejvíc naučit všechny žáky. Pokud příslušnost k jiné kultuře nebrání naplnění těchto cílů, nemusíme se příliš obávat, že by samotné děti měly s cizincem velký problém.

Děti zpravidla nemívají principiální problém s vrstevníky, se kterými si mohou povídat, kteří rozumějí jejich přáním a se kterými si mohou hrát. Zejména u předškoláků stačí, když si spolu hrají, ani si moc povídat nemusejí. Ve škole už to je nezbytný požadavek. Menší děti nemívají problém s přijetím postiženého nebo „nemluvícího“ spolužáka. To je nadějné pro děti, které mají dostatek sociálních kontaktů a jsou sociálně zdatné.

Přitom je však třeba maximálně podporovat neformální sociální vztahy dítěte s vrstevníky jak při učení, tak při hře a ve volném čase. Pokud se zmínění Číňánci budou držet pohromadě, budou jejich znalosti češtiny po roce docházky do školy jen o málo větší, než jsou dnes.

Velmi záleží na okolnostech, nicméně pokud škola není s to zajistit žákům nemluvícím česky kvalitní tlumočení, pak je žádoucí, aby se dítě alespoň jeden rok věnovalo spíše praktickému osvojování jazyka než vlastní výuce. Ročník si zopakuje a může efektivně zúročovat své schopnosti i případné vzdělávací talenty. Za samozřejmé pokládám, že v takové třídě bude asistent pedagoga. Jen nevím, jestli v podmínkách inkluze, jak jsou dnes nastavené, na tuto pomoc škola dosáhne.

Rovněž je třeba mluvit s rodiči všech žáků ještě před začátkem školního roku nebo v případě nepředvídané situace hned po jeho začátku. Samozřejmě se tím vytváří prostor pro případný otevřený nesouhlas rodičů. Zatímco učitelé mají povinnost strpět inkluzi, a tedy i zařazení šesti cizinců bez ohledu na osobní názor, rodiče mohou vyslovovat jakýkoli názor. Je na učiteli a vedení školy, aby rodičům vysvětlili, jaký mají plán řešení.

PhDr. Václav Mertin

Učebnice

v oborově-didaktických souvislostech: komuniké z konference

Dne 8. prosince 2016 se na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity konala konference *Učebnice v oborově-didaktických souvislostech: tvorba – hodnocení – používání*. Šlo již o čtvrté setkání v rámci cyklu oborově-didaktických konferencí pořádaných Institutem výzkumu školního vzdělávání PdF MU.

Konference, na niž se sjelo přes sto účastníků z ČR i SR, nabídla prostor pro diskusi poznatků v oblasti tvorby, hodnocení i samotného používání učebnic např. v souvislosti s kurikulárními změnami, s novými didaktickými přístupy i s průnikem informačních a komunikačních technologií do vzdělávání.

Z průběhu konference bylo patrné, že problematika učebnic jako tradičního i moderního didaktického prostředku pro vzdělávání a sebevzdělávání je dlouhodobě předmětem zájmu jak pedagogického výzkumu, tak praxe i decizní sféry ve vzdělávání.

V odborných sděleních a v diskusi byly prezentovány podstatné poznatky a závěry, které shrnujeme níže v tomto komuniké, jež je prioritně určeno představitelům MŠMT a odborným komunitám zabývajícím se tvorbou a hodnocením učebnic.

- V tvorbě učebnic je žádoucí posílit nezávislý expertní přístup, který by byl protiváhou v situaci, kdy se učebnicová tvorba dostává do pout tržního přístupu a je ovládána jinými hledisky než výhradně kvalitativními. Jak na úrovni MŠMT, tak na fakultách připravujících učitele je třeba vytvářet podmínky pro relativně nezávislý (tržními silami nedeformovaný) experimentální výzkum a vývoj učebnic. V tomto ohledu je žádoucí rozšířit některá stávající grantová schémata (např. TAČR) a směrovat resortní výzkum MŠMT, popř. specifický výzkum na fakultách připravujících učitele.

- Učebnice jsou a mají být mj. zrcadlem kánonu vědění, jejich smyslem je didakticky zpřístupnit hodnotné vědění různým skupinám adresátů. Otázky zdůvodněného výběru obsahu „učebnicového vědění“ a jeho didaktického zpracování jsou prioritní a jejich upozaďování se může nepříznivým způsobem promítat do obsahové i didaktické kvality učebnic. Proto je třeba, aby se autoři, recenzenti i uživatelé učebnic s těmito otázkami konfrontovali.

- Tvorbu učebnic je žádoucí účinněji propojit se snahami o pozitivní změny ve školství, a to přinejmenším ve dvou směrech: (a) ve směru vymezování jádrového obsahu v jednotlivých vzdělávacích oblastech a oborech, (b) ve směru podpory produktivní kultury učení prostřednictvím vhodně koncipovaných učebnic (zejména učebních úloh v nich obsažených).

- V zájmu kvality učebnic je žádoucí otevřenost vůči progresivním tendencím, jako je propojování klasických (textových) přístupů s hypertextovými, využívání simulací či animací, posilování interaktivity apod. Zvláštní pozornost je přitom třeba věnovat aparátu, který má v učebnicích podporovat učení (scaffolding apod.). Přitom je však důležité dbát na zachování vhodného poměru atraktivnosti (líbivosti) a kvality obsahu. Atraktivní vizuální (multimediální) komponenta učebnic by neměla být samoúčelná, naopak měla by v prvé řadě sloužit promyšleným didaktickým účelům.

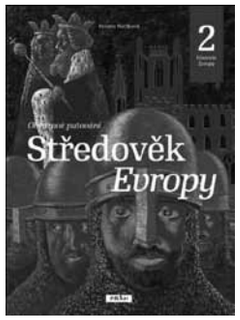
- Vedle tvorby učebnic je žádoucí posílit také tvorbu metodických příruček k učebnicím pro učitele, které by vycházely ze současných pedagogických, psychologických a dalších poznatků a byly učitelům oporou při práci (nejen) s novými obsahy a různými formami jejich prezentace.

- Pokud jde o proces schvalování učebnic na úrovni MŠMT ČR, je třeba otevřít diskusi o kritériích uplatňovaných v rámci schvalovacího procesu. Kritéria je žádoucí inovovat, resp. upravit tak, aby lépe odpovídala současnému stavu poznání v oblasti tvorby učebnic a směřovala učebnice k vyšším kvalitám obsahovým, didaktickým, estetickým apod.

- Specifickou pozornost vyžadují učebnice pro oblasti vzdělávání stojící mimo hlavní proud (učebnice pro obory odborného vzdělávání, učebnice pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami apod.), neboť tyto jsou ohroženy marginalizací v situaci, kdy se v učebnicové tvorbě posiluje vliv ruky trhu a spolu s ním preference tvorby učebnic pro „velké obory hlavního proudu“.

doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D., M. Ed.

Text komuniké byl formulován ve spolupráci s hlavními referujícími, prof. PhDr. Zdeňkem Benešem z Filozofické fakulty Karlovy univerzity, doc. Mgr. Petrem Knechtem, Ph.D. z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Mgr. Ivou Červenkovou, Ph.D. z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, s moderátory sekcí a s vybranými účastníky konference.



Nové obrazové putování dějinami Evropy

Fučíková, R. (2015). ***Historie Evropy 1. Pravěk a starověk Evropy.*** **Praha: Práh.**

Fučíková, R. (2015). ***Historie Evropy 2. Středověk Evropy.*** **Praha: Práh.**

Málokdy je vznik významného uměleckého díla tak úzce propojen se školskou praxí, jako tomu bylo v případě monumentální publikace Historie Evropy, kterou nakladatelství Práh vydalo v roce 2011. Na publikaci se kromě Renáty Fučíkové, jež byla autorkou koncepce, ilustrací a textů, podílela rovněž prozaička Daniela Krolupperová a jako odborný garant Václava Kofránková. Fučíkovou přivedl k úmyslu zpracovat evropské dějiny vlastní syn, jenž zápolil s dějepisným učivem plným dat, válečných konfliktů a královských dynastií, aniž by mu učebnice nabídly komplexnější pohled na historii Evropy v širších souvislostech a v její každodennosti. A právě to byl impulz ke zpracování díla, které by dětem a mládeži přiblížilo barvité dějiny evropského kontinentu. Na rozdíl od řady děl literatury pro děti a mládež, která staví na ironizování či dokonce vulgarizaci dějin, Fučíková zvolila složitější cestu založenou na vědomí osobní sounáležitosti s minulostí předků.

Publikace byla ojedinělá svým nejen úctyhodným záběrem, v němž mapovala dějiny evropského kontinentu od pravěku až do současnosti, nýbrž rovněž výsostným uměleckým zpracováním a originálním pojetím. Záměrem nebylo vytvořit učebnici, ale obrazově bohatě vybavenou publikaci, kde by ilustrace částečně přebraly vypravěčskou úlohu a pomohly citově zainteresovat dětského vnímatele. Knížka plným právem sklidila úspěch u čtenářů i literární kritiky, která ji nominovala na cenu Magnesia Litera, udělila cenu Zlatá stuha a zahraniční ocenění v podobě zápisu do katalogu White Raven. Nejenom umělecký, ale i pedagogický potenciál knihy se dočkal uznání v podobě Ceny učitelů za přínos k rozvoji dětského čtenářství a Ceny knihovníků SKIP.

Fučíková se po zaslouženém ohlase, který Historie Evropy sklidila, ke knize vrátila a rozšířila ji tak, aby lépe odpovídala potřebám žáků a studentů, ale zároveň stále zůstala artefaktem, který vzdělává a vychovává jaksi mimochodem, cestou estetického a emocionálního zážitku. Publikace je pro jednodušší manipulaci rozčleněna do pěti dílů: Pravěk a starověk Evropy, Středověk Evropy, Novověk Evropy, Průmyslový věk Evropy a Moderní věk Evropy. První dva díly se již objevily na knihkupeckých pultech a umožňují nám učinit si představu o nových úpravách.

Původní koncepce, věrná podtitulu Obrazové putování, zůstala zachována. Fučíková není historičkou ani didaktičkou, a přesto – nebo možná právě proto – vytvořila knihu, kterou lze s úspěchem používat jako doplněk ke školním učebnicím. Hlavní prostor zaujímají ilustrace, které mají mnohdy metaforický přesah, mnohdy jsou do nich začleněny komiksové prvky.

V rozšířeném vydání přibylo několik ilustrovaných dvoustran, jež se zaměřují na vykreslení společenského a zejména rodinného života, a to především z pohledu dětí a žen. V prvním díle tak můžeme například nahlédnout do prostředí pravěkých lovců mamutů, jejichž děti jsou zachyceny v každodenních situacích, kdy jejich zábava a hra vlastně splývá s přípravou na život. Dvoustrana věnovaná rozvoji zemědělské kultury na březích Černého moře je doplněna náhledem na postavení a činnost žen, kapitola V mlze tajemství ukazuje obraz rodinného života a každodenních povinností lidí v době bronzové. Ve druhém díle se nově objevují například dvoustrany zaznamenávající mísení pohanského kultu s křesťanskou vírou, rozvrstvování společnosti podle církevní hierarchie i světské moci, rozvoj evropských měst a rozmach řemesel i měšťanské kultury. Ilustrace mají vypravěčský náboj, k němuž přispívají jejich komiksové prvky, a mohou sloužit jako východisko pro další učitelův výklad.

Důležité letopočty zůstaly vyčleněny z textu do časové osnovy. Ta nás poutá s minulostí a její podoba se mění v závislosti na zachyceném období: jednoduchá šňůra s primitivně opracovanými přívěsky, které upozorňují na data, se postupně mění v měděný a později zlatý řetízek s rafinovanými ozdobami. Osnova tak spolu s členěním do kapitol funguje jako rychlé orientační vodítko. Podobně účinkuje také práce s barvami, které sugestivně předznamenávají období válek a úpadku, či naopak dobu prosperity. Oba díly nově provázejí mapy, jejichž zpracování se vyznačuje názorností a výtvarnou nápaditostí.

Rozšířená reedice Historie Evropy nevedla k extenzivnímu nabobtnání původního materiálu, ale k jeho didaktické modifikaci. Pokud učitelům původní Historie Evropy unikla, nyní mají možnost sáhnout po vydání, které jejich požadavkům a potřebám bude odpovídat ještě lépe.

doc. PhDr. Milena Šubrtová, Ph.D.

Hlavní prostor zaujímají ilustrace, které mají mnohdy metaforický přesah, mnohdy jsou do nich začleněny komiksové prvky.

Do časopisu Studia paedagogica (ročník 21, číslo 3/2016)

Andrea Preissová Krejčí, Martina Cichá, Jana Maláčová

Redukcionistické chápání multikulturní výchovy na českých školách

Autorky poukazují na nutnost proměny chápání multikulturní výchovy. Upozorňují na paradox současného pojetí, které je zakotveno v RVP a jež spočívá v pojmenování skupinových odlišností a ve vzájemném vymezování. Latentně tak obsahuje stejný přístup, který je vlastní rasismu, nacionalismu a etnické netoleranci, což jsou jevy, které by právě multikulturní výchova měla oslabovat, eliminovat a kultivovat. Autoři provedli výzkum ve třech krajích, v Olomouckém, Zlínském a Moravskoslezském, kde hovořili s učiteli a zkoumali jejich pojetí multikulturní výchovy. Ukázalo se mimo jiné, že „vyučující pociťují, že na ně jsou kladeny stále vyšší nároky co do rozsahu témat a informací, které by měli do svých hodin zahrnout“. Učitelé se necítí na výuku průřezového tématu multikulturní výchova dostatečně připraveni, což má vliv na jejich ochotu otevírat s žáky nová témata, spojená s měnící se společenskou situací, a vyučovat je jak po stránce obsahové, tak didaktické. Dnes již nestačí zaměření na pojmenovávání etnické diference, do budoucna bude stále nutnější rozvíjet toleranci ke každému člověku jako jedinečné lidské bytosti. A to se týká jak žáků, tak učitelů. Celý text najdete na http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1545.

Do Tvořivé dramatiky (ročník XXVII, číslo 3/2016)

Jaroslav Provazník

Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež

Kvalitní časopisy mohou dětem otevírat cestu k literatuře. Situace však, podle J. Provazníka, vypadá truchlivě. Jedinou výjimkou je čtvrtletník *Raketa*, jejž přirovnává k „meteoru, který přiletěl z jiné galaxie“. V současnosti například neexistuje časopis pro děti ve věku 9–12 let, s výjimkou komiksových sešitů[1]. Tím, že oblast dětských časopisů stojí mimo zájem literární kritiky, otevírá se ring druhořadé produkci. Výsledkem jsou výtvarně nevkusné, obsahově i jazykově splácané stránky, hrající na strunu prvoplánové kýčovitosti. A to se týká jak časopisů nových, tak těch s letitou tradicí, jako je například *Mateřídouška* či *Sluníčko*. Jazyk současných časopisů je plochý a hemží se jazykovými nešvary v podobě zdrobnělin či slangových banalit. Chybí žánrová pestrost textů. Zdá se, že oblast dětských časopisů podlehla nevybíravosti tržních pravidel a spíše než na literární kvalitu cílí – skrze nezralý vkus dětí – na peněženky rodičů. To je veliká škoda, protože časopisy spoluvytvářejí kontext literatury, a mají moc kultivovat literární cit i rozhled dětí. Celý text je uveřejněn na www.drama.cz/periodika/.

Mgr. Veronika Rodová, Ph.D.

1 Pamětníci nechť si vzpomenou na vynikající časopis *Pionýr* ze 70. a 80. let 20. století (poznámka redakce).

5× stručně ze školství

Povinný poslední rok mateřské školy

S účinností od 1. ledna 2017 je dětem, které dosáhnou do měsíce září pěti let, stanoveno nastoupit v následujícím školním roce k povinnému předškolnímu vzdělávání. Možnou formou plnění povinného předškolního vzdělávání je individuální vzdělávání. Rodič musí svůj záměr individuálně vzdělávat dítě oznámit řediteli mateřské školy, do které je dítě zapsáno. Dále bude od září 2017 zavedeno přednostní přijímání čtyřletých dětí pocházejících ze spádového obvodu mateřské školy, od září 2018 přednostní přijímání dětí starších tří let a od září 2020 přednostní přijímání dětí od dvou let.

MŠMT ČR rozdělilo krajům zvýšené finanční prostředky pro MŠ, ZŠ a SŠ

Ministerstvo školství rozdělilo krajům finanční prostředky ve výši téměř 93 miliard korun. V rozpočtu pro rok 2017 je mimo jiné zahrnuto průměrné zvýšení objemu peněz pro ohodnocení učitelů o 8 procent a pro další pracovníky ve školství o 6 procent, což činí téměř 6,3 miliardy korun na rok. Zároveň se přechází z plošné podpory společného vzdělávání na podporu cílenou, která je zaměřena na konkrétní speciální vzdělávací potřeby žáků dle žádostí škol. Částka 449 milionů korun pokrývá podpůrná opatření, která školy poskytují od 1. 1. 2017. Během roku bude tato podpora dále navyšována podle aktuálních potřeb škol.

„Pamlsková vyhláška“ v praxi

Vyhláška č. 282/2016 Sb. zakázala prodej potravin, které jsou v rozporu s požadavky na zdravou výživu dětí. Na víceletých gymnáziích, kde se vzdělávají jak žáci školou povinní, tak starší žáci, na které se vyhláška nevztahuje, není vyloučen prodej potravin nevyhovujících vyhlášce, nicméně pouze za předpokladu, že k nim nebudou mít mladší žáci přístup. Tyto školy tak musely zavést změnu organizace prodeje, například oddělení bufetů pro mladší a starší žáky, zavedení dozoru, přesunutí prodejního automatu do prostor, kam nemají mladší děti přístup, rozdání čipů, pomocí nichž si mohou starší studenti zakoupit vyhlášce neodpovídající potraviny z prodejních automatů atd.

Česká školní inspekce ověří výsledky žáků v 5. a 9. ročnících ZŠ

V květnu 2017 provede ČŠI zjišťování výsledků žáků v 5. a 9. ročníku ZŠ a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Testování bude zaměřeno na český jazyk, matematiku, cizí jazyk a další vzdělávací oblasti dle RVP (např. vybrané společenskovědní a přírodovědné předměty). Všechny školy, které jsou do vzorku zařazeny, již o šetření obdržely informace.

Nový školský ombudsman má za sebou první tři měsíce ve funkci

Ladislav Hrzal má za sebou první tři měsíce ve funkci školského ombudsmana. Za tuto dobu přijal a vyřešil stovky podnětů z řad pedagogů, rodičů a žáků. Větší část podnětů se týkala jednodušších případů, jako například stanovení úvazků učitelů, řešení drobných prohřešků proti školnímu řádu, vztahů mezi učiteli nebo mezi rodiči a učiteli. Většinu z nich řešil ombudsman písemnou odpovědí, přímo na místě šetřil ombudsman stížnosti na dvou školách.

Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D.

Jazyková poradna

Vytrolit ve slovníku najdete, ale…

Výrazy vytrolit něco a vytrolit někoho jsou si na první pohled velmi podobné, společného však mají pramálo.

Výraz *vytrolit* je řidší variantou výrazu *vydrolit/drolit* a takto se používal v 19. století. V průběhu 20. století tento výraz ve slovnících zůstal, jeho používání se však postupně vytratilo z jazykového úzu a z dubletní varianty zbyl v užívání pouze výraz *drolit*. Ten také jako jediný uvádí *Slovník spisovné češtiny* nebo *Slovník českých synonym*. Pokud budeme hledat výraz *(vy)trolit* prostřednictvím internetového prohlížeče, například Google nám nabídne seznam výskytů v kontextu *Jak vytrolit kámoše*. Z těchto dokladů vyplývá, že se výraz *vytrolit* (psáno též *vytrollit*), začal objevovat v desátých letech 21. století v prostředí internetové komunikace. S výše uvedeným výrazem *vytrolit* však má společného pouze to, že se jedná o homonyma. Význam je odlišný.

Jak naznačuje možné psaní zdvojeného l, které není pro češtinu typické, jedná se o výraz, který do češtiny přešel z angličtiny od výrazu *troll, trolling*, což je označení pro způsob rybolovu z lodi, při němž je do vody hozena návnada na místa, kde se předpokládá výskyt ryb, a tato návnada je vláčena za lodí. V internetové komunikaci je výraz *vytrolit* používaný v přeneseném významu: hodit návnadu (např. napsat kontroverzní příspěvek) a čekat, kdo se chytí (rozčileně zareaguje). Pokud chce někdo někoho vytrolit, nesleduje tím pozitivní cíle a bývá označován za trolla. Vzhledem k tomu, že čeština nemá jednoslovný ekvivalent, kterým by bylo možné vyjádřit tutéž činnost, přejala výraz z angličtiny.

Jak jsme doložili výše, dochází k zajímavému pohybu v tom smyslu, že původní český výraz *vytrolit* se již dostal na samou periferii slovní zásoby, a to až do té míry, že novější vydání slovníků jej již vůbec neuvádějí. Opačným směrem, z periferie do centra, postupně proniká anglicismus *vytrolit/vytrollit*. Ten zatím ještě není zachycen ani ve slovnících neologismů, ani ve slangových slovnících, domníváme se však, že tomu tak nezůstane napořád.

Mgr. Hana Žižková

Když mám náladu aneb Jak používat slovo *mood* v angličtině

S náladou to není nikdy příliš snadné, což z jazykového hlediska platí i o frázi *mít náladu*, kterou mají čeští studenti tendenci překládat doslovně, tedy *when I have a mood*. To ale správně není. Proto bychom rády v tomto díle jazykové poradny pojednaly o podstatném jménu *mood* a jak jej použít.

Chceme-li vyjádřit, že na něco nemáme náladu nebo se chceme našich žáků zeptat, zda by měli náladu dělat jiného než obvykle, můžeme použít následující otázku: *Children, are you in the mood for something a little different today?* Z příkladu jasně vyplývá, že v angličtině nepoužijeme sloveso *to have*, ale *to be*.

To bude platit i u následujícího vyjádření. Namísto věty *I'm not in the mood for something*, která může působit poněkud příkře, je lépe říci: *I don't feel like doing that right now*, nebo *I can't be bothered to go out this evening; I'm too tired after teaching all day. Sometimes I like watching films in English and sometimes in Czech. It depends on my mood.*

Asi máme stejnou zkušenost, že pokud nejsou naši žáci či studenti ve správném rozpoložení, není to s nimi lehké a naším úkolem je vhodně zareagovat. V takové situaci se můžeme opřít o následující fráze: *Children, you seem a little moody today. Is anything wrong?* Totéž však může platit i o nás, dospělých, před čímž pěkně varuje následující příklad*: Don't speak to him until he's had a coffee. He's always in a bad mood in the mornings.*

Učíme-li teenagery, víme, že jejich nálada je mnohdy jako na houpačce: *Teenagers have a lot of mood swings.* I z toho důvodu bychom rády představily rovněž idiomy, které pro takové situace najdeme v obou jazycích, a které případně můžeme použít přímo ve výuce: *I'm on cloud nine, I'm in seventh heaven, I'm on top of the world.* Protipólem jsou ustálená rčení pro špatnou náladu: *I'm feeling a bit down in the dumps, I'm a bit under the weather today, I'm a bit down just now.*

Idiomům jsou podobné *similes,* fráze, které obvykle porovnávají dvě zcela odlišné věci nebo osoby a začínají většinou *as* nebo *like*. Pro vyjádření nálady bychom navrhli následující: *As happy as a dog with two tails* (very happy) nebo *as pleased as Punch* (very pleased).

Na závěr nám nezbývá než popřát vám všem krásný den: *Keep a cool head*. A my budeme *chuffed to bits,* pokud se vám náš článek líbil.

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

KOMENSKÝ
ČÍSLO 03 | BŘEZEN 2017 | ROČNÍK 141

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 22. 3. 2017.
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

WEBOVÉ STRÁNKY ČASOPISU:
Karel Picka , www.ped.muni.cz/komensky

VEDENÍ REDAKCE:
Veronika Rodová, vedoucí redaktorka
Kateřina Lojdová, zástupkyně vedoucí redaktorky

VÝKONNÁ REDAKCE:
Helena Binterová, Dana Brožová, Markéta Hájková, Světlana Hanušová, Hana Horká, Tomáš Janík, Květoslava Klímová, Michaela Kosařová, Jana Kratochvílová, Hana Lukášová, Václav Mertin, Vladimíra Neužilová, Karolína Pešková, Blanka Pravdová, Jiří Stanislav, Zuzana Šalamounová, Lucie Škarková, Anna Tomková, Eva Trnová, Naděžda Vojtková

JAZYKOVÉ KOREKTURY:
Blanka Pravdová

GRAFICKÁ ÚPRAVA A SAZBA:
Leo Knotek, www.design-book.cz

TISK:
REPROCENTRUM, a. s., Blansko

DISTRIBUCE A PŘÍJEM OBJEDNÁVEK:
A.L.L. production, s. r. o.
tel.: +420 234 092 811
fax: +420 234 092 813
e-mail: obchod@allpro.cz

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

ISSN 0323-0449

9 770323 044005 01

UNIVERSITAS MASARYKIANA BRUNENSIS • FACULTAS PAEDAGOGICA •

muni PRESS

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 03 | BŘEZEN 2017 | ROČNÍK 141

Rozhovor s Josefem Šmajsem o biofilním vzdělávání

Archimédovo nadlehčování – sekvence jednoduchých experimentů

Využití lexikálních zápisníků v hodinách angličtiny

| Založil Jan Havelka v Olomouci roku 1873 | Vydává Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity |