

Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Helena Koldová, Veronika Rodová
Rozhovor s Františkem Kuřinou
o matematice a jejím vyučování 5

Z VÝZKUMU

Klára Vondříčková
Doučování k přijímacím
zkouškám z českého jazyka
a literatury na střední školy 12

Jana Létalová
Dobrý učitel očima studentů
Pedagogické fakulty Masarykovy
univerzity 22

REPORTÁŽ

Lucie Škarková, Libor Lněnička
Jak se buduje profesní společenství
v projektu Eduforum 27

DIDACTICA VIVA

Hana Horká, Veronika Rodová
Osobnosti Francouzské revoluce,
živé obrazy jako cesta
k dialogickému vyučování 32

DO VÝUKY

Veronika Sedláková
Jak obohatit výuku finanční
gramotnosti aneb Výuka finanční
gramotnosti prostřednictvím
dramatické výchovy na základě
literární předlohy 40

Marta Franclová, Veronika Plachá
Smrt jako téma dětí
základní školy 47

Z PRACÍ STUDENTŮ

Klára Děckuláčková
Počet ukázek z umělecké literatury
v učebnicích českého jazyka pro
2. – 5. ročník ZŠ jako důležité
kritérium při výběru vhodné
učebnice 53

RECENZE

Jana Cachová
Didaktické krédo významného
učitele matematiky 58

NAHLÉDLI JSME

Do norské Flekkerøysko 60

JAZYKOVÁ PORADNA

Ivana Kolářová
Kdy psát čárku
před spojkou nebo 62

Radek Vogel
Proč se nedá vytvořit pasivní věta
***I was explained the problem*, když**
to s podobnými slovesy – například
***I was told the way* – možné je? 63**

PORADNA VÁCLAVA MERTINA

Těžko zvladatelné dítě ve třídě 64

5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ 65

Editorial

Vážení čtenáři,

studenti učitelství na naší fakultě diskutovali v jednom ze seminářů o podstatě učitelství. Zazněl názor, že učitel je jako herec. Postupně jsme rozkrývali shody a rozdíly v povolání herce a učitele, a nakonec jsme došli k tomu, že je spojuje performativní charakter profese, nicméně jejich cíle jsou zcela odlišné. Zatímco herec chce své publikum pobavit či přivést k zamyšlení, učitel má za cíl své žáky něčemu konkrétnímu naučit. Úkol učitele je nesnadný v tom, že proces učení není vždy zábavný a snadný. Na to, že učení je dřina, naráží i rozhovor otevírající toto číslo. Hovořili jsme v něm s didaktikem matematiky profesorem Františkem Kuřinou, který říká, že škola zde není proto, aby děti šetřila od námahy. František Kuřina uvádí, že umění učitelské profese spočívá v realizaci vnitřní diferenciace výuky. Ve třídě jsou totiž žáci s různou mírou nadání a zájmu o učení. Tvrzení zkušeného didaktika se shoduje s analýzou osmi stovek výzkumů, které provedl John Hattie z univerzity v Melbourne. Hattie (2009) výsledky této analýzy publikoval v knize o viditelném učení (*visible learning*). Je to učení, které učitel dokáže monitorovat, umí posoudit, co se žák naučil. Zároveň je toto učení viditelné pro žáka. Hattie dodává, že zcela stěžejní je, zda učitel vidí dopad svých činností na učení jednotlivých žáků a zda chápe učení jako individuální cestu učitele a žáků. František Kuřina toto popisuje na příkladu matematiky, avšak s přesahem do dalších předmětů.

V rubrice *Z výzkumu* narazíte na text, který vznikl na základě zmíněného semináře pro studenty učitelství. Úkolem studentů před diskusí v semináři bylo napsat esej na téma: *Jak si představuji dobrého učitele*. Analýza esejí studentů prvního ročníku Pedagogické fakulty v Brně možná překvapivě ukázala, že individualizace ve výuce, kterou popisuje Hattie jako charakteristiku excelentního učitele, je vnímána jakožto stěžejní charakteristika dobrého učitele i studenty

učitelství na samém počátku jejich profesní dráhy. Studenti uváděli, že dobrý učitel dokáže zaujmout všechny žáky a vnímá nejen třídu jako celek, ale i potřeby jednotlivců, uvědomuje si specifickou každého žáka, zná silné i slabé stránky žáků. Další výzkumný text také souvisí s individuální podporou žáků. Týká se doučování k přijímacím zkouškám z českého jazyka a literatury na střední školy. To bylo zaměřeno jak na úspěšné žáky, tak i na žáky s průměrnou úspěšností a na žáky spíše neúspěšné.

V reportáži se podíváme, jak se buduje profesní společenství v projektu *Eduforum*. Cílem pravidelného setkávání dvou stovek pedagogů je nejen zlepšování vlastního profesního učení, ale i dopad činností učitele na učení jednotlivých žáků, které zmiňuje Hattie jako to, na čem v učitelství opravdu záleží. *Didactica viva* nabízí text o živých obrazech jako cestě k dialogickému vyučování na pozadí osobností Francouzské revoluce. Může inspirovat k volbě aktivizujících a dialogických metod, které charakterizují kvalitní výuku. Také texty v rubrice *Do výuky* pokrývají různé aspekty individualizace výuky. Výuka finanční gramotnosti prostřednictvím dramatické výchovy je přístupem, který vychází vstříc různým potřebám žáků. Pro některé žáky základní školy může být aktuálním tématem tabuizované téma smrti, o kterém pojednává další z textů.

Přejeme vám, abyste – podobně jako herci – ve své profesi přinášeli radost, a současně naplňovali podstatu učitelství tím, že zviditelníte proces učení pro své žáky i pro sebe.

Za redakci
Kateřina Lojdrová

Literatura

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Helena Koldová, Veronika Rodová

Rozhovor s Františkem Kuřinou o matematice a jejím vyučování

František Kuřina je spolu s Milanem Hejným (rozhovor s Milanem Hejným v čísle 3/139) autorem knihy *Dítě, škola a matematika*. V ní formulují principy didaktického konstruktivismu, který je cestou nejen jak učit, ale i jak naučit.

Co je to vlastně matematika a proč se má ve škole vyučovat?

Matematika je nerozlučně spjata s vývojem člověka, od počátku lidské kultury jsou součástí jazyka člověka i matematické pojmy typu *jeden, dva, několik, mnoho, málo*, od počátku je život člověka spjat s geometrickými realitami typu *uvnitř, vně, přímo, daleko*. Tyto jevy jsou nástroji porozumění člověka světu. Od nich je ovšem daleko k „sofistikované“ matematice současné produkce, jíž rozumějí jen specialisté. Z druhé strany na matematice je historicky budována přírodověda i technika, matematika proniká i do věd společenských. Tvoření pojmů, nezbytný nástroj orientace člověka ve světě, má charakter abstrakcí takřka matematického typu, bez matematiky si nedovedeme představit ani každodenní život současného člověka. Učí-li se dítě chápat matematické vztahy, kultivuje sebe sama, učí se myslet. Jak je přesto možné, že část populace se k takto užitečnému nástroji staví negativně? K této otázce se vrátíme.

Ačkoli ani pro bádání profesionálního matematika, ani pro vyučování není explicitní odpověď na otázku *Co je to matematika* nutná, položila si ji řada autorů. Připomeňme si některé odpovědi. Logickou stránku matematiky

zdůrazňuje formulace: *Matematika je deduktivní systém axiomů, definic, vět a jejich důkazů*. Autoři zaměření na aplikace ztotožňují matematiku s řešením problémů.

Petr Vopěnka¹, náš nedávno zesnulý významný matematik, charakterizoval matematiku jako *metodu* předpovídání pomocí formálních kalkulů. Školskou matematiku bychom mohli chápat jako řešení úloh výpočty (tedy formálními kalkuly). Deskriptivní geometrii a část geometrie můžeme vymezit v souladu s Vopěnkou jako řešení úloh rýsováním.

Souhlasím s Václavem Jamkem², že škola není místo, kde by dítě mělo získat co nejvíce vědomostí a přitom se – pokud možno – nenamáhat.

1 Petr Vopěnka (1935–2015), profesor matematiky na Matematicko-fyzikální fakultě UK v Praze, filozof a bývalý ministr školství. Je zakladatelem alternativní teorie množin. Vydal monumentální knihy *Úhelný kámen evropské vzdělanosti a moci*, *Podivuhodný svět českého baroka*, *Vyprávění o kráse novobaroční matematiky* a *Nová infinitní matematika*. Vopěnka v celém svém životě hledal pravdu a stál za ní i navzdory různým překážkám a nepříznivému osudu. V době totality nesměl veřejně přednášet, ale organizoval nezávislé semináře.

2 Václav Jámek (1949), docent francouzské literatury na Filozofické fakultě UK v Praze, spisovatel, publicista a překladatel. Byl redaktorem Odeonu a kulturním radou v Paříži. Z jeho děl připomeňme soubory esejů *O patřičnosti v jazyce* a *Na onom světě se tomu budu smát*. Ve Francii byl jmenován důstojníkem Řádu umění a humanitních věd.

Koncept škola hrou spíše žádá, aby škola využívala spontánní objevovací schopnosti dítěte, a tak je k námaze motivovala, ne však, aby je veškeré námahy ušetřila. Škola bez námahy a píle není žádoucí: především ve škole si dítě může vštípit základní kulturu úsilí, která je v naší civilizaci potřebná. Požadovat výkon – a to výkon smysluplný – je jednou ze základních funkcí školy.

Eduard Čech³, snad náš největší matematik dvacátého století, uvádí, že bychom měli odstraňovat strach před matematikou a učit lásce k matematice. Ovšem ne tím, že bychom z ní udělali předmět lehký. Matematika byla, je a zůstane předmětem těžkým. Láska k matematice je podstatnou částí lásky k práci. *Bílá kniha*, základní dokument naší současné reformy, zná bohužel práci pouze v její fyzické podobě, jako je třeba práce v dílnách.

Protože nepoznáme v první třídě, ba někdy ani před maturitou, zda z dívky bude baletka nebo atomová fyzika, zda z hochy bude inženýr nebo hokejista, musí se všechny děti učit na základní škole matematice. Společnost usiluje o to, aby všechny děti byly připraveny pro život, tedy k pozdějšímu vzdělávání, praktickému nebo teoretickému. To je ovšem jen jeden pohled. Druhý souvisí s významem matematiky pro rozvoj dítěte. Dobrý učitel dokáže učit matematiku tak, že rozvíjí pozornost, vnímání a paměť žáků. Dnes se někdy říká, že v době, kdy si můžeme informace o všem najít na počítači, význam paměti klesá. To je vážný omyl. Podle psychologů je učení ve své podstatě paměťový pochod. Člověk je do určité míry určen tím, co má ve své paměti k dispozici. Paměť zakládá možnost řeči, způsob smysluplného vnímání, ba dokonce i porozumění, které je základním rysem dobrého matematického vzdělávání. Porozumění znamená totiž propojení paměti se

schopností vhledu. Ovšem učení orientované na paměť bez porozumění, tedy biflování, je velkým nebezpečím našeho školství. Dobré vyučování matematice kultivuje myšlení žáka, učí ho vidět souvislosti a řešit problémy, rozvíjí jeho představivost. Zde zdůrazňuji dobré vyučování. Ne každé vyučování matematice rozvíjí myšlení. Hodiny matematiky mohou i myšlení ubíjet tím, že učitel přistupuje k učení formálně, uvádí poznatky a vyžaduje jejich reprodukci.

Jak došlo k vaší spolupráci s prof. Milanem Hejným a co pro vás znamená?

Milan Hejný⁴ nastoupil ke studiu na Matematicko-fyzikální fakultu Karlovy univerzity v roce 1955, kdy já jsem toto studium ukončil. Měli jsme se celých dvacet let. V sedmdesátých letech jsme navázali z podnětu publikovaných článků nejdříve písemný, a pak i osobní kontakt. Podle možností jsem jezdil na Slovensko, na semináře a letní školy, jejichž duší byl profesor Hejný. Byly to mé didaktické univerzity. Tam jsem poznal souznění našich didaktických názorů, tam se rodily naše vzájemné sympatie. Jejich výrazem byly společné publikace, z nichž nejvýznamnější je patrně kniha *Dítě, škola a matematika*. Ne ve všem byly ovšem naše didaktické názory totožné. To se projevilo např. zařazením 11. kapitoly, kterou jsme nazvali *Komentář Františka Kuřiny po deseti letech*, ve třetím vydání *Dítěte*.

Od Milana Hejného jsem se mnohé naučil. Rád bych se mu přiblížil např. v orientaci didaktiky na práci s žáky, mnoho jeho myšlenek bylo pro mne inspirativních. Obdivuji jeho schopnost vypěstovat si tým tvořivých spolupracovníků i dynamičnost jeho názorového vývoje, který dokládá jeho cesta od teorie didaktického konstruktivismu, vyučování orientovaného

3 Eduard Čech (1983–1960), akademik a profesor matematiky na Matematicko-fyzikální fakultě UK v Praze. Jeho práce v topologii tvoří základ tohoto oboru. Zabýval se diferenciální geometrií a funkcionální analýzou, ale i otázkami matematického vzdělávání. Napsal řadu netradičních učebnic matematiky pro žáky základní a střední školy.

4 Milan Hejný (1935), profesor matematiky a didaktiky matematiky na Pedagogické fakultě UK v Praze. Je autorem tzv. Hejného metody vyučování matematice na základní škole a řady knih, článků a přednášek na mnoha českých i zahraničních konferencích. Byl hostujícím profesorem na univerzitách v Kanadě a v USA. Jeho práce byla oceněna např. nejvyšším vyznamenáním MŠMT ČR za dlouholetou vynikající pedagogickou činnost a titulem MathProfONE.

na budování schémat až k vytvoření uceleného systému Hejného metody. Oceňuji i kouzlo jeho osobnosti.

Je podle vás Hejného matematika novou metodou či novým pojmem v didaktice matematiky?

V roce 1902 se narodil nedaleko Litovle Jan Čep⁵, v roce 1904 se narodil v Litovli Vít Hejný. Oba maturovali na též gymnáziu, Čep se stal spisovatelem, Hejný učitelem a otcem Milana Hejného. Co mají tyto dvě osobnosti společné?

Jan Čep píše o svém díle. Slovesná tvorba představuje jistý druh poznání. Toto poznání se liší od poznávání vědeckého a filozofického tím, že je ho účasten celý člověk, s duší i tělem, se svým životem intelektuálním, morálním, citovým i smyslovým. Domnívám se, že poznávání matematiky v pojetí profesora Hejného je téhož druhu. Jeho matematiku poznává celý žák, duší i tělem, svým životem intelektuálním, morálním, citovým i smyslovým. Zázrak Hejného metody spočívá v tom, že každý žák je takového poznávání schopen. Není pochyby o tom, že ne každý učitel či učitelka může vhodné prostředí pro Hejného metodu realizovat (a Hejný to explicitně uvádí). Podle mého názoru však nelze ve zmíněném smyslu naladit na objevování matematiky každého žáka, každé třídy a každé školy. Existují žáci, které v důsledku svých genetických předpokladů, rodinné výchovy a společenských vlivů lze sotva dovést ke globálnímu poznání celé matematiky Hejného metodou. V tom se především odlišuje můj názor od názoru Hejného.

Ovšem Hejného učebnice matematiky jsou učebnicemi *nové generace*. Tyto učebnice představují především systém podnětů, otázek a problémů pro žáka. Výklad učiva v tradičním smyslu v nich zcela chybí. Neobsahují transfer

učiva, který je běžný v tradičních učebnicích. Hejného metoda je novým pojmem v didaktice matematiky.

Co si myslíte o podobě matematiky v současné škole?

Matematiku v naší současné škole můžeme hodnotit podle kurikulárních dokumentů, učebnic nebo skutečného vyučování. Bílá kniha a rámcové vzdělávací programy přesunuly velkou část práce na učitele. Ti mnohdy považují tvorbu školních vzdělávacích programů za administrativní zatížení, které nevede k vyšší úrovni vyučování. Učebnic matematiky pro základní školu je tak velké množství, že by jejich rozbor vydal na obsáhlou studii. Jana Straková⁶ napsala nedávno, že u nás jsou „školy dobré“ a „školy zbytkové“. S tím nemohu souhlasit. Jsou učitelé dobří a učitelé méně dobří. Obojí utváří podobu matematiky v naší škole. Nemohu hodnotit naši školu v celé šíři, nemám pro to dostatek podkladů, nemohu hodnotit ani různé alternativní způsoby vyučování. Poctiví učitelé, kteří chtějí dobře připravit všechny žáky na budoucí vzdělávání, se vzhledem k požadovanému rozsahu učiva uchylují dosti často k instruktivním a transmisivním metodám. Vyučování pak nemá charakter přirozeného poznávacího procesu, ale stává se pouhým předáváním poznatků. To vede k formalismům ve vyučování, k učení bez porozumění, k biflování. Je to podle mého názoru příčina poměrně nízké úrovně výsledků matematického vzdělávání u nás.

Kam by podle vás měla směřovat výuka matematiky?

Měla by dovést všechny žáky na úroveň matematické gramotnosti potřebné pro život a další studium. Měla by rozvinout matematickou kulturu nadaných žáků k prvním krokům tvořivosti. Měla by pěstovat důležité psychické funkce, jako je paměť, vnímání, soustředění, myšlení

5 Jan Čep (1902–1974), spisovatel, esejista a překladatel. Je autorem mnoha povídek, jeho tvorbu ovlivnily hluboké rodové kořeny a prožívání katolického křesťanství. Po roce 1948 opustil republiku a žil v Mnichově jako komentátor Svobodné Evropy, nakonec se jeho domovem stala Francie.

6 Jana Straková, docentka pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze. Po odborném fyzikálním studiu pracovala jako učitelka na gymnáziu, šéfredaktorka časopisu *Moderní vyučování* a expertka v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání.



a podobně. Měla by kultivovat důležité společenské funkce, mezi něž patří odpovědnost, pracovitost, vytrvalost či kritičnost. Z tohoto výčtu je zřejmé, že těchto cílů nedosáhneme žádnou školskou reformou, ale jedine poctivou prací dobrých učitelů. Je to obtížný, dlouhodobý úkol, jehož postupné dosahování bych si na závěr své pedagogické činnosti přál.

Jaký máte pohled na úroveň výuky geometrie na základní škole dnes?

Geometrie je již svým historickým vývojem specifickou disciplínou. Zatížena eukleidovským⁷ tíhnutím k logicky uspořádanému systému, množstvím pojmů a různorodými úlohami, se jeví jako obtížná složka výuky. Podle mého názoru je jedním z důvodů nízké úrovně dosahovaných výsledků i běžný tradiční přístup. Proto jsem před několika léty navrhl tzv. *didaktickou strukturu geometrie*, která umožňuje nahradit logický přístup přístupem psychologickým. Základem didaktické struktury geometrie je *dělení prostoru, vyplňování prostoru, pohyb v prostoru a dimenze prostoru*. Toto pojetí jsem realizoval v několika učebnicích vydávaných matematickým ústavem Akademie věd České republiky a nakladatelstvím Prometheus. Někteří učitelé chápou geometrii nesprávně jako rýsování. Celou výukou geometrie se táhne problematika velikostí geometrických útvarů, které je věnována někdy malá péče. Je to důležitá oblast sepětí matematiky s fyzikou.

Jak pracovat se žáky, kteří, jak se říká, nemají pro matematiku nadání?

Petr Vopěnka před několika léty vystihl problematiku matematického vzdělání následujícím tvrzením: „Není utěšenějšího povolání nad učení dětí, které se učit chtějí, a není odpornějšího poslání nad učení dětí, které se učit nechťejí.“ Pracovat se žáky, kteří nemají pro matematiku nadání, dovede snad každý dobrý učitel. Stačí,

má-li k tomu vhodné podmínky (dostatek času, málo žáků ve třídě, vhodné pomůcky...). Je ovšem třeba, aby i tito žáci byli motivováni úspěchy při řešení vhodných úloh a nebyli nuceni do učiva, na něž intelektuálně nestačí. Problémem jsou žáci, kteří se nechťejí učit nic, a tedy ani matematiku, a navíc nemají pro matematiku nadání. Takoví žáci jsou patrně v každé třídě. Umění učitelské spočívá v realizaci vnitřní diferenciaci výuky. Redukovat učivo pro slabé např. na 40 % současného stavu, jak navrhuje Jana Straková, nepovažuji za vhodné.

Snad nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje výsledky vzdělávání je rodina a společnost. Nemám k dispozici žádnou studii o naší společnosti, připomenu však šetření, které provedl v USA Paul Ray⁸. Podle něho je americká společnost složena ze 47 % z lidí, pro něž je prioritní snadný a rychlý úspěch, z 24 % z tvořivých lidí, kteří se snaží porozumět souvislostem, a z 29 % lidí, kteří lpějí na tradicích a o pokrok nejeví zájem. Je samozřejmé, že prvních šest let života v rodině nemůže nemít vliv na postoj dítěte ke vzdělání. Jeden z našich zkušených učitelů matematiky popsal realitu svých tříd takto: 40 % dětí usiluje o dobré známky bez velké námahy. Orientuje se na paměť (jsou prý to především děvčata), 30 % žáků chce porozumět souvislostem, jsou to žáci přemýšliví, kteří chtějí dosáhnout úspěchu prací. 30 % žáků nemá zájem o nic, nevadí jim ani špatné známky. Co motivuje k práci žáka, když ví, že se na nějakou vysokou školu určitě dostane a bakalářskou či magisterskou práci si může koupit u několika firem? I to je realita naší školy.

Co by bylo potřeba změnit ve výuce matematiky?

Změnit by bylo potřeba mnohé, co je nezměnitelné. Např. vytvořit učitelům lepší podmínky pro jejich práci, aby se mohli dále vzdělávat, aby nežili ve stresu, ale v klidném prostředí svých sboroven řešili v pracovních kolektivech aktuální problémy výchovné i vzdělávací. Zlepšit

7 Eukleides z Alexandrie (325–260 př. Kr.), řecký matematik. Jeho nejdůležitější dílo *Základy* obsahuje deduktivním způsobem zpracovanou elementární geometrii. Česky vyšly *Základy* v roce 1907, nově pak s komentářem P. Vopěnky v letech 2007–2011.

8 Paul Henry Ray (1939), americký sociolog, který analyzoval společnost v USA a formuloval pojem *culture creatives* jako vrstvu společnosti, která se ve Spojených státech rozvíjí kolem roku 1985.

přístup rodičovské veřejnosti ke škole a k matematice. Politická reprezentace by měla oceňovat práci učitelů nejen slovně, ale i materiálně. Co můžeme měnit, i když třeba v delším časovém horizontu? Můžeme se snažit odstraňovat formalismus ve vyučování matematice. Jeden čtenář naší knihy *Dítě, škola a matematika* nám napsal: *Píšete o formalismu příliš jemně*. Kdyby se na formalismus umíralo, maturity by se dožil jen nepatrný zlomek žáků. Mělo by se zrušit plošné testování žáků. O úrovni výuky se lze přesvědčit na základě statistických metod testování výběrovým. Učit žáky přípravu na testy vzdělávání spíš škodí, než prospívá. Vytvářet podmínky pro účinnou diferenciaci žáků ve třídách. Omezit množství víceletých gymnázií, která by se měla stát školami pro skutečné nadané. Snažit se o psychologický přístup k výuce, který přispívá ke kladné motivaci žáků. Současný převážně logický přístup mnohé žáky odrazuje. Zavést osnovy povinné pro všechny žáky, ale k žákům méně schopným přistupovat diferencovaně. To znamená kvalitativní redukci učiva, nikoli kvantitativní redukci např. na 40 %, jak navrhuje Straková. Věnovat větší péči matematickému řemeslu, a to jak v aritmetice, tak i v geometrii. Posílit geometrickou složku vzdělání, zejména vizualizací pojmů, postupů i řešení úloh.

Co by měli žáci z matematiky podle vás znát po absolvování základní školy?

Za postačující a dosti podrobnou odpověď na tuto otázku považuji práci *Standardy a testové úlohy z matematiky pro základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií* (Fuchs, Hrubý et al., 2000).

Jak kvalitně jsou podle vás v České republice připravováni učitelé matematiky?

Mohu si vážit ocenění studentky, která mi napsala: „Vaše přednášky se mi líbily.“? Když jsem četl u Korthagena⁹ myšlenku, že to, co se

žák nenaučí na základní škole, nenaučí se ani na škole střední, a to, co se nenaučí na škole střední, nenaučí se ani na univerzitě, připadala mi absurdní. Věta citovaná před chvílí však dává Korthagenovi za pravdu, neboť již na základní škole by měla žákyně umět větu správně napsat. O těchto chybách ji nepoučila ani škola střední. Větu napsala studentka matematiky po ukončení bakalářského studia a po prvním roce studia magisterského. Univerzita ji už v pravopise nevzdělá. Proč to připomínám? Na učitelské studium přijímáme i čtyřkaře a podle mého názoru je nemožné všechny studenty připravit kvalitně.

Podobné nedostatky, které jsem uvedl ze znalosti pravopisu, mohu doložit i z matematiky. Existují studenti, kteří neznají vzorce pro , jedna studentka se mi svěřila, že se nikdy nedovzdělala o jeho snadné odvoditelnosti. Na základní škole prý jim učitelka vzorec řekla jako fakt k zapamatování. Tím chci upozornit, že dobrý učitel není prioritně vychováván předmětem didaktika; učitelské umění se utváří v průběhu celého jeho studia. Jak se sám učil, tak bude učit své žáky. To je opět Korthagen. Významnou roli v učitelském vzdělávání hrají tedy i metody přednášek všech předmětů, nejen matematických.

Jeden vysokoškolský učitel se mi bez uzardění svěřil: „Přednáším pro tři studenty v posluchárně, ti mému výkladu rozumějí, s těmi spolupracuji.“ Na mou otázku: „A co ostatní?“ odpověděl: „Ti se to naučí.“ Patrně bez porozumění, tedy nazpaměť. Student, který zná definice, věty, ideje důkazů a řešení typických úloh patrně je v mnoha případech úspěšný. Jeden posluchač se mi chlubil, že bude učit moderně. Učivo najde na internetu, promítne žákům a bude zkoušet. Tento student si myslí, že nemusí matematiku umět, nemusí umět ani pravopis, ba ani čitelně psát na tabuli.

Po absolvování matematicko-fyzikální fakulty jsem odcházel do učitelské praxe s přesvědčením, že nejdůležitější, ne-li jediný, úkol učitele je srozumitelně vyložit učivo. Dnes vím, že i na univerzitě je nutno postupovat jinak. Systém definice, věta, důkaz, úloha, běžný na vysoké škole, se někdy mladý učitel snaží aplikovat v příslušné modifikaci i na škole střední nebo základní.

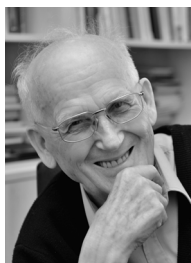
9 Fred Korthagen (1949), emeritní profesor univerzity v Utrechtu. Vypracoval ucelenou koncepci učitelského vzdělávání. Jeho kniha *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů* vyšla i česky.

Po letech praxe jsem přesvědčen, že i v univerzitním vzdělávání je důležitá motivace a řešení problémů disciplíny. Ne učit definice, ale učit, jak definovat pojmy, ne učit věty, ale učit řešit problémy, ne předvádět důkazy, ale učit dokazovat. Každý student přirozeně musí přitom mít svou učebnici, v níž najde potřebné informace. V praxi se mi takovýto způsob výuky velmi osvědčil. Kterého učitele by nepotěšilo hodnocení následujícího typu: „S potěšením si dovoluji říci, že by bylo přínosné, pokud by studenti mohli navštěvovat více takových přednášek, kdy jsou vtaženi do děje, což nebývá v matematice často. Nemám ráda hodiny, v nichž jsme pouze poučováni a pro naše myšlení a úsudek bývá málo prostoru a času.“ Jsem přesvědčen, že příprava učitelů matematiky trpí malým zřetelem k jejich budoucí praxi.

Děkujeme za rozhovor.

Literatura

- Jamek, V. (1998). *O patřičnosti v jazyce*. Praha: Nakladatelství Franze Kafky.
- Hejný, M. & Kuřina, F. (2009). *Dítě, škola matematika*. Praha: Portál.
- Hejný, M. et al. (2009). *Matematika pro první ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Kotásek, J. et al. (2001). *Národní program vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: MŠMT.
- Korthagen F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kratochvíl, Z. (1995). *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Hermann a synové.
- Kuřina, F. (1995). Didactical structure of geometry. In *ICMI Study: Perspectives of geometry for 21st century*. Catania: University of Catania.
- Kvačková, R. (2017). Řekněme přesněji co učit. Rozhovor s Janou Strakovou. Praha: Lidové noviny, 25. 4. 2017.
- Vopěnka, P. (1971). Poznámky o současné matematice. *Filosofický časopis*. XIX, 731–753.



Prof. RNDr. František Kuřina, CSc.
(1932)

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

Kontakt: kurinovi@gmail.com

Klára Vondříčková

Doučování k přijímacím zkouškám z českého jazyka a literatury na střední školy

Článek shrnuje vybrané výsledky analýzy zkušeností ze skupinového doučování zaměřeného na úspěšné zvládnutí přijímacích zkoušek na střední školu z českého jazyka a literatury. Tato analýza probíhala po dobu tří let na vzorku více než 400 žáků 9. ročníku z Prahy a blízkého okolí. Příspěvek nabízí učitelům autentické zkušenosti s žáky, kteří se do skupinového doučování zapojují. Snažíme se zde odpovědět na základní otázku: *Jací žáci se účastní skupinového doučování z českého jazyka?* V odpovědi charakterizujeme různé typy žáků, včetně jejich očekávání, potřeb a motivace. Dále popisujeme úroveň znalostí a dovedností žáků z jazykovědy s důrazem na ty chybné, neúplné nebo nedostatečné. Tato analýza reflektuje porovnání s požadavky, které stanovují Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání, Standardy pro základní vzdělávání a doporučené učební osnovy předmětu český jazyk a literatura pro základní školy, a tedy i jednotné přijímací zkoušky na střední školy. Pro učitele by mohlo být přínosné zodpovědět otázku, jací žáci se ve volném čase věnují přípravě na střední školu, a snaží se tak ovlivnit svou úspěšnost na základní škole.

Článek nabízí prostor k zamyšlení nad tím, jak odpovídá charakteristika žáků v tomto příspěvku obecnému vnímání žáků 9. tříd. Učitelé mohou tento článek vnímat také jako otevřenou otázku: jaké jsou rozdíly mezi žáky ze skupinového doučování a jejich ostatními spolužáky? V čem se liší zkušenosti učitelů s touto konkrétní žákovskou skupinou a postřehy z této analýzy? V čem se shodují?

Tematika skupinového doučování není příliš sledována, nabízí však řadu zajímavých otázek. Jak skupinové doučování pomáhá konkrétním žákům se školní úspěšností na jejich základní škole, při přijímacích zkouškách na střední školu nebo jak jsou tito žáci úspěšní v dalším studiu či v životě. Zda je tato forma doučování vhodná a jakou roli hraje ve studijním životě žáků. Jak jsou vnímáni pedagogové, kteří toto doučování vedou a jakou mají roli v kontextu žákovy školní úspěšnosti i jeho sebepojetí. Článek také ukazuje, s čím vším mohou mít žáci devátých tříd problémy, hledá příčiny problémů jednotlivých žáků 9. tříd, které mají často kořeny na prvním stupni ZŠ. Některým žákům chybí znalosti a dovednosti definované v očekávaných výstupech pro první stupeň ZŠ, i přesto, že jejich školní úspěšnost hovoří o opaku. Naše zkoumání ukázalo, jak významný vliv mají učitelé prvního stupně na pochopení látky z jazykové výchovy na druhém stupni. Učitelé druhého stupně se mohou zamyslet nad pojetím výuky jazykové výchovy a nad možnostmi navazování na prvo-
stupňové znalosti a dovednosti. Článek představuje souvislosti mezi osvojením jazykovědných znalostí a jejich vlivem na klíčové dovednosti při aplikaci v dalším studijním, profesním i osobním rozvoji a také pro pochopení dalších znalostí z literární i komunikační výchovy. Díky zvládnutí znalostí a dovedností z jazykové výchovy mohou žáci ovládat klíčové dovednosti jako je bezchybné psaní, písemné i mluvené vyjádření smysluplné myšlenky, přiměřené tempo čtení s porozuměním, porozumění jazyku

a jazykový cit, udržování a obohacování slovní zásoby a další.

V článku operujeme s pojmy *soukromé doučování* a školní úspěšnost. Soukromé doučování je zde vnímáno v souladu s vymezením Danga a Rogerse (2008) jako placené doučování pro žáky v různých školních předmětech nad rámec výuky. V článku dále rozdělujeme soukromé doučování na **individuální** (tedy poskytované jednomu žákovi) a **skupinové** (poskytované dvěma a více žákům)¹. Školní úspěšnost je pro potřeby tohoto článku vnímána jako „zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 242).

Prezentované výsledky zahrnují všechny žáky 9. ročníku, kteří se účastnili skupinového doučování ve sledovaném období. Zahrnuje tedy zkušenosti s žáky s velmi dobrými výsledky, kteří mají učivo osvojeno nadstandardně, a mohli by uspět u přijímacích zkoušek i bez další přípravy, stejně jako s žáky, kteří jsou průměrní i velmi podprůměrní. K analýze byly použity různé metody, zejména záznamy z pozorování výuky, analýza žákovských prací (testy, ilustrační testy i testy z řádných termínů Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání, jazykovědná cvičení), diskuze, autentické žákovské otázky či postřehy předložené přímo ve výuce, rozhovory s žáky a rodiči a analýza dokumentů *Standardy*

pro základní vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání a Specifikace požadavků k didaktickému testu z českého jazyka a literatury – čtyřleté obory vzdělávání (a nástavbová studia).

Jací žáci se účastní skupinové přípravy na zkoušky z českého jazyka na střední školy?

Ve skupině se pedagogovi sejde zajímavě složená skupina vrstevníků s různými potřebami a často i motivacemi nebo ambicemi. Pedagog tak dostane „novou třídu“, ve které se zpravidla sejdou žáci, kteří se vůbec neznají, ale spojuje je stejný cíl – uspět u přijímacích zkoušek na střední školy, a pokračovat tak v dalším formálním vzdělávání. S jednotnými přijímacími zkouškami se více sjednotilo očekávání žáků ve skupině. Často jsme svědky toho, že žák po zhodnocení svých šancí a na základě porovnání s ostatními účastníky přípravných kurzů sám vyhodnotí potřebu individuálního doučování a aktivně jej vyhledá. Žáci často osloví pedagoga s prosbou o soukromé doučování. Takoví žáci mají silnou motivaci a práce s nimi je velmi efektivní.

V každé skupině je dvacet až třicet žáků. Minimálně polovina všech žáků nemá žádné potíže s úspěšností na základní škole, dokonce ani velké problémy s osvojením základního učiva. Ve třídě s dvaceti pěti žáky najdeme přibližně tři velmi nadané a úspěšné žáky, další dva, kteří jsou velice úspěšní na své základní škole, ale objektivně neovládají všechno učivo dle svých

1 Výsledky prezentované v tomto článku jsou výhradně za skupinové doučování u pětičlenných skupin a větších (nejčastěji od 20 do 30 žáků).

představ. Dalších patnáct, kteří jsou ve své základní škole úspěšní nebo relativně úspěšní. Tito žáci mají ovšem často problémy s konkrétním učivem, které nemají dobře osvojeno. Dále je zde cca deset žáků, kteří jsou ve školní úspěšnosti průměrní, ale mají problémy s konkrétním učivem nebo zpanikaří po prvním neúspěchu při zkouškách nanečisto nebo při konfrontaci s rodiči, kteří se zaměřili na jejich studijní podporu a začali se s nimi doma učit. Ve třídě jsou maximálně dva slabší žáci, velmi výjimečně i dost neúspěšní, případně žáci cizinci, kteří jsou v České republice méně než 5 let a nejsou poučeni o všech možnostech, které jako cizinci při přijímacích zkouškách mají. Tito žáci (myšleno všichni slabší) mají společné velmi chabé osvojení učiva z českého jazyka. Často vnímají český jazyk jako velmi obtížně zvládnutelný, jsou frustrováni, až rezignovaní. Výjimeční nejsou ani žáci, kteří jsou ve škole průměrní, ale sami vědí, že jejich znalosti z českého jazyka jsou naprosto nedostačující.

Zajímavé je, že z našich zkušeností vyplývá přílišná genderová rozdílnost. Ve všech skupinách najdeme stejně dívky jako chlapce. Jediným výrazným genderovým prvkem v naší analýze je to, že chlapci se více ptají, jsou aktivnější a snaží se uspořit energii (vybírají si aktivity, které budou plnit, úkol splní přesně podle instrukcí, rádi odevzdávají práci před limitem apod.). Dívky zase rychleji chápou novou látku a mají rády okamžitou zpětnou vazbu na písemný projev či vlastní nápady. Chlapci si častěji ulehčují úkol a snaží se použít jazykový cit, dívky si více kontrolují práci a konfrontují domácí práci či učivo nebo výklad látky ze svojí základní školy s výukou ve skupinovém doučování.

Úspěšní žáci tvoří spíše homogenní skupinu, pro níž je typická vysoká míra motivace, zájem o jakékoliv studijní činnosti a práci navíc. Tito žáci si také velice rádi zkouší testy nanečisto a mapují svoje pokroky. Pro tyto žáky a jejich rodiče je úspěšný přechod na střední školu velmi důležitý životní krok. Často mají vyšší ambice než jen uspět na konkrétní škole a studium vnímají jako přirozenou součást dospívání. Tito žáci si uvědomují, že mají sice výborný prospěch, ale neznají svoji konkurenci z jiných škol.

Pokud si vyberou prestižní střední školu, snaží se reálně zhodnotit svoje šance, získat přehled o tom, v čem vynikají a co potřebují podpořit. Tyto silné důvody vedou je nebo jejich rodiče k tomu, aby vyhledali skupinové doučování. Jejich cílem je často ujistit se, že to zvládnou, porovnat se s ostatními a získat nebo udržet sebevědomí. Pro mnohé je to také další možnost pravidelného a soustavného studia mimo školu. Většina těchto žáků má plnou podporu rodičů a jejich motivace se překrývají. Mnoho takových žáků nemá dobré zkušenosti ze základní školy, protože ne všichni jejich spolužáci mají stejné ambice jako oni, a prostředí výuky tak nebývá pro ambiciózní žáky příliš podnětné. Vyhovuje jim rychlejší tempo, více různorodých cvičení i prostředí většího zájmu o učení. Tito žáci jsou vysoce motivovaní a věnují přípravě na střední školu téměř veškerý volný čas. Jsou to studijní typy, nemají vždy jasnou představu o tom, co by chtěli dělat v budoucnosti, ale rozhodně vědí, že chtějí být úspěšnými studenty. Někteří omezí svoje koníčky, přátele nebo přípravu na předměty ve škole, které nejsou zahrnuty do přijímacích zkoušek. Tento fenomén je nejvíce patrný v druhém pololetí, protože vysvědčení na konci 9. ročníku nehraje takovou roli jako ty předchozí. U velmi úspěšných žáků se někdy stane, že jim jejich nasazení nevydrží po celou dobu skupinového doučování. Někteří z přemíry aktivit vyhoří, nezvládnou nápor, a mohou nakonec i neuspět. Jiným toto doučování pomůže vytvořit další bezchybný výkon.

Žáci s průměrnou školní úspěšností nejsou vůbec homogenní skupinou. Typické pro ně je to, že si doučování sami nevyberou, ale vnímají je jako nezbytnou součást jejich přípravy na střední školu. Berou to jako samozřejmost. Nepřemýšlí příliš o přínosnosti různých kroků pro zvýšení svých šancí. Velkou část z nich přihlásí rodiče. Tito žáci zpravidla nemají jasnou představu o tom, co by chtěli v budoucnosti dělat. Český jazyk vnímají hodně jako školní předmět, izolované učivo. Někteří vynikají v určitých oborech českého jazyka a jiné jsou jim dost cizí. Někteří průměrní žáci jsou hodně inteligentní, vyspělí, jen používají často svého jazykového citu a spoléhají se na to, že řešení nějak vymyslí.

Jejich školní průměrnost může být dána také tím, že mají spoustu jiných zájmů, ve kterých vynikají a kde se projeví jejich silné stránky. Tito žáci si sami nevyberou skupinové doučování, v tomto se jen plně podřídí rozhodnutí rodičů. Takoví žáci udělají během skupinového doučování obrovský pokrok a často u přijímacích zkoušek pozitivně překvapí své okolí.

Zajímavé je, že neúspěšní či slabší žáci jsou spíše heterogenní skupinu. Jejich motivace je často odlišná. Mezi těmito žáky jsou takoví, kteří přihlásili jejich zoufalí rodiče, ale také tací, kteří se pro doučování rozhodli sami. Tito žáci mají jasnou představu o své budoucnosti a zjistili, že potřebují uspět u přijímacích zkoušek na školu, která jim takovou budoucnost může zprostředkovat. Často jsou to žáci, kteří chtějí být lékaři, právníky, policisty, vojáky nebo se na vysoké úrovni věnovat jazykům, sportu či matematice nebo dalším přírodním vědám a v těchto oborech jsou úspěšní (ne vždy školně). To, že neovládají český jazyk, jim v této životní etapě velmi znepříjemňuje cestu, po které se rozhodli vydat. Uvědomují si to, a často se tak stanou stejně aktivními jako jejich úspěšní ambiciózní kolegové. Z našich zkušeností vyplývá, že mezi žáky, kteří vyhledávají skupinové doučování, téměř nejsou slabí žáci, kteří nechťejí uspět u přijímacích zkoušek na střední školu. Většina žáků, včetně velmi slabých, se snaží pochopit co nejvíce, berou si úkoly navíc, ptají se a mají radost, když se zlepší. Není ani problém s kázní a řadě z nich vyhovuje, že se mohou soustředit na práci. Je možné, že jde o fenomén, který je daný tím, že jde o soukromou, a tedy placenou službu a nesetkáváme se zde s žáky z ekonomicky znevýhodněného prostředí. Můžeme tedy potvrdit výsledky výzkumu Campbella (2001), že rodinné prostředí, v němž dítě vyrůstá, má rozhodující vliv na jeho dlouhodobý rozvoj a na jeho celkovou úspěšnost nejen při studiu, ale také v životě. Vzhledem k časům těchto doučování je to ještě obdivuhodnější, neboť musí často pozdě večer zpracovávat velmi složitá témata, překonávat frustraci z toho, že neznají základy některých probíraných témat a věnovat se činností, které pro ně nemusí být zábavné.

Znalosti a dovednosti z jazykovědy²

V rámci lexikologie nedělá žákům 9. ročníku problém rozdělit slovo na předponu a kořen. Část za kořenem nazývají často náhodně příponou nebo koncovkou. Nevědí, že koncovka je část slova, která vznikla ohýbáním a nedokáží tedy přijít na klíč pro určení koncovky nebo přípony. Z hlediska lexikálního pravopisu většina žáků nemá zásadní problém s pravopisem ů/ů, jen výjimečně žáci uplatňují chybné pravidlo a zamění „začátek kořene“ za „začátek slova“. S pravopisem, který je ovlivněn spodobou znělosti ovládají téměř všichni žáci (výjimkou jsou cizinci). Většina žáků nedokáže vyjmenovat řady vyjmenovaných slov ani po jedné obojetné souhlásce. Tato znalost bývá nahrazena správným pravopisem. Jsou i žáci, kteří dělají chyby pouze u vyjmenovaných slov, resp. u slov příbuzných, nejčastěji u homonym (*nabít si mobil, pil z lahve, vířivka* apod.). Žáci nechybují v psaní i/y ve formantech (*konvice, kolík* apod.), jedinou výjimku tvoří slovo *brzičko, vidět a viset*, které žáci buď píšou pravopisně správně, ale nesprávně odůvodňují jako výjimky. Nebo v nich dělají pravopisnou chybu, neboť je přiřazují k vyjmenovaným slovům (předponě *vy* – a slovu *brzy*). Velmi zajímavé je to, že žáci příliš nechybují v pravopisu předpon *s-*, *z-*, *vz-*. Jde o látku, kterou si ve škole často procvičují a kterou lze dobře propojit s pamětním osvojením. Především průměrní a nadprůměrní žáci tato pravidla ovládají a dokáží správně uplatnit. Chybuje se jen v takových případech, ve kterých žáci použijí smysluplné, ale nefunkční pravidlo. Nejlépe rozumí žáci pravidlu „*změna stavu*“. Například u slova *scvrklý* zamění směr dohromady právě za změnu stavu. Většina žáků nemá problém se zdvojenými souhláskami. Nejproblematictější jsou slova *ceník, deník, jediný* či *měkký*, případně homonyma *racci/raci* nebo nepříliš používaná slova (*leccos*). Dále většině žáků nedělají

2 Žáci, kteří plně ovládali všechny znalosti a dovednosti se téměř neobjevili. Výjimkám (pěti žákům), bylo doporučeno toto doučování nevyužívat. Tuto nabídku využili tři žáci. S žákem, který propadal z českého jazyka jsem se setkala za celou dobu dvakrát.

problém základní pravopisná pravidla pro psaní velkých písmen. Výjimku tvoří pravidlo pro přídavné jméno vytvořené z vlastního jména, které není součástí dalšího vlastního jména. Tato pravidla někteří žáci neznají, případně jej zapomenou uplatnit v psaném projevu i v korektuře. Zajímavé je také to, že většina žáků si myslí, že učivo velkých písmen příliš neovládá. Souvisí to především s tím, že se ztratí v komplexních pravidlech a mají pocit, že je příliš různých pravidel, které si nejsou schopni zapamatovat. V didaktických úlohách, v souvislém psaném projevu i v korektuře jsou schopni v naprosté většině obstát. Největší problém mívají žáci v lexikálním pravopisem s psaním mě/mně uprostřed slov. Pravopis si nezdůvodňují členěním slova na jeho smysluplné části, ale doplňují pravopis citem. Nesdružují také slova s kořenem –mn–, jež jsou odvozena od již nepoužívaného slovesa *mnít*. Žáci si mnohdy pamatují neúplný výčet těchto slov (nazývají ho výjimkami), ale uniká jim jejich příbuznost (pomněnka, domněnka, zapomněl apod.). Tedy slova mimo výčet nepřipojí k těmto již zapamatovaným slovům (připomněl, nevzpomněl apod.), a udělají chybu.

Žáci převážně nemají problém se vztahy mezi slovy. Dokáží roztrždit slova na podřazená a nadřazená. Dokáží určit nadřazené slovo skupině podřazených slov. Dokáží přiřadit vhodná synonyma a antonyma k nabízeným slovům. Mnohdy také rozumějí pojmům antonyma a synonyma. Větší problémy mají se samostatným vymyšlením slov souřadných, vlastních příkladů slov, která jsou navzájem synonymem či antonymem. Problematické také bývá, aby vyjádřili vlastními slovy význam slov. Vyjmenují jen málo slov citově zabarvených, znají všichni stejné (pejsánek a barabizna). Nedokáží vymyslet mnoho příkladů slov citově zabarvených, případně je zaměňují se slovy neutrálními (hlupák, milý). Žáci také často zaměňují archaismy a historismy. Pokud se blíže seznámí s definicí těchto slov, dokáží všichni bezchybně přiřazovat slova do jedné z těchto kategorií. Velmi těžké je pro žáky správně pochopit definici neologismu. Je pro ně velmi obtížné určit, které slovo je ve slovní zásobě nově. Žáci proto mohou uspět pouze při rozdělování slov mezi neologismy,

archaismy a historismy. Významy slov dokáží vysvětlit pomocí užití ve větě nebo slovním spojení. Žáci 9. ročníku neznají rozdíl mezi rčením a příslovím, znalost přísloví značně kolísá podle osobní zkušenosti z domova (nejčastěji od prarodičů). Žákům často uniká jejich smysl. Mnohdy přísloví i rčení vnímají jako historický relikv, který pro ně nemá téměř žádnou poetiku. Vysvětlit poučení, které z přísloví plyne, případně najít vhodné synonymum k rčení žáci dokáží bez problémů. Velmi zajímavá je neznalost pranostik. Ty jsou pro ně téměř neznámé, případně naprosto izolované („souvisí s počasím“). Drtivá většina žáků nedokáže vysvětlit³ notoricky známou pranostiku *únor bílý – pole sílí* i přesto, že ji znají.

Žáci nemívají problém s rozlišením věty jednoduché a souvětí. Někteří chybně uplatňují pravidla pro interpunkci ve větě. Vyhledávají místo přísudků spojky a spojovací výrazy a podle toho určují větu jednoduchou nebo souvětí, případně počítají věty v souvětí. Nerozlišují několikanásobný a postupně rozvíjející přívlastek, a chybně tak doplňují interpunkci. Mnoho žáků nezná přesný rozdíl mezi souvětím souřadným a podřadným. Mate je počet vedlejších vět, případně souřadně spojené věty vedlejší, které zaměňují za věty hlavní dle souřadících spojek. Často se mylně domnívají, že počet vět je roven počtu čárek, případně spojek ve větě. Dost žáků nevyjmenuje s jistotou všechny větné členy. Velká část žáků vyhledává větné členy čistě formálně, případně citem. Často pak přehlíží nebo si vůbec neuvědomují vztahy mezi nimi. Pro žáky nebývá problém určit základní skladební dvojice. Tento fakt je velice zajímavý v kontextu určování počtu vět v souvětí. Neboť řada žáků správně pozná přísudek, ale při počítání vět se zmýlí. Tato chyba musí být daná nevhodnou metodou zjišťování počtu vět. Počítání čárek nebo spojek ve větě, případně počítání sloves místo celých přísudků. Velký problém mají ovšem téměř všichni – jde o fenomén přísudku jmenného se sponou. Toto slovní spojení má na žáky velmi magickou moc, jakmile se vysloví, řada z nich

3 Vysvětlují ji tak, že od února se začíná oteplovat.

projeví silnou frustraci z neporozumění a někteří přímo rezignují. Dále mají problém při určování podmětu, který je vyjádřen jiným slovním druhem než podstatným jménem nebo zájmenem. Tuto chybu dělají vždy žáci, kteří mají zažitou definici podmětu jako *podstatné jméno nebo zájmeno v prvním pádě*. Téměř všichni mají problém s určením přívlastku neshodného. Zde většina končí u definice: „přívlastek shodný je vždy před jménem a neshodný za ním“. Řada žáků nedokáže odůvodnit, na jakém principu funguje shodnost/neshodnost přívlastku. Klíčovou roli přísudku ve vztazích s větnými členy si mnoho žáků neuvědomuje. Žáci si vystačí s definicí předmětu jako „podstatné jméno v jiném než v prvním pádě“, a určují tak všechno jako předmět. Často si pletou předmět a přívlastek neshodný, případně předmět a příslovečné určení. Tato chyba je dána tím, že jim nedochází, že předmět je spojen s přísudkem a přívlastek naopak rozvíjí ostatní větné členy mimo slovesného a citoslovečného přísudku. Problém bývá v otázkách na příslovečné určení místa (někteří používají jen „kde?“ nebo „kdy?“, ale už ne „kam?“ nebo „odkud?“, případně „odkdy?“ nebo „dokdy?“ a větný člen se jim nejvíce jeví jako příslovečné určení. Také nevnímají, že různá slovesa jsou spojena s předměty v konkrétním tvaru (pádě). Dalším problémem jsou předložky nevlastní, které žáci mylně vnímají jako příslovce a určují je tedy jako samostatné větné členy⁴.

Žáci často správně nerozliší větu hlavní a vedlejší. Důvodem bývá, že nevědí, že věta vedlejší může být závislá na jiné vedlejší větě, případně může být připojena souřadící spojkou k další větě vedlejší. Žáci neurčí správně počet vět, a neorientují se tak v pořadí vět v souvětí. Žáky nejčastěji splete rozdělení věty hlavní na dvě části (nejčastěji vloženou větou přívlastkovou). Žáci chybně určují druhy vět na základě předchozí izolované zkušenosti. Domnívají se, že pro druh vedlejší věty je stěžejní konkrétní spojovací výraz (např. *že – předmětná, aby – příslovečná*

účelová, kdo – podmětná, kdy a když – příslovečná časová apod.) nebo že spojovací výrazy *kdy, kde, jak* apod., spojují s příslovci (otázky) a větu automaticky označí jako příslovečnou. Problematické je také uvědomit si, že věta přívlastková může vyjadřovat přívlastek shodný (*který, čím*) i přívlastek neshodný (*že, aby, kde, kam* apod.), na což se často zapomíná. Ve všech těchto případech nerozumí podstatě vedlejších vět, které jsou nahrazením konkrétního větného členu. Žáci mají také problém s tvary vztažných zájmen (*čeho, komu* apod.) a s nevlastními předložkami (*místo, kromě, během* apod.) často žáky matou, a neurčí tak správně vedlejší věty. Žáci mají problém s určením podmětné vedlejší věty. Podmětná vedlejší věta vyjadřuje podmět, který v hlavní větě chybí. Žáci tento chybějící podmět často zamění s jakýmkoli podmětem nevyjádřeným, a určí takovou větu jako podmětnou. Žáci často nedokáží určit vedlejší větu doplňkovou. Tato chyba bývá způsobena kombinací několika předešlých nepřesností či chyb. Žáci nedokáží definovat ani určit doplněk ve větě jednoduché. Věta doplňková je velmi podobná některé předmětné větě (*Viděla jsem, jak Martin pozval Janu na rande. – předmětná. Viděl jsem Martina, jak pozval Janu na rande. – doplňková*). Žáci často větu určí jako přívlastkovou. Otázka: Jakého Martina jsem viděl? Odpověď: Jak pozval Janu na rande.

Žáci znají všechny slovní druhy. Někteří si nemohou vzpomenout na rozdělení slovních druhů na ohebné a neohebné a neovládají další pojmy jako časování a skloňování. Nepropojují si skloňování a časování s mluvnickými kategoriemi a mnoho žáků neví ihned, co nadřazené slovo mluvnické kategorie obsahuje. Žáci velmi často neumí rozlišovat pomnožná, hromadná a látková podstatná jména. Bývá pro ně problematické udržet v paměti definici těchto kategorií. Nejčastěji žáci zaměňují slova pomnožná a hromadná, případně hromadná a látková. Chyba vzniká hlavně nejasným rozlišením pojmů a odvozováním významu přímo z názvu. Zároveň se žákům plete číslo jako mluvnická kategorie a počet či množství, které mluvnické číslo ne vždy vyjadřuje. Často mají žáci problém s rodem a vzorem pomnožných slov. Žáci jsou

4 Např. Během zápasu... Slovo během určí jako příslovečné určení času a slovo zápasu jako předmět, případně nevědí, jak toto slovo určit.

zvyklí určovat rod a vzor podle tvaru v jednotném čísle a také jej odvozují z významu. Slova jako prázdniny nebo dveře nevnímají jako „slova rodu ženského“ a nepomůže jim ani ukazovací zájmeno *ty*, protože se dá použít jak pro ženský rod, tak pro mužský neživotný. Žáci také často chybně označují všechna slova středního rodu podle vzoru stavení jako hromadná (*plavání*). Téměř všichni žáci ovládají pravopis ovlivněný skloňováním podstatných jmen a dokáže odůvodnit pomocí mluvnických kategorií a vzorů. Výjimečně dělají chyby u slov mužského rodu neživotného, které mají v kořeni –am– a skloňují se podle vzoru hrad (drahokamy, větrolamy). Někteří žáci si chybně pravopis odůvodňují koncovkou –ami, která je ovšem jen u ženského rodu. Někteří žáci sice pravopisnou chybu neudělají, ale odůvodňují pravidlo pro „y“ jako příklad výjimky.

Žáci poznají přídavná jména a dokáží je stupňovat, včetně nepravidelných přídavných jmen. Žáci ovládají rozdělení přídavných jmen na měkká a tvrdá. Někdy zaměňují přídavné jméno, které vyjadřuje činnost za sloveso nebo naopak určí chybně podstatné jméno, zájmeno nebo číslovku, které se skloňují podle vzoru mladý/jarní jako přídavné jméno. Téměř nikdo nemá problém se správným určením vzorů u přídavných jmen. Často neumí určit všechny mluvnické kategorie u přídavných jmen. Nevědí, že se shoduje se jménem, které rozvíjí. Při souvislém psaném projevu nebo v korektuře dělají často chyby v množném čísle mužského životného rodu u tvrdých nebo přivlastňovacích přídavných jmen (malí lidé; tatínkovi bratři). Často si také pletou podstatné jméno mužského rodu životného ve 3. pádě s přivlastňovacím přídavným jménem a uplatňují pro něj pravidlo přivlastňovacích jmen (dám mu Petrovy boty/dám Petrovi boty). Jen minimum žáků zná pravopisné pravidlo pro množné číslo přivlastňovacího přídavného jména mužského životného rodu ve 4. pádě (Jsou tu Petrovi rodiče. Potkal jsem Petrovy rodiče.).

Velmi tristní situace je u všech žáků v problematice zájmen. S tímto učivem nemá problém jeden žák z třiceti. Žáci často plně nechápou smysl a funkci zájmen a vycházejí jen ze znalostí,

které si odnesli z prvního stupně. Nerozumí jejich skloňování. Neznají jejich výčet ani základní charakteristiku. Pokud znají druhy zájmen, dokáží poznat nebo vyjmenovat jen *ty* v základním tvaru. Drtivá většina žáků má problém s určením druhu zájmena, které není v prvním pádě. Žáci nemají spojená tázací zájmena *kdo*, *co* a jejich tvary s pádovými otázkami. Téměř polovina žáků nezná pravopisná pravidla pro osobní zájmena *ona*, *já* – 2. a 4. pád *mě* (tebe), *ji* (tu), 3. a 6. pád *mně* (tobě), *jí* (té) – a téměř dvě třetiny žáků toto pravidlo neuplatňují v praxi. Některá tázací a vztažná zájmena (jaký, který) jsou mylně označována jako přídavná jména, neboť se skloňují podle vzoru tvrdého přídavného jména „mladý“. Žáci nerozumějí tomu, že vzor nepodmiňuje příslušnost k danému slovnímu druhu, ale jde jen o způsob adjektivního skloňování. Žáci si neuvědomují odvozování zájmen vztažných, neurčitých a záporných od tázacích (*kdo* – někdo, nikdo). Jen velmi málo žáků určí slovo „sám“ jako ukazovací zájmeno. Žáci často nedokáží určit u zájmen mluvnické kategorie a neznají tvary přivlastňovacích zájmen v 7. pádě množného čísla ve spojení s dvojnými tvary podstatných jmen (ženského a středního rodu) *mýma*, *tvýma*, *svýma* (rukama, očima). Vztažná zájmena „*který a jenž*“ často zaměňují za spojky, protože plní podobnou funkci ve větě. Nerozumí plně rozdílu mezi tázacími a vztažnými zájmeny (Který muž byl doma? Viděl jsi muže, který vstoupil do domu?)

Žáci nemají problém poznat číslovky v základním tvaru. Pravopis složitějších číslovek (zvlášť/dohromady) neovládají i velmi nadprůměrní žáci. Všechny druhy číslovek zná přibližně pět žáků z třiceti. Ostatní mají různou míru znalosti. Často si pletou druhy číslovek a druhy zájmen, neznají skloňování číslovky dva v 7. pádě (dvěma), případně chybně užívají tvar s koncovkou –a u jiných číslovek (třema).

Žáci často zaměňují podstatná a přídavná jména vyjadřující činnost za slovesa (skákáni, vyhovující). Žáci chybně určují slovesný tvar ve 3. osobě minulého času jako jednoduchý. Žáky matou dokonavá a nedokonavá slovesa v přítomném a budoucím čase (zamává – bude mávat – oba tvary budoucího času). Často se

zapomíná, že rozkazovací způsob tvoří jen 2. osoba v obou číslech a 1. osoba množného čísla. Žáci zaměňují tvar rozkazovacího a oznamovacího způsobu (přestaneš místo přestaň). Žáci často chybují v pravopisu podmiňovacích tvarů sloves v různých osobách (bychom, byste, bys). Chyby také dělají u podmiňovacího způsobu u zvrtného slovesa (poučil by ses, koupil by sis). Jen minimum žáků rozlišuje podmiňovací způsob přítomný a minulý. Poměrně hodně žáků určuje u sloves mluvnické kategorie v pořadí osoba, číslo, čas, způsob, a řada z nich pak udělá chybu. Například u slova „věděl bys“ určí nejprve minulý čas a až poté způsob podmiňovací a určení času již nezmění. Mnoho žáků nezná všechny mluvnické kategorie u sloves. Pokud vědí, jaké mluvnické kategorie určit, nemívají s tím problém. Mnoho žáků nechápe princip dokonavých a nedokonavých sloves. Příčinou bývá chybné vytvoření infinitivu (nosí – nést; i donese – nést). Další příčinou tohoto nepochopení je to, že nevědí, s čím fenomén dokonavosti nebo nedokonavost souvisí a snaží se uplatnit jazykový cit. Trpný a činný rod většina žáků rozlišuje správně. Někteří zaměňují zvrtná slovesa za trpný tvar. Velmi chabě mají žáci osvojená pravopisná pravidla pro přičestí minulé v množném čísle. Tyto chyby dělají nejčastěji ve svém psaném projevu. Také často přehlédnou chybu v přičestí minulém množného čísla při opravě cizího textu. Další typickou chybou je psaní koncovky –y u slov, která označují neživé osoby či věci, ale mluvnicky jsou rodu mužského životného (strašáci, sněhuláci apod.). Další chybou bývá nesprávné určení životnosti u slov, která mají koncovky jako neživotná, ale jsou rodu mužského životného (koně, lidičky, rodiče). Často si v těchto případech žáci nepřesně pomáhají ukazovacím zájmenem *ty* a podle tohoto zájmena napíší chybně koncovku –y. Často se zapomíná na pravidla pro několikanásobný podmět středního rodu v množném čísle a chybně se píše koncovka –y místo správné –a. Žáci často zapomenou nebo nevědí, že některá slova mají v jednotném čísle jiný rod než v množném (dítě, oko – část těla, ucho – část těla jsou v jednotném čísle rodu středního a v množném rodu ženského). Pravopis se

řídí jejich rodem v množném čísle. Žáci často nevnímají přesný význam slova. Mnohoznačná slova mužského rodu mají životnost ovlivněnou právě významem (kůň jako zvíře je rodu mužského životného a kůň jako tělocvičná pomůcka rodu mužského neživotného). Často se chybuje také v tom, že se pravidla pro přičestí minulé uplatňují pro koncovky sloves v přítomném či budoucím tvaru.

Príslovce jsou pro žáky vesměs problematickým slovním druhem. Jsou neohebným slovní druhem, ale zároveň plnovýznamové a dají se stupňovat. Žáci je často zaměňují s přídavnými jmény nebo u nich určují koncovky, snaží se určit vzory. Zpravidla si nepamatují jistě všechny příslovečné otázky. Řada méně významových slov určují spíše jako částice než jako příslovce. Někdy dokonce slovo patří mezi více slovních druhů a jde o rozlišení jeho významu ve větě, což je často nad jejich síly. Dále identifikují jako stejný druh slov *kdy, jak, kde, kam* jako *kdo, co, jaký* apod. Obojí určují buď jako příslovce nebo jako zájmena. Nerozlišují tak ohebnost a neohebnost slovních druhů. Často tyto zájmenné příslovce zaměňují za spojky. Žáci mají také problém s příslovečnými spřížkami. Nerozumějí, kdy se píší dohromady a kdy zvlášť.

Předložky mají všichni žáci 9. ročníku osvojeny nedostatečně. Bývají spíše ve fázi izolovaných modelů (*na, pod, před, za, do, v, k, s, z, u, nad, pod, bez, při* apod.). Předložky jsou tedy vnímány jako jednoslabičná slova (často jednopísmenná), které stojí před jménem a není na nich nic složitějšího. Toto nedostatečné porozumění žákům může bránit v porozumění textu, určení větných členů, pádů jmen apod. Nevnímají předložky jako součást dvojice se jmény, u kterých ovlivňují pád. Žáci vůbec neznají nevlastní předložky a zaměňují je za příslovce (*kromě, během, prostřednictvím* apod.). Nejtěžší je pro ně rozlišení slov, která mohou být více slovními druhy (*mimo, kolem, vedle* apod.). Zde je hlavně problematické vnímání nerozlučností předložky a dalšího jména a vliv předložky na jeho pád.

Spojky zpravidla určí ve větě správně. Některé spojky zaměňují za další spojovací výrazy jako jsou vztažná zájmena nebo zájmenná

příslovce. Téměř nikdo nerozlišuje s jistotou souřadící a podřadící spojky. To může být příčinou problémů určení hlavní a vedlejší věty, případně s určením poměrů mezi hlavními nebo mezi vedlejšími větami.

Částice jsou pro žáky velmi obtížným slovním druhem. U všech žáků je znalost částic ve fázi izolovaného modelu – „nechtě, ať, kéž.“ Nerozumí definici tohoto slovního druhu ani tomu, co mají slova, řazena k tomuto druhu společného. Neznají druhy částic. Matoucí je pro ně také to, že mnoho slov, která řadíme mezi částice může být i jiným slovním druhem. Na toto rozlišení žáci nemají dostatečný jazykový cit ani vhodnou pomůcku. Pokud žáci nedokáží určit nějaký slovní druh, označí jej jako částici. V případě, že je nějaké slovo označeno jako částice, nevadí většině žáků, že mají chybu. Jednoduše se s touto neznalostí smíří.

Většina žáků nemá problém určit citoslovce a dobře rozumí jejich definici. Většina žáků nenapíše pravopisně správně citoslovce s „ú“ (túú-úú, bú apod.), toto pravidlo žáci téměř neznají. Žáci pochopí rychle citoslovečný přísudek, i pokud o něm nikdy předtím neslyšeli.

Závěr

Pro mnohé žáky jsou typické nepřesnosti, chyby či neúplné znalosti popsané v článku. Tyto problémy pramení z kombinace nedostatečného osvojení, procvičení a ověření učiva z jazykovědy na prvním stupni a nedostatečné motivace k teoretickému učivu jazykovědy. Žáci často prohlašují, že je čeština příliš obtížný jazyk, má řadu výjimek a vyjadřují frustraci z toho, že si

nemohou všechno zapamatovat. Opakují tak spíše názory rodičů či jiných dospělých. Ty podporují jejich frustraci a nižší motivaci, než že by odpovídaly skutečnosti. Mnoho žáků některé informace z jazykovědy slyší poprvé v životě (otázka je, zda je to pravda), každopádně si některé učivo vůbec nevybavují. Žáci často vycházejí z dávno osvojených znalostí, opakuje nefunkční poučky a pravidla. Jsou zvyklí na doplňovací cvičení, která vyplní správně. Souvislý text však často bývá s chybami. Při psaní vlastních vět a příkladů jsou velmi nejistí a tento projev minimalizují. Mnohdy je nutné je upozorňovat na pravopisné chyby nebo chybějící interpunkci. Některá pravopisná pravidla do svého psaného projevu nezařadí vůbec, i přes to, že jej znají a v cvičení, které je na ně přímo zaměřené, chybu neudělají (podmiňovací tvary sloves, shoda podmětu s přísudkem v přídělném minulém v množném čísle, přídavná jména v množném čísle), tedy chyby, se kterými se často setkáváme i u dospělých. Doufáme, že tato analýza může pomoci učitelům prvního i druhého stupně při analýze učiva, chyb i jejich didaktického potenciálu. Vnímáme možnost zlepšit komunikaci mezi žákem, učitelem a rodičem. Neboť ne vždy bývá v silách učitelů nebo rodičů vnímat všechny důvody, které vedou k chybě, a ne vždy je pro žáky snadné opravdu pochopit látku a uplatnit bezchybně všechna pravidla, na kterých český jazyk stojí.

Pravidelné a dlouhodobé skupinové doučování se zaměřením na přijímací zkoušky z českého jazyka na střední školy navštěvuje celá řada průměrných i velmi nadprůměrných žáků s různou školní úspěšností. S plošným

zavedením jednotných přijímacích zkoušek se zájem o přípravné kurzy i o soukromé doučování žáků 9. tříd výrazně zvýšil a jde o významný fenomén v českém vzdělávání. Ten je zajímavý i proto, že řada žáků má velice nabitý program a tato forma doučování jim zabere minimálně dvě hodiny volného času. Nejzajímavější výsledky přináší příspěvek v charakteristice slabých žáků, i proto, že mnoho dospělých (včetně učitelů) se domnívá, že zájmy dospívajících (hlavně těch slabších) bývají velmi omezené, nezajímá je celoživotní vzdělávání, osobní rozvoj nebo se nechtějí učit novým věcem. Žáci jsou hodnoceni mnohdy pouze na základě úspěšnosti nebo neúspěšnosti v jednom školním předmětu (zde konkrétně v českém jazyce) a nejsou často posuzováni v kontextu svých dalších životních úspěchů či neúspěchů. Slabí žáci jsou navíc často vnímáni jako ti, kteří pasivně přijímají svoji roli, případně jako ti, kterým tato role vyhovuje nebo na nic víc nemají. K hlubšímu zamyšlení jsou také postřehy, které se týkají genderových rozdílů či fenoménu vyhoření u nadprůměrných či školně úspěšných žáků.

Literatura

- Baker, D. P. et al. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1–17.
- Cambell, R. J. (2001). *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Praha: Portál.
- Hai-Anh, D., & Halsey, R. F. (2008). The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital,

widen inequalities, or waste resources? *The World Bank Research Observer*, 23(2), 161–200.

Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost: multidiscplinární pohled na fenomén národní kultury*. Wolters Kluwer.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.



Mgr. Klára Vondříčková vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, nyní studuje třetí ročník doktorského studia oboru Pedagogika tamtéž. V současné době působí na katedře primární pedagogiky a zabývá se profesní přípravou učitelů prvního stupně se zaměřením na kompetence k učení a didaktikou českého jazyka a literatury. Pět let působila jako asistentka pedagoga v odborném výcviku u studentů s kombinovanými vadami, jeden rok jako učitelka na základní škole. Pět let také působí jako lektor přípravných kurzů na přijímací zkoušky na střední školy a víceletá gymnázia pro žáky 5. a 9. ročníku základní školy a zabývá se didaktikou českého jazyka a literatury. Je autorkou zimní a jarní přílohy Lidových novin z jara 2016, které se zaměřovaly na přípravu na přijímací zkoušky z českého jazyka.

Kontakt: klara.vondrickova@centrum.cz

Jana Létalová

Dobrý učitel

očima studentů Pedagogické fakulty MU

Není to snad ani tak složité: napodobit to, co se nám líbilo u našich vlastních učitelů, a vystříhat se toho, co se nám u nich nelíbilo.

D. Pecka¹

Jak název napovídá, cílem tohoto příspěvku je zprostředkovat čtenářům názory studentů na dobrého učitele. Učitelé se skrze ně mohou vrátit k představám o dobrém učiteli, které měli sami na začátku své profesní dráhy, reflektovat jejich vývoj a porovnat je s představami další generace učitelů.

Jistě se shodneme na tom, že osobnost učitele hraje ve výchovně-vzdělávacím procesu klíčovou roli, protože zásadním způsobem ovlivňuje jeho průběh a výsledky. V tomto dynamickém procesu nejde pouze o vybavování žáků specifickými vědomostmi a dovednostmi, ale zejména o výchovné působení, které by, v souladu s demokratickými a humanistickými ideály, mělo vycházet z úcty k dítěti, zaměřovat se na jeho individuální schopnosti a seberealizaci.

Jak zdůrazňují stoupenci tzv. osobnostního přístupu k dítěti, škola nemůže na své výchovné

poslání rezignovat. Z pojetí dítěte jako neopakovatelného individua vyplývá, že učitel by měl být dítěti oporou, rádcem či průvodcem na jeho cestě k porozumění sobě samému i druhým, objevování svých vlastních možností i limitů a osvojování si žádoucích morálních postojů a hodnot. Učitel sám by tedy měl být především „vzorem“ a svými osobnostními vlastnostmi, postoji i jednáním přispívat k rozvoji všestranné a harmonické osobnosti svých žáků (Helus, 2009, s. 265).

Nároky kladené na výkon pedagogické profese z hlediska osobnostních dispozic, odborné připravenosti, didaktických schopností a jiných souvisejících požadavků jsou značné, a ne každý učitel je schopen se s nimi náležitě vypořádat.²

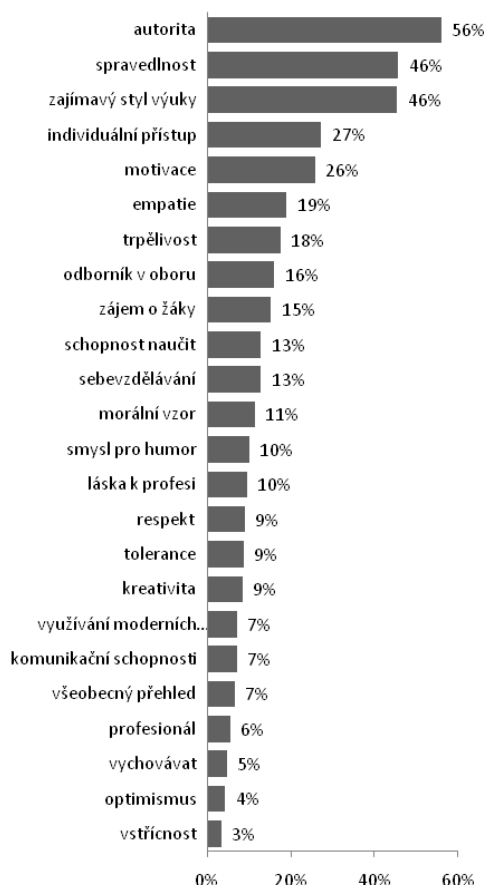
Jakými kvalitami by tedy měl disponovat dobrý učitel? Na tuto otázku odpovídalo prostřednictvím metody volného psaní 538 studentů prvního ročníku prezenčního bakalářského studia na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

Následná obsahová analýza studentských výpovědí (esejí) umožnila identifikovat ty

1 Dominik Pecka (1895–1981) byl český katolický kněz, filozof a středoškolský pedagog. V době svého aktivního pedagogického působení se ostře vymezoval vůči tehdejšímu autoritativnímu způsobu výuky. Proslul svým pedagogickým zápalem, invenčností a individuálním přístupem ke studentům. Srov. Husák, P. (2012). *Osobnost Dominika Pecky*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. Úvodní citát převzat z: Pecka, D. (1945). *Umění stárnouti za školou*. Praha: Vyšehrad.

2 Učitel v praxi zastává i jiné než vzdělávací a výchovné funkce. Jedná se zejména o časově náročné administrativní záležitosti, komunikaci s rodiči, doprovod žáků na školní výlety a akce, dozory v prostorách školy, přípravy na vyučování, sebevzdělávání atd. Učitelé tedy vykonávají i činnosti, které zůstávají veřejnosti mnohdy skryty, ale ve svém důsledku mohou vést k nárůstu stresogenních faktorů a následné nadměrné profesní zátěži (Urbaněk, 2005, s. 27–28).

charakteristiky, které studenti považují u dobrého učitele za stěžejní. Níže uvedený graf podává



Obrázek 1. Charakteristika dobrého učitele dle procentuálního výskytu u studentů PdF MU.

přehled jednotlivých charakteristik dobrého učitele podle procentuálního zastoupení výskytu ve studentských pracích.

Problematika dobrého učitele v minulosti byla a nadále zůstává předmětem mnoha teoretických studií i empirických výzkumů, na jejichž základě daná společnost artikuluje soubor požadovaných vlastností učitele.

V posledních dekadách přibývá pedagogických výzkumů, které reflektují téma dobrého učitele z pohledu žáků a studentů. Jejich popisem a výsledky se kromě jiných zabýval např. Průcha (2002, s. 60–61) nebo Fontana (2003, s. 363–364). Přestože skupiny dotazovaných byly tvořeny žáky a studenty různých věkových kategorií i studijních oborů, je možné na základě realizovaných výzkumů obecně konstatovat, že klíčové kategorie tvořící jádro dobrého učitele zůstávají z perspektivy respondentů dlouhodobě konstantní. Ve většině výzkumů se mění pouze pořadí jednotlivých kategorií.

Z výzkumů uváděných výše zmíněnými autory plyne, že dobrý učitel by měl být podle studentů především chápavý, přátelský, odpovědný, systematický, vynalézavý, nadšený pro svoji profesi, spravedlivý, měl by dokázat hodně naučit, udržet si ve třídě kázeň atd. Tuto skutečnost v podstatě potvrzují i výsledky námi předloženého šetření.

Následující tabulka respektuje pořadí charakteristik dobrého učitele uváděných respondenty našeho šetření a na základě kvalitativní analýzy jejich výpovědí jednotlivé charakteristiky stručně specifikuje.

Tabulka 1.

Specifikace jednotlivých charakteristik dobrého učitele

Charakteristika dobrého učitele dle četnosti výskytu	Blíží specifikace jednotlivých kategorií na základě kvalitativní analýzy studentských prací
Autorita	Dokáže vytyčit jasná pravidla a vyžaduje jejich dodržování; autorita neznamená, že by z učitele měl jít strach; učitel si autoritu nezíská křičením nebo tresty, ale svojí osobností a přístupem k žákům i profesi.
Spravedlnost	Nepreferuje „vyvolené“; hodnotí objektivně; neponižuje žáky.
Zajímavý styl výuky	Dokáže ve svých hodinách zaujmout i ty žáky, které daný předmět nebaví. Výuka není nudná. Obohacuje výuku zajímavostmi i vlastními zkušenostmi nebo zážitky.
Individuální přístup	Chápe třídu jako celek, ale současně vnímá potřeby jednotlivců. Pomáhá těm, kteří to potřebují, vysvětluje atd.
Motivace	Dokáže nadchnout pro svůj předmět případně pro vzdělávání obecně.
Empatie	Dokáže se vcítit do situace žáka. Chápe, že žáci mají mnoho studijních povinností a jeho požadavky v rámci daného předmětu jsou přiměřené (nepovažuje svůj předmět za jediný důležitý). Zohledňuje mimořádné životní situace, ve kterých se žáci mohou ocitnout, pomáhá hledat řešení.
Trpělivost	Uvědomuje si specifčnost každého žáka. Zná slabé i silné stránky žáků. Je si vědom toho, že ne každý zvládne konkrétní předmět perfektně. V případě obtíží se zvládáním učiva má se žáky trpělivost, vysvětluje, podporuje, neodrazuje.
Odborník v oboru	Učitel může udělat chybu jako každý jiný člověk, ale měl by ji dokázat uznat. Obecně by měl být odborníkem v oboru, intenzivně se o něj zajímat, sledovat nové vývojové trendy atd. Jeho zájem se pak může lépe přenést i na žáky.
Zájem o žáky	Snaží se poznat své žáky, poznat jejich silné i slabé stránky, rodinné prostředí atd.
Sebevzdělávání	Je důležité, aby učitel neustrnul a sledoval dění ve svém oboru. Kromě toho by měl být seznámen s inovativními výukovými trendy, měl by rozvíjet i své jazykové schopnosti a celkově se kultivovat.
Schopnost naučit	Nestačí být odborníkem v daném oboru, je potřeba dokázat předat své vědomosti žákům. Umět naučit. Přiměřeným způsobem zprostředkovat to podstatné, používat srozumitelný jazyk, ověřovat výsledky.
Morální vzor	Nedeklamuje, ale žije v souladu s morálními pravidly, která žákům předkládá.
Smysl pro humor	Ve vhodném okamžiku dokáže odlehčit situaci, umí si udělat srandu sám ze sebe, nezesměšňuje, jeho humor je inteligentní.
Láska k profesi	Svoje povolání bere jako poslání.
Respekt	Respektuje názory svých žáků, vytváří prostor pro diskusi.
Tolerance	Je k žákům tolerantní a empatický.
Kreativita	Dokáže vymyslet nejrůznější aktivity pro zpestření výuky, nedrží se striktně osnov a učebnic.

Využívání moderních technologií	Ovládá a prakticky využívá moderní technologie. Výuka je tak zajímavější, pestřejší. Žáci se více naučí.
Komunikační schopnosti	Má dobré komunikační schopnosti, komunikuje se žáky, rodiči i kolegy.
Všeobecný přehled	Není jen odborníkem v oboru, ale má i všeobecné znalosti. Je schopen odpovědět na zvědavé otázky žáků, orientuje se v aktuálních sociokulturních, politických i globálních problémech.
Profesionál	Neprezentuje ve škole svoje osobní problémy; zná své kompetence.
Vychovávat	Klade důraz nejen na vzdělávání, ale i na výchovu, připravuje žáky pro praktický život ve společnosti.
Optimismus	Svoji práci dělá s radostí, je pozitivně naladěný, povzbuzuje žáky, snaží se vyzdvihnout jejich silné stránky.
Vstřícnost	Je ochotný vyslechnout, pomoci. Je otevřený ve vztahu k žákům i rodičům. Dokáže poradit, povzbudit.

Prvních pět charakteristik dobrého učitele uvedla ve své výpovědi více než jedna čtvrtina dotázaných. Pro přiblížení představy o tom, co si studenti představují pod danou kategorií, uvádíme ke každé z nich vybrané autentické vyjádření samotných účastníků výzkumného šetření.

Autorita

„Nad veškeré kladné vlastnosti a schopnosti však stavím autoritu, bez které by ani ten nejvtipnější a nejchytřejší kantor nemohl efektivně vyučovat. V odstavcích výše jsem zdůrazňovala přátelský vztah mezi vyučujícím a jeho žáky, přesto má mít tento vztah jasná pravidla. Autorita však není něco, co si lze vynutit výhružkami. Je to přirozená autorita pramenící z důvěry. Důvěru a respekt si musí zasloužit nejenom vyučující, ale i jeho žáci.“

Spravedlnost

„Dobrý učitel by určitě měl být spravedlivý, neměl by mít žádné oblíbence, nebo naopak by neměl zesměšňovat slabší žáky. Kantor z žáků nesmí dělat podřadné osoby, protože právě tohle v nich vyvolává touhu po revoltě a vzepření se.“

Zajímavý styl výuky

„Učitel, který dokáže zaujmout pozornost, dokáže i z nezáživné látky udělat záživnou a se žáky komunikuje, má z větší části vyhráno, protože žáci v jeho hodinách jsou ukázněni, poslouchají ho a jejich výsledky jsou lepší. Učitel je tu proto, aby nás něco naučil. Každý učitel je svým způsobem originál a využívá ve své výuce své metody. Nedá se říct, že by některá metoda byla horší než ta druhá. Nejdůležitější je, jak to vnímají žáci a co si z toho dokážou zapamatovat. I dobře podaný prostý výklad může být lepší než prezentace, která nedává smysl a žák se v ní neorientuje.“

Individuální přístup

„Dobrý učitel by neměl s žáky či studenty za žádných okolností jednat na základě svých předsudků a dojmů, ale měl by umět správně využít a ocenit diferenciaci mezi studenty. Rovněž by dobrý učitel neměl žáky či studenty ponižovat, urážet nebo jakýmkoli jiným způsobem šikanovat, ale měl by být každému jednotlivci oporou, na kterou se může v případě školních i mimoškolních problémů s důvěrou obrátit.“

Motivace

„Motivací nemám na mysli násilné tlačení do činnosti, přestože se to někdy zdá jediným možným východiskem, ale udělat to tak, aby děti samotné chtěly, měly zájem a nadšení pro věc. Zájem se dozvědět víc. Snem stojícího na „druhé straně“, za katedrou, je vidět svou třídu pozornou, soustředěnou, zaujatou. Možná nereálné, ale pro dostatečně empatického, bystrého, podnikavého a snaživého člověka (snad) ne. Snaha se svou třídou pracovat, na své třídě/skupince žáků pracovat, rozvíjet a posouvat je kupředu. Vidět a sledovat jejich vývoj, posun a úspěchy zpovzdálí by mělo osobě v tomhle oboru přinášet nevídanou radost a energii.“

Závěrem lze konstatovat, že studenti ve svých výpovědích většinou vycházeli zejména z vlastních zkušeností. To znamená, že popisovali vlastnosti učitele, se kterým se v průběhu školní docházky setkali nebo kombinovali vlastnosti několika učitelů, k nimž měli osobní vztah. Část studentů naopak charakterizovala dobrého učitele, aniž by se opírala o vlastní zkušenost s takovým učitelem. Někteří formulovali charakteristiky dobrého učitele na základě „antivzoru“, tedy jako opak učitele, se kterým se v průběhu školní docházky setkali. Můžeme podotknout, že popisované vlastnosti se vyskytovaly opakovaně u obou skupin.

Z analyzovaných výpovědí vyplynulo, že studenti mají o dobrém učiteli poměrně jasnou a ucelenou představu. Současně však připouštěli, že v praxi je jimi popisovaný dobrý učitel spíše „ideál“, ke kterému je možné se pouze blížit, ale nikoli ho zcela naplnit. Není však pochyb o tom, že některé kvality, které dělají z učitele dobrého učitele, jsou z perspektivy žáků a studentů nadčasové, tedy nezávislé na historické epoše či sociálně-kulturních podmínkách společnosti. Do této skupiny patří požadavek na odbornou erudici učitele či jeho spravedlivý přístup k žákům

jako předpoklad pro vytváření kvalitních vztahů mezi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu.

Stěžujeme-li si občas na skutečnost, že naše mládež není ideální, zamysleme se rovněž nad tím, zda jsou ideální její vychovatelé a učitelé. Jinými slovy, zda jsme vždy ideální my sami.

Tento příspěvek vznikl v rámci projektu MU-NI/A/1276/ 2016 Výzkum implementace inovovaného pedagogicko-psychologického modulu v pregraduální přípravě studentů PdF.

Literatura

- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Husák, P. (2012). *Osobnost Dominika Pecky*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Pecka, D. (1945). *Umění stárnouti za školou*. Praha: Vyšehrad.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.



Mgr. Jana Létalová je interní doktorandkou na katedře pedagogiky PdF MU v Brně. Výzkumně se zabývá možnostmi biofilní transformace vzdělávání z perspektivy evoluční ontologie.

Kontakt: 199761@mail.muni.cz

Lucie Škarková, Libor Lněnička

Jak se buduje profesní společenství v projektu Eduforum

Je odpoledne, únor 2017 a aula Pedagogické fakulty v Brně se postupně plní lidmi, které spojuje účast v projektu Eduforum.¹ Jde o první společné setkání realizačního týmu a účastníků projektu, učitelů základních a středních škol a jejich ředitelů, jehož cílem je blíže se seznámit s cíli projektu, s naplánovanými aktivitami a položit pevný základ budoucí spolupráci, která by měla probíhat až do prosince 2019.

Zdaleka však nejde o největší setkání, tím bývá tzv. hromadné setkání, které je naplánováno vždy na přelom srpna a září, v každém roce realizace projektu (2017, 2018 a 2019). To letošní se konalo ve Valči na samém konci srpna. Hromadné setkání účastníků s pracovníky projektu, včetně obou partnerů projektu² přilákalo bezmála dvě sta dvacet pedagogů základních, středních i vysokých a nastartovalo slibnou tradici společné mezioborové spolupráce, která může fungovat, když se její aktéři i díky vzájemnému sdílení uvolí ke konstruktivnímu mezioborovému dialogu, jehož společným jmenovatelem je zkvalitnění výuky předmětů rozvíjejících témata přírodních věd a předmětů

odborných vyučovaných na středních odborných školách.

Eduforum směřuje především k rozvoji učitelských kompetencí v oblasti přírodních věd a odborného vzdělávání a dále do oblasti mezioborového propojování, tedy vytváření oborových i mezioborových společenství praxe a síťování škol, které podpoří spolupráci učitelů ZŠ a SŠ v rámci didaktiky přírodovědných a odborných předmětů. Klíčové je vytváření příležitostí pro spolupráci napříč obory a v pestrých týmech složených z učitelů přírodních věd na základních školách, učitelů odborných předmětů na středních školách, lektorů vzdělávacích kurzů z přírodních věd a vysokoškolských učitelů přírodních věd, ale také z pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky.

Takové společenství praxe, které zve k odborné diskusi, vytváří příležitost pro rozvoj odborných dovedností a znalostí a nabízí aktivity kultivující reflexi praxe, můžeme vnímat jako základ pro profesní učící se komunitu, kterou tvoří pravidelně se setkávající, spolupracující učitelé, akcentující kolegiální kulturu ve škole. Cílem setkávání je v případě Edufora nejen zlepšování vlastního profesního učení, ale i učení žáků a studentů, tedy dopad na kvalitu výuky. To se líbí vedení škol, které se do projektu zapojují nejen v roli účastníků vzdělávacích seminářů, ale také jako aktivní přispěvatelé v diskusi k profesnímu portfoliu učitelů. V diskusi, která směřuje jak k nastavení smysluplného vedení profesního portfolia samotnými učiteli, tak k jeho vytěžení v dlouhodobém plánování a monitorování

1 Projekt CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000659 Společenství praxe – platforma pro rozvoj klíčových kompetencí (EDUFORUM). Řešitelem projektu na MU je doc. PhDr. Mgr. Hana Svatoňová, Ph.D., projekt je financován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR.

2 Partnery projektu jsou Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích a Rezekvítek, z. s., přičemž Jihočeská univerzita ČB zajišťuje shodně jako PdF MU podporu učitelům z minimálně 30 škol (ZŠ/SŠ).



Obrázek 1. Zdroj: archiv autorů.

profesního rozvoje učitele v součinnosti s vedením školy. Profesionální portfolio podpořených učitelů je jedním z výstupů, které si účastníci z projektu odnášejí, společně s novými kontakty, znalostmi i zkušenostmi, inspiracemi z návštěv kolegů v jejich školách apod.

Jak tedy probíhalo vytváření společenství praxe na „hromadném setkání“ ve Valči? Následující text se snaží vystihnout atmosféru setkání.

Společné zahájení proběhlo 29. srpna 2017 ve velkém sále hotelu Valeč. Úvodní slovo pronesla manažerka projektu doc. Svatoňová, která všechny přivítala a popřála hodně „vzdělávacích“ zážitků. Hned v úvodním jednání se ukázala dobrá volba místa konání s ohledem na počet přítomných účastníků.

Setkání všech aktérů projektu umožnilo nabídku pestrých aktivit. Na přednáškách, workshopech, konzultacích a evaluačních diskusích se potkávali učitelé různých oborů, z různých typů škol, vedoucí pracovníci škol, lektori Rezekvítku a akademičtí pracovníci zajišťující oborové didaktiky společenství i ti, kteří podporují mezioborovost a nabízejí obecně pedagogická či specificky psychologická a speciálně pedagogická témata. Široká byla také nabídka rozmanitých forem vzdělávání – skupinová

práce, individuální konzultace, skupinové rozhovory aj. Jako červená nit se celým setkáním prolíná apel na mezioborovou dimenzi, reflexi naučeného a diskusi o využitelnosti v běžné výuce každého zúčastněného učitele.

Jde-li o přírodní vědy, pak se nutně vzduchem vznáší esence pozitivistických idejí. Šlo tedy o získávání zkušeností při činnostním učení s pevnou oporou o znalostní základnu, didakticky zpracovanou v podkladech k seminářům. Samostatná práce účastníků probíhala v přírodních lokalitách, které umožňují demonstraci pokusů s využitím všech dostupných pomůcek, s důrazem na přímou zkušenost účastníků, kterou mohou přenést do výuky žáků.

Dílny pro učitele připravili pracovníci katedry geografie, katedry technické a informační výchovy, katedry fyziky, chemie a odborného vzdělávání. Jako příklad uvádíme obsah učitelské dílny zpracované oborovými guaranty z katedry biologie. Dílna biologů obsahovala následující kroky:

- vysvětlení tématu a vybavení znalostmi
Učitelé si například vyzkoušeli práci s geologickou mapou a získali odkazy na vhodné zdroje, kde si mohou mapu stáhnout v online podobě či jak pracovat s její legendou.



Obrázek 2. Zdroj: archiv autorů.

- instruování pro činnosti v terénu a vybavení pomůckami
Než učitelé vyrazili do terénu, proběhla ukázka činností, například určování rostlin nebo kladení živolovných pastí na hlodavce.
- demonstrace postupu na lokalizovaných stanovištích
Na prvním stanovišti proběhla demonstrace všech pokusů a následně si každou skupinku učitelů doprovázel lektor při návštěvách všech čtyř stanovišť a poskytoval expertní oporu, při zpracování úkolů (určování rostlin, určování PH půdy, určování množství humusu v půdě, kladení živolovných pastí).
- vyhodnocení výstupů
Druhý den proběhla kontrola pracovních listů, poté, kdy si účastníci doplnili zadané úkoly o úlovky z pastí, které šli brzo ráno vybrat. Zážitkem byla klec s myšicí, kterou účastníci po skončení aktivity vypustit opět do přírody. Následovala diskuse k proveditelnosti úkolů, pozitiva i negativa podmínek pro zpracování zadání a možnosti realizace

aktivit v jednotlivých ročnících dle typu škol.

Na závěr učitelé vypracovali postery, na kterých zpracovali téma půdy³ z pohledu čtyř aktivit, využitelných ve výuce biologie a zároveň nabízejících komplexní výukový projekt. Tento společně zpracovaný poster byl prezentován kolegům

3 Hromadné setkání ve Valči mělo stanovenou zastřešující odborné téma „půda“, které bylo nahlíženo z perspektivy různých přírodních věd, tedy s akcentem na mezioborové propojení v pojetí školního vzdělávání. Společenství praxe orientované na střední odborné školy pak mělo tematický podtitulek „odpadové hospodaření“. Na zahájení setkání pak přijal pozvání Ing. Záhora z Mendelovy univerzity v Brně, který přednesl příspěvek k ochraně půdy před erozí, s řadou zajímavých podnětů o příčinách vysychání půdy a důsledcích používání průmyslových hnojiv v současném zemědělství. Jeho příspěvek sklidil velký úspěch a rozhodně aktivizoval účastníky k přemýšlení o pojetí vyučovaných témat v přírodních vědách vzhledem k odpovědnosti nás lidí za stav planety, na níž žijeme.



Obrázek 3. Zdroj: archiv autorů.

z ostatních oborů a diskutován z hlediska možné mezipředmětové provázanosti.

V podobném sledu kroků postupovali i ostatní kolegové z oborových dílen, kteří tyto zkušenosti zhodnotili v následující finální aktivitě, kterou byl návrh projektového dne ve smíšené skupině učitelů biologie, fyziky, chemie. Velkou výhodou bylo, že skupiny byly složené jak z učitelů spolupracujících s pedagogickou fakultou MU, tak učitelé spolupracují s pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity. Během práce na programu projektového dne mohli účastníci konzultovat s odborníky z katedry pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie a s lektory Rezekvítku, kteří mají bohatou zkušenost s realizací komplexních vzdělávacích programů pro různé stupně škol (rozmanitou žákovskou populaci) tak pro pedagogické pracovníky.

Co tomu účastníci říkají?

Nadšení vystřídala únava, rozvážnost je atakována mírou otevřenosti změnám či přemýšlením o struktuře a obsahu výuky. Zvolené místo pro setkání účastníků jak z Jihomoravského a Pardubického kraje, tak i z Jihočeského kraje

je kvitováno s povděkem a nemalou měrou přispělo svým zázemím k motivaci účastníků pro kontinuální participaci na projektových aktivitách během roku. Oceňována je programová nabídka oborových didaktiků všech zapojených kateder. Účastníci si odnášejí postupy pro nové aktivity, zkušenosti s novými pomůckami i s terénní výukou. Některé hlasy jednoznačně demonstrují vysokou náročnost realizovaných aktivit, které nejde na základní škole stihnout ať již z důvodu samotné obsáhlosti učiva „které je třeba probrat“ nebo kvůli organizaci výuky „nemožnost blokové výuky“, která by bylo vhodná pro realizaci připraveného projektu. Objevují se ale i první vlaštovky, díky nimž dostáváme pozvání na školní Den země, kdy bude připravený projekt ve škole realizován.

Navazování kontaktů vyžaduje čas, čas méně strukturovaný a méně napěchovaný organizovanými vzdělávacími aktivitami, stejně tak diskusi o profesních tématech a sdílení úskalí spojených s posilováním mezipředmětových vazeb v každodenní školní výuce je dostatečně užitečnou aktivitou, která si zasluhuje vlastní, v programu

zanesený čas. Ukázalo se, že odsouvání těchto diskusí na večerní část programu plně neodpovídá potřebám účastníků, kteří byli – po hutném oborovém programu v průběhu celého dne – již vyčerpáni a ocenili by při příštích hromadných setkáních samostatné programové bloky věnované jak volné, tak řízené diskusi. A protože jde o první hromadné setkání ke společenství praxe v projektu Eduforum, máme jedinečnou příležitost v následujících setkáních posunout podobu setkání, a maximalizovat tak přínos pro všechny zúčastněné. K tomu nám pomáhá jak zpětná vazba⁴ získávaná při každém setkání účastníků v rámci společenství praxe (kontinuálně během celého roku), tak mezioborová pracovní setkávání pracovníků projektu všech zapojených kateder i partnerů projektu.



Mgr. Lucie Škarková, Ph.D. je absolventkou Filozofické fakulty MU v Brně. Působí jako odborná asistentka na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Zajímá se o další profesní rozvoj učitelů, mentoring ve vzdělávání a reflexi pedagogické praxe. V projektu Eduforum pracuje jako pedagogický supervizor a expert na evaluaci.

Kontakt: skarkova@ped.muni.cz



Mgr. Ing. Libor Lněnička, Ph.D. – odborný asistent katedry geografie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Ve své profesní činnosti se věnuje problematice politické geografie, geografie obyvatelstva, urbánní geografii a regionálnímu rozvoji. Mimo vysokoškolskou činnost se specializuje na strategické, projektové, procesní a finanční řízení veřejnoprávních subjektů (obcí, měst, svazků obcí atd.), metodicky řídí pro tyto subjekty zpracování strategických plánů, procesních auditů a finančních dokumentů (rozpočet, rozpočtový výhled). Své zkušenosti uplatňuje také jako lektor kurzů strategického, procesního, finančního a projektového řízení.

Kontakt: lnenicka@ped.muni.cz

4 Projekt Eduforum disponuje vlastním on-line znalostním prostředím, které je přístupné pouze účastníkům projektu a pracovníkům projektu a slouží jako komunikační platforma projektu.

Hana Horká, Veronika Rodová

Osobnosti Francouzské revoluce

Živé obrazy jako cesta k dialogickému vyučování

Situace, kterou rozebíráme v této kazuistice, byla zaznamenána při výuce tématu *Velká francouzská revoluce*. Ústřední psychodidaktickou technikou se staly živé obrazy (*still pictures*). Jde o způsob vycházející z dramatizace, jejíž podstatou je aktivní interakce s učivem na základě jednání a rozehrávání fikčních výukových situací (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 288–289; Machková, 2004, s. 24). Živý obraz je koncepční princip, založený na využívání psychosomatické jednoty¹. Cílem didaktického využití živého obrazu je zprostředkovat učivo a prohloubit porozumění faktům jak na straně tvůrců živého obrazu, tak na straně diváků. Realizace živého obrazu klade nároky na koordinaci pohybu, svalovou výdrž, rovnováhu a schopnost udržet výraz. Výsledek je analyzován po stránce významové a stává se zdrojem komunikace mezi tvůrci a diváky (Valenta, 2008, s. 157–161). Žáci o učivu přemýšlejí, své porozumění fyzicky ztvárňují, skrze psychosomatickou aktivitu probouzí intelekt i své emoce a intuici (Pavlovský, 2004, s. 88). Používání techniky živých obrazů chápeme jako příklad konceptu **dialogického vyučování** (Alexander, 2006; Šedová, 2012, s. 161–213). Podle Šedové a Šalamounové (2016,

s. 50) dialogický způsob výuky aktivuje vyšší úroveň kognitivních procesů a vede k autonomii žáků, kteří mohou ovlivňovat dění v hodině.

Čtveřice pozorovatelných jevů může být podle autorek doplněna např. časem žakovských promluv, přítomností žakovských otázek, přítomností žakovských promluv s argumentací a kladením otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti a práci s chybou.

Anotace

Kontext výukové situace – téma, cíl, návaznost obsahu

Specifikem této kazuistiky je to, že učitelka Veronika je zároveň autorkou textu článku. Dlouhodobě se věnuje koncepci tematické kooperativní výuky², která propojuje práci s textem a psychosomatické zapojení žáků. Výklad neomezuje na transmisivní přenos faktů, ale navazuje na předchozí znalosti žáků. Popisovaná situace zachycuje práci s tématem Velké francouzské revoluce v rámci výuky dějepisu v osmém ročníku

1 Jednota těla a ducha. Odvíjí se od citlivosti těla na psychologické tvůrčí impulsy, jež jsou základem přirozeného jednání (Machková, 2004, s. 23–24).

2 Jde o model obsahově i formálně konzistentního výukového přístupu, jehož hlavním principem je práce ve skupinách a užití postupů dramatické výchovy pro potřeby dějepisné a vlastivědné výuky.

Tabulka 1.

Charakteristiky dialogického vyučování (podle Šedové a Šalamounové 2016, s. 50)

Principy dialogického vyučování				
Princip reciprocity	Princip podpůrnosti	Princip kumulativnosti	Princip účelnosti	Princip kolektivity
Učitelé a žáci vzájemně naslouchají a sdílejí své myšlenky a názory.	Ve třídě nastolena svoboda vyjádřit vlastní myšlenky bez obav z nesprávné odpovědi či zesměšnění.	Komunikace má směřovat k postupné kumulaci znalostí pomocí postupných, na sebe navazujících kroků.	Interakce ve výuce je podřízena stanoveným vzdělávacím cílům.	Do výukové situace se zapojují, pokud možno, všichni žáci.

Pozorovatelné jevy dialogického vyučování			
Autentické otázky	Uptake (pochopení, porozumění, chápání)*	Evaluace vyššího řádu	Otevřená diskuse
Otevřené otázky učitele, na něž není předem daná odpověď a které směřují k identifikaci vlastních myšlenek, názorů a postojů žáků.	Situace, kdy mluvčí dále rozvíjí to, co bylo řečeno předcházejícím řečníkem.	Odpověď žáka není pouze označena jako správná či nesprávná, ale je rozvíjena komentována, doplněna a rozpracována.	Účastníci na sebe reagují nejméně 30 sekund, volně se navzájem doplňují a dotazují.

* Ve shodě s J. Slavíkem budeme termín *porozumění* a *pochopení od sebe odlišovat (viz dále)*.

ZŠ a spadá do vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Ukázka pochází z rozsáhlejší kazuistiky, která zahrnuje přibližně čtyřicet minut a zaznamenává práci celé třídy rozdělené do čtyř skupin. Poznatky a pojmy, které se váží k tématu Francouzské revoluce, jsou tvořivě konstruovány v samostatném úkolu formou živého obrazu, jehož vytvoření vyžaduje spolupráci členů skupiny. Cílem výuky je seznámit žáky s hlavními osobnostmi Velké francouzské revoluce, s jejich jmény a fyzickou podobou a objasnit jejich vzájemné vztahy. Oborový obsah (učivo jako koncepty vzdělávacího oboru) je tematizován v souladu s cíli výuky.

Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

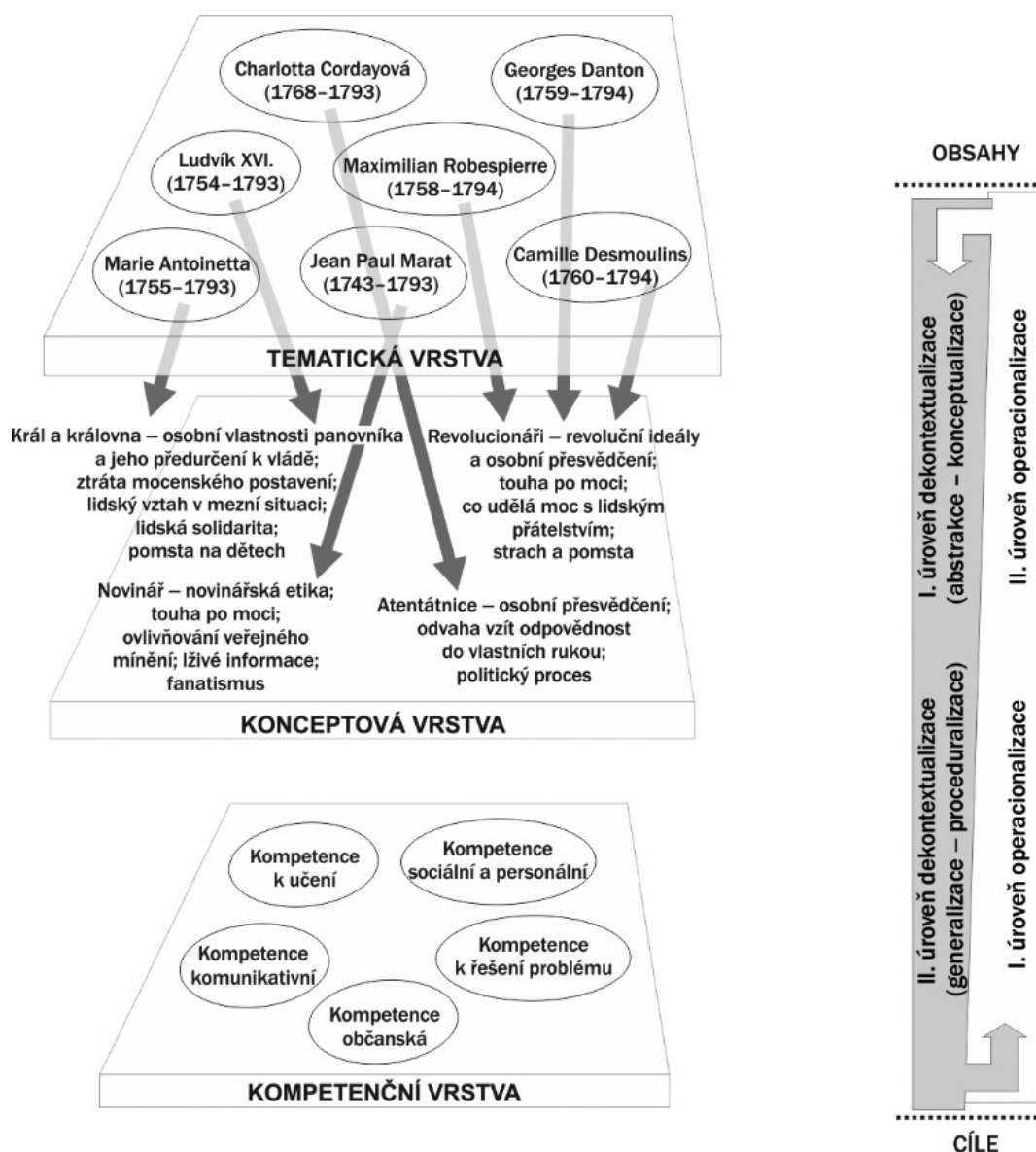
Žáci se rozdělí do čtyř skupin, každá skupina dostane sedm fotografických reprodukcí s tvářemi sedmi osobností revoluce a kartičky s jejich jmény. Úkolem je přiřadit jméno ke správné tváři. Žáci v tuto chvíli mohou využít

svých přechozích znalostí. Pak prostřednictvím mluvčího prezentují své návrhy, vzájemně porovnávají a hodnotí jednotlivá řešení. Následuje výklad učitelky Veroniky, který doplňuje chybějící informace a upozorňuje na další souvislosti. Poté se žáci vrátí do vytvořených skupin a na základě získaných informací mají vytvořit živý obraz *Postavy Francouzské revoluce*. Obraz bude prezentován ve dvou fázích.

Fáze I

Každý ze skupiny si vybere jednu osobnost a ze svého těla vymodeluje její sochu.³ Vznikne skupinový obraz osobností. Žáci se podle počtu lidí ve skupině musí dohodnout, kterou osobnost

3 Domluveným povelům k vytvoření sochy je štronzo (původně slovo z divadelního slangu vyjadřující tělesné zastavení), které slouží k aktivizaci psychosomatické jednoty těla, jež se stává prostředkem sdělování vnitřních představ. Tělesné zastavení tvoří předpoklad zvládnutí techniky živých obrazů jako prostředku konstruování žákovských představ o tématu (Rodová, 2014, s. 19).



Obrázek 1. Konceptový diagram analyzované výukové situace.

bude kdo představovat. Pokud je členů skupiny méně než osobností, mohou některou postavu vynechat: musí se rozhodnout, kdo pro jejich ztvárnění je a kdo není důležitý.

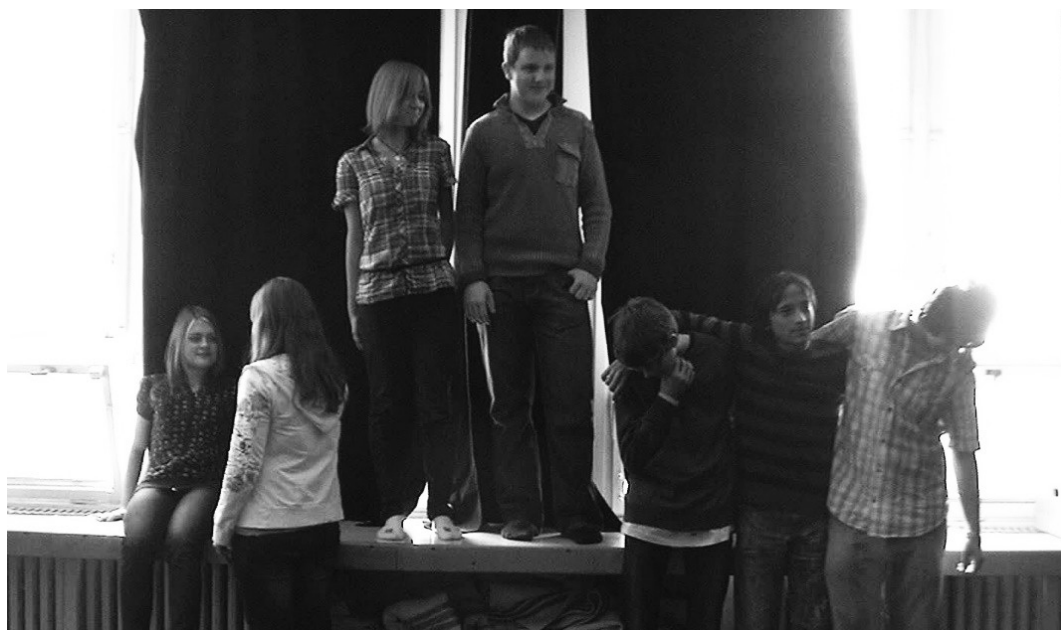
Fáze II

Každá socha – osobnost na chvíli ožije a pronese větu (repliku), kterou se představí. Přitom nesmí vyslovit své jméno.

Analýza

Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

V konceptovém diagramu vidíme na úrovni tematické vrstvy jména vybraných osobností, jejichž životní příběh zasáhl do revolučních událostí. Na úrovni konceptové vrstvy konkrétní



Obrázek 2. Postavy Francouzské revoluce.

osudy nabývají podoby sociálních rolí. Práce v těchto dvou úrovních je završena v rovině kompetenční.

Sedm osobností v konceptové vrstvě reprezentuje sociální model, který má obecnější platnost a objevuje se i v dalších revolucích. Učitelka Veronika objasňuje výběr osobností slovy: „Máme před sebou sedm hlavních postav revoluce. Je to sedm lidí, kteří se před rokem 1789 vzájemně neznali, běh revolučních událostí je svedl dohromady a toto setkání je stálo život. Všichni – kromě jednoho, který byl probodnut nožem – byli gilotinováni, přišli o hlavu. Což působí jako ironie, protože druhé polovině 18. století vládne racionalismus, myšlenkový směr, který zdůrazňuje rozumovou stránku poznání, rozum chápe jako nástroj k nápravě společenských nedostatků. Tato doba si rozumu cenila vysoko a rozum, jak známo, sídlí v hlavě.“

Nejvýše v hierarchii stojí královský pár, který představuje hodnoty, proti revoluce vystoupila a současně slouží jako příklad, jak totalitní systém nakládá s rodinami svých nepřátel. Následuje trojice revolučních vůdců, kteří jsou důkazem saturnského procesu,

kdy revoluce „začne požírat své děti“, ideály se zvrhnou a strach o mocenskou pozici a vlastní bezpečí přeroste v politické procesy. Příběh Jeana Paula Marata a Charlotty Cordayové zastupuje osobní drama, ve kterém zneužívání moci, důvěra v revoluční ideály, vlastní přesvědčení a odvaha vyústí v individuální teroristický čin.

V rovině kompetencí se žáci učí pracovat s historickými fakty, zejména si osvojit jména osobností, správně je vyslovovat a porozumět vzájemným vztahům, ty pak efektivně využívat v procesu učení. Pracují s narativními a obrazovými texty, výsledky svého učení prezentují v živém obrazu a diskutují o jeho významech. Žáci také využívají své předchozí znalosti a zkušenosti (např. když přiřazují jméno k relevantní tváři, když používají své vědomosti o Ludvíku XIV. jako o dědečkovi Ludvíka XVI. nebo o Marii Terezií jako matce Marie Antoinetty).

Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Nyní se blíže podíváme na práci jedné skupiny v podobě fotografie (obr. 2) a záznamu výukové

diskuse. Členové ostatních skupin v roli diváků se snažili určit, který obraz představuje kterou osobnost. Záznam zachycuje dvě fáze živého obrazu, které mají význam pro porozumění jeho sdělení. Skupina nejprve vytvořila živý obraz. Podle gest, výrazu tváře a postavení v celkové kompozici diváci určovali, o koho jde. Ve druhé fázi postavy na obraze ožily skrze vyslovenou větu, a tím potvrdily nebo vyvrátily návrhy diváků. Promluvy postav byly inspirovány výkladem učitelky Veroniky, která se opírala o historiky J. Micheleta, S. Schamy a o paměti pařížského kata Karla Jindřicha Sansona.

Fáze I

Učitelka: Tak. Raz. Dva. Tři. Štronzo. Žáci zaujmají pozice. Tak, tady je to jasné. Koho tam vidíte? *Ticho.* No?

Popis: Obraz je rozčleněn do dílčích výjevů, postavy mají výrazná gesta, která je jednoznačně charakterizují. Diváci si nejdříve všimli dvojice vlevo. Sedící dívku označili jako Marata, dívku stojící zády – byť její gesto nebylo z pozice diváků čitelné – za Charlottu Cordayovou. Nejvýše stojící dvojici určili jako krále a královnu. Trojice vpravo zůstala nepopsána, i když bylo jasné, že jde o revoluční vůdce.

První žákyně: Marata, takhle.

Učitelka: Marata. Vlevo. Se tam zabíjejí. *Smích.* Marata a Charlottu. No. Koho ještě?

První žák: Krále a královnu.

Učitelka: Krále a královnu. No. *Padají nejisté návrhy. Nereaguje na útržky nápadů.* A pak tři kumpány, kteří možná jdou z nějakého večírku. *Smích.* Takže prosím nahlas ty věty, ať je slyšíme.

Fáze

Chlapec nahoře s rukama v kapsách: Můj děd řekl: stát jsem já.

Učitelka (opakuje): Stát jsem já.

Chlapec: Jo.

Dívka: Má matka zavedla povinnou školní docházku.

Dívka: Zabiju tě. *Smích*

Sedící dívka: Věřte mi, jsem lékař.

Chlapec uprostřed: Žili jsme si ve vatě. A abychom si žili... Abych si žil líp, zabil jsem své dva nejlepší

kamarády. On byl tlustý, on byl hubený (*obrací se na jednoho a na druhého*). On ztratil hlas, on neztratil nic. Ale jedno jsme ztratili společně, svoje hlavy.

Učitelka: Tak, děkujeme. Zatleskejme jim.

Hlasy: To je dobrý. Potlesk.

Učitelka: Děkuji vám za pilnou práci a vyhlášení krátkou přestávku.

Záznam diskuse odráží, co žáci slyšeli při výkladu⁴ a jak pracovali s historickými fakty. Replika krále a královny obsahuje informace, které v hodině nebyly zmíněny. Žáci zde využili své předchozí vědomosti, jimiž prokázali

4 Čin Charlotty Cordayové, reprezentovaný větou „Zabiju tě.“ tvoří protiklad k jejímu ušlechtilému původu: „Tehdy žila v Caen mladá dívka, jejíž mužné srdce a nadšený duch se každodenně stávaly hrdinštější ustavičnou četbou velkých starověkých historiků. Jmenovala se Charlotta Corday d'Armont a narodila se v malé vsi Ligneris nedaleko Argentanu. Pocházela ze šlechtické rodiny a její otec byl spřízněn s Marií Cornellovou, sestrou aurora Cida.“ (Sanson, 1971, s. 223)

Vraždu popisuje Schama (2004, s. 752) takto: „Našla ho, jak se máčí ve vaně s obvyklým mokřým plátnem na čele a rukou přes okraj. [...] Její židle stála hned vedle vany, musela jen vstát, naklonit se nad Marata, vytáhnout ze západní nůž a rychle, plnou silou zaútočit. Měla čas jen na jednu ránu, napravo od klíční kosti. Marat zakřičel [...] a sklouzl pod vodu.“ Replika: „Věřte mi, jsem lékař.“ odkazuje ke skutečnosti, že není jisté, zda si Marat v této věci nevymýšlel. U Micheleta (1989, s. 135) čteme: „Marat se rád vydává za doktora medicíny. Nemohl jsem si ověřit, zdali doktorát vskutku složil.“ Poslední replika bere v úvahu vzhled revolucionářů, který žáci viděli při práci s podobiznami. Michelet (1989, s. 351) líčí: „Danton, potomek zemědělců, skrýval pod advokátem, tribunem, velkým řečníkem drsného oráče. Prozrazovala to býčí šíje, široká ramena a velké ruce. I kyklopská tvář, krutě zbržděná neštovicemi, upomínala na dědinu, kde se o dítě stará hlavně příroda.“ Desmoulinse popisuje jako zábavného, pravého syna Voltairova, který oplývá zdravým rozumem, inteligencí a vtipnými výpady (s. 127). S tím kontrastuje, jak „bylo trapné při pohledu na Robespierovu nuznou figuru, na jeho prcknost, na jeho trému. Křečovitě napjatý hlas a svaly, jednotvárný, usilovný přednes, poněkud krátkozraký výraz působily pracně a úmorně (s. 115).

znalost historických souvislostí (*Můj děd řekl: stát jsem já. Má matka zavedla povinnou školní docházku.*), tj. skutečnost, že dědečkem Ludvíka XVI. byl Ludvík XIV. a maminkou Marie Antoinetty byla Marie Terezie. Promluva chlapce v roli Robespiera osvětlila identitu nepojmenované trojice, zároveň doložila odvahu žáků tvořivě pracovat s historickými fakty. Replika je fakticky správná a vykazuje poetickou kvalitu založenou na hře se slovesem *ztratit*, jež působivě graduje. Ve shodě se Slavíkem (1997, s. 29–34) se domníváme, že se zde propojuje znalost faktů s citovým prožitkem, že dochází nejen k porozumění, ale i k pochopení. Porozumění jako „záležitost rozumu“ (skladebné mozaikovitě zaznamenávání věci) je závislé na existenci jazyka. Pochopení se blíží celistvému uchopení (doteku, vcítění, vhledu), v němž částečně mizí vědomí detailu. Jednota a části se slučují v jeden celek. Máme za to, že chlapec v roli Robespiera propojuje rozumovou evidenci faktů s citovým prožitkem, což umožňuje celistvé uchopení a dotek na straně diváků a všem přináší společný silný zážitek ze sdílení tvořivé interpretace faktů. Situaci považujeme za příklad pozorovatelného jevu dialogického vyučování, kdy mluvčí rozvíjí to, co bylo řečeno předcházejícím řečníkem (uptake) a zároveň jde o evaluaci vyššího řádu.

Alterace

Posouzení kvality

Alterace představuje řešení výukové situace⁵ s cílem zlepšit její kvalitu (Janík et al., 2013, s. 168). Z hlediska procesu tvorby a prezentace živého obrazu je patrné, že žáci úlohu zvládli výborně. Stali se rovnocennými partnery výukového dialogu a přispěli svébytným pohledem na zkoumané události a historické souvislosti. To způsobilo, že se učitelka Veronika nechala strhnout a překročila svou roli. Revolucionáře

pojmenovala s nadsázkou, která vyvolala smích (*a pak tři kumpány, kteří možná jdou z nějakého večírku*). Označením „kumpáni“ Veronika skrytě připomněla, že političtí soupeři byli původně spolužáci a blízcí přátelé.⁶ Plně se zde projevil didaktický efekt živého obrazu v podobě tichého srozumění mezi učitelkou a žáky. V ukázce převažují podnětné a rozvíjející okamžiky.⁷ Jedním z důvodů může být to, že učitelka Veronika dodržuje dohodnutá pravidla, zejména dvě fáze prezentace živého obrazu, a promyšleně pracuje s obsahem učiva. Při psychodidaktické transformaci faktů trvá na správnosti a zároveň umožňuje s nimi nakládat tvořivě. Žáci mohou o učivu přemýšlet, mohou dospět k vlastní interpretaci, tu realizovat a vysvětlit, což probíhá ve vzájemném dialogu, který využívá autentické otázky, evaluaci vyššího řádu a otevřené diskuse.

Návrh alterace

Živý obraz v této kazuistice představuje bezpečný prostor předem promyšleného a připraveného psychosomatického vyjádření, které vyžaduje zapojení mysli i těla žáků, celé jejich osobnosti. Přesto nacházíme místa, která by zasloužila kritický komentář. Stereotypy, kterým podléhá školní komunikace, se projeví zejména v nejistém a nedbalém projevu žáků

5 Autoři třídí situace do čtyř kategorií: *selhávající, nerozvinutou, podnětnou a rozvíjející* (Janík et al., 2013, s. 234–238). Domníváme se, že k prvním dvěma typům v našem případě nedochází.

6 Schama (2004, s. 405) uvádí, že se „Desmoulins zapsal na lyceum Ludvíka Velikého, kde se seznámil s Maximilienem Robespierrem z Arrasu a pestrout směskou hochů [...], kteří studovali na této výjimečné instituci. Michelet (1989, s. 112) dodává: „Camille byl o tři roky mladší [než Robespierre]; Danton takřka stejně starý; chodili spolu do jedné třídy.“

7 Podnětná situace poskytuje žákům příležitost k přemýšlení o učivu, vede k analyzování obsahu, k vysvětlování a parafrázování a tvoří předstupu situace *rozvíjející*, v níž osvojování učiva přispívá k rozvoji klíčových kompetencí, což znamená, že žáci poznatky zobecňují a dokáží je aplikovat. Výuka je motivující, vede ke komunikaci a k argumentaci, žáci pracují týmově a společně řeší úkoly, jsou kreativní a staví na jejich dosavadních předpokladech (Janík et al., 2013, 237–238).

(drmolení, stydlivost, neschopnost udržet štronzo) a ovlivňovaly srozumitelnost sdělení. Učitel je může překonávat důsledným trváním na výrazném vyslovení připravených replik. Vede tak žáky k odpovědnosti za výsledek společné práce, resp. za jeho provedení od přípravy až po prezentaci společného díla, což považujeme za důležité z hlediska principů dialogického vyučování. Učitelka Veronika také někdy neregulovala na návrhy žáků. Větší vnímavost ke spontánně vyslovovaným nápadům může motivovat a zvýšit podíl žáků na výukovém dialogu.

Přezkoumání návrhu alterace

Opakováním vět po žácích učitelka dodává replikám potřebnou hlasitost a výraz. Následně nechá celý výjev žáky znovu přehrát, a tím přispívá k upřesňování výsledného tvaru i hereckého projevu. Vytváří tak prostor pro vzájemné učení. Reaguje na nejistotu žáků, která se projevuje v artikulaci a hlasitosti jejich projevu. Přesvědčuje žáky, že jejich role v živém obraze je nenahraditelná a na každé replice záleží. Takový přístup sice vyžaduje čas, ale je přínosný pro porozumění faktům, pochopení historické situace i udržení potřebné dialogičnosti. Pozici učitelky posiluje hluboká znalost historických souvislostí a osobní didaktické předpoklady, které žáci implicitně vnímají a které jí umožňují volně přecházet mezi pozicemi garanta obsahu a garanta metody.

Závěr

Události Francouzské revoluce představují obtížné téma nejen pro učitele dějepisu, ale i samotné historiky, kteří „při setkání s těmito hrůzami propadají nejistotě a jejich profesionální výcvik jim většinou neposkytuje nástroje, jak se s nimi vyrovnat“ (Schama, 2004, s. 650). Metodika 3A pro nás představovala výzvu, jak toto náročné téma, didakticky uchopené skrze živé obrazy, prozkoumat novým způsobem. V souladu s jejími autory jsme se chtěly „do hloubky zabývat obsahem“, naším cílem bylo „objasňovat kritická místa tvorby učebního prostředí vzhledem k rozvoji žákovy instrumentální zkušenosti“ (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 349). Provedená analýza potvrdila, že vytváření živých obrazů vyhovuje konceptu dialogického vyučování. Učitelka a žáci si vzájemně naslouchali a sdíleli své myšlenky a názory. Žáci mohli vyjadřovat své návrhy bez obav z toho, že by odpověď byla označena jako nesprávná či že by je někdo zesměšnil. Diskuse o významu živého obrazu směřovala ke stanoveným vzdělávacím cílům a do výukové situace se zapojili všichni žáci. Porozumění tématu Francouzské revoluce bylo budováno postupně a vyústilo v osobitý tvůrčí projev, jež představuje originální uchopení výukového obsahu.

Literatura

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Machková, E. (2004). *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU.
- Michelet, J. (1989). *Francouzská revoluce*. Praha: Odeon.
- Pavlovský, P. (2004). *Základní pojmy divadla. Teatrologický slovník*. Praha: Libri & Národní divadlo.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rodová, V. (2014). *Dramatická výchova ve službách dějepisu. Vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: MU.
- Sanson, H. (1971). *Tajnosti popraviště*. Praha: Svoboda.
- Schama, S. (2004). *Občané. Kronika francouzské revoluce*. Praha: Prostor.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefietika*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šedová, K., Švaříček R., & Šalamounová Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šedová, K. & Šalamounová, Z. (2016). Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu. *Orbis scholae*, 10(2), 47–69.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.



Doc. PaedDr. Hana Horká, CSc. vystudovala obor přírodopis – chemie na Pedagogické fakultě UJEP v Brně a pedagogiku na Filozofické fakultě UJEP v Brně. Doménou jejího odborného zájmu je teorie a metodika výchovy. Vyučuje školní pedagogiku. Výzkumně se věnuje pregraduální přípravě učitelů. Je autorkou řady publikací a odborných článků, např. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21.století* (2005) a spoluautorkou učebního textu *Studie ze školní pedagogiky* (2015) a knihy *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy* (2015).

Kontakt: horka@ped.muni.cz



Mgr. Veronika Rodová, Ph.D. vystudovala obor historie – archivnictví a specializaci dramatická výchova na Filozofické fakultě UJEP v Brně. Působí na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Mezi její profesní zájmy patří didaktika dějepisu a vlastivědy a dramatická výchova. Je spoluautorkou publikace *Dramatická výchova v kurikulum současné školy* (2008), autorkou knihy *Dramatická výchova ve službách dějepisu* (2014) a příručky *Dramatická výchova v muzeu* (2016).

Kontakt: rodova@ped.muni.cz

Veronika Sedláková

Jak obohatit výuku

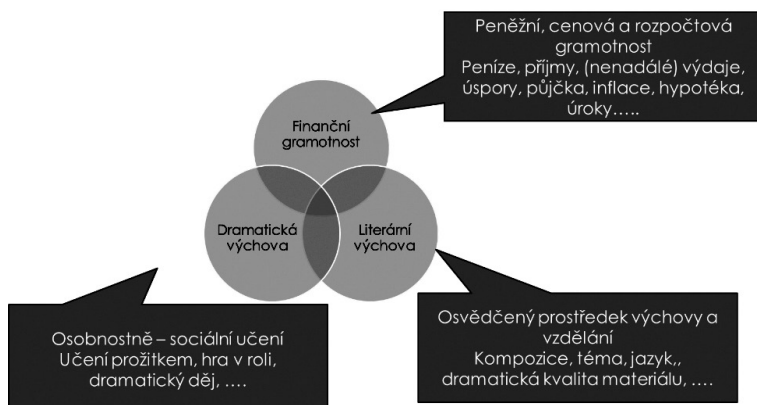
finanční gramotnosti aneb Výuka finanční gramotnosti prostřednictvím dramatické výchovy na základě literární předlohy

Každý žák, který absolvuje základní školu, by se měl kromě jiného orientovat také ve světě financí, neboť základy finanční gramotnosti jsou zakomponovány do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Učivo a očekávané výstupy jsou nastaveny tak, aby se žák, který ukončí povinnou školní docházku a ocitne se ve světě, ve kterém se má začít pomalu sám rozhodovat (a to nejen o financích), necítil jako „cizinec“. Ať chceme nebo ne, s financemi a rozhodováním o nich se setkáváme každý den. Každé naše rozhodnutí o financích může ovlivnit náš další život, a to i negativně. Proto se zaměřuji na takovou výuku finanční gramotnosti, která nabízí nejen **sadu pojmů a faktů**, ale **propojí je s reálným světem** a pomůže žákům odhalit možné následky špatných rozhodnutí. K tomu mi dopomáhá dramatická výchova, díky níž si mohou žáci vyzkoušet, jak by se zachovali v různých situacích a co by se stalo, kdyby se rozhodli

tak, jak se rozhodli. Mohou zkrátka prozkoumat jakýkoliv problém ze všech úhlů pohledu, aniž by jim hrozilo jakékoliv nebezpečí. Při tvorbě výukových celků mě inspirují reálné situace ze života a nejrůznější literární předlohy. Propojením všech tří oblastí (finanční gramotnost, literární výchova a dramatická výchova) vzniká netradiční přístup k problematice rozvíjení finanční gramotnosti, který je vhodným doplněním klasického vyučování především na 1. stupni ZŠ.

Finanční gramotnost

Finanční gramotností a její výukou jsem se začala zabývat proto, že jsem tři a půl roku v bankovníctví pracovala. Během té doby jsem se setkala s celou řadou příběhů klientů, kterým finanční gramotnost chyběla. A někdy to byly příběhy, které nekončily zrovna šťastně.



Obrázek 1. Propojení finanční gramotnosti, dramatické výchovy a literární výchovy.

Vyslechla jsem příběhy mladých lidí, kteří se zamotali do pavučiny na první pohled velmi výhodně vypadajících finančních nabídek. Lidé, kteří si nedokázali spočítat, zda budou moct svým závazkům dostát a na úkor čeho. Tito lidé se pak často zadlužili na řadu let dopředu, mnohdy úplně zbytečně. A svých rozhodnutí litovali, protože kromě finančních starostí jim to přineslo také třeba starosti existenční, které samozřejmě ovlivňovaly jejich osobní a rodinný život. Někteří se ke svým finančním problémům stavěli čelem a snažili se situaci řešit. Jiní však byli finančně nezodpovědní a jejich problémy se prohlubovaly. Z mého pohledu hraje významnou roli propojení **finanční gramotnosti s hodnotovým žebříčkem**, což rovněž zohledňuji při své pedagogické práci.

Při tvorbě výukového celku mám vždy na mysli samotnou podstatu toho, co to finanční gramotnost je. Nejvýstižnější vymezení tohoto pojmu jsem našla v dokumentu *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*: „Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace.“ (2007, s. 7)

Své výukové celky tedy stavím na všech třech složkách finanční gramotnosti:

- **peněžní** (hotovostní i bezhotovostní platební prostředky a transakce);
- **cenové** (cena, hodnota, jejich proměnlivost v čase, vliv různých aspektů na cenu, poplatky, úrokové sazby);
- **rozpočtové** (správa osobního či jiného rozpočtu, příjmy a výdaje, posuzování důležitosti konkrétního výdaje, porozumění finančním produktům a jejich podmínkám, zhodnocení finančních možností – rozpočtové, investiční, vkladové, závazkové).

Dramatická výchova

Když jsem nahlédla do učebnic, které se zabývají finanční gramotností, zjistila jsem, že v některých případech jsou v učebnicích holá fakta v různém rozsahu, jiné učebnice se snaží propojit učivo s reálným světem a reálnými věcmi. V obou případech se jedná však o výuku, která probíhá v lavicích. Proto jsem se zamyslela nad tím, zda by toto téma šlo zapojit nějakým způsobem do hry a do aktivit, které si mohou žáci **prožít, vyzkoušet si** vše, co je zajímavé.

Protože dramatická výchova má pro mě ve vyučování klíčové postavení, rozhodla jsem se ji využít i ve svém výukovém celku, který má sloužit jako doplňkový materiál pro klasickou výuku. Metody a techniky, které ve svých lekcích využívám, otevírají žákům zcela nový svět a pohled na něj, který z klasického vyučování neznají. Mohou si vyzkoušet situace, které jim dané téma či příběh nabízejí, aniž by jim někdo říkal, co je správně a co je špatně. Sami se mohou

zamyslet nad vším, co během lekce prožijí, mohou s tím dále pracovat či to zcela změnit. Učí se **zkušeností na základě prožitku**. Protože chci žáky rozvíjet také po stránce **dramatické, osobnostní i sociální** (Machková, 2007, s. 35–36), jeví se mi dramatická výchova jako ideální metoda práce.

V tomto článku nemám bohužel prostor na to, abych se zabývala teorií dramatické výchovy a dělením různých technik a metod. Domnívám se, že v dnešní době již existuje mnoho publikací, které se touto problematikou zabývají. Různí autoři se na dramatickou výchovu dívají z různých pohledů podle svého zaměření a podle svých zkušeností. Někomu se může proto zdát výklad některých pojmů nejednoznačný a může získat pocit nepřehlednosti v tomto odvětví. Když si ale učitel s tímto oborem seznámí a vyzkouší si některá doporučení v praxi, sám se časem přikloní k některému autorovi a ztotožní se s jeho názory. Pokud bych se měla zaměřit na vymezení dramatické výchovy, přikláním se k Silvě Mackové, pedagožce dramatické výchovy na DIFA JAMU, která se podílela na tvorbě osnov dramatické výchovy v rámcových vzdělávacích programech a na založení prvního střediska dramatické výchovy u nás. Macková říká, že dramatická výchova je „**učení se přímým prožitkem, vlastní zkušeností při jednání**“ (Macková, 1995, s. 6). Také já takto dramatickou výchovu vnímám.

Co se týče **metod a technik**, vyhovuje mi nejvíce dělení a popis Kristy Bláhové, která přihlíží k jednotlivým fázím dramatu.

Do **expoze** řadíme základní informace, vzbuzujeme zájem dětí. Příběh můžeme začít **textovou ukázkou**, ať už se jedná o souvislý text, deníkový záznam či zprávu, využít můžeme také **obrazový materiál**, který nám nabízí například literární předloha. Velký zájem dětí vzbudí také nějaký **předmět**, který se vztahuje k příběhu, s kterým chceme pracovat. Navodit

atmosféru a situaci můžeme také tím, že budeme jako učitelé vystupovat **v roli** či o to někoho požádáme.

Po úvodu do situace je potřeba vše důkladně prozkoumat a zjistit něco více o čase, ve kterém se příběh bude odehrávat, o prostoru, o postavách, můžeme poodkrýt úplně nové a překvapující situace. Do fáze **vytváření kontextu** se nejlépe hodí **brainstorming** či **domýšlení děje**. Musíme počítat s tím, že v této fázi může vzniknout několik variant. Žáci se musí shodnout na tom, kterou vyberou. Brainstorming a dotváření se mohou týkat také samotných postav. Situaci dokáže poodkrýt také takzvaný živý obraz, kdy žáci zaujmou nějakou pozici a „zkamení“. Jiní žáci popisují, co vidí, jak se jim situace jeví. Z obrazu je mnohdy možné vyčíst nejen to, jaký vztah mezi sebou mají postavy vzájemně, ale také jak se staví k dané situaci. Pomocí živých obrazů můžeme nahlédnout také do života postav, do času, kdy se děj odehrává. Živý obraz můžeme nahradit také **improvizací**, která však z mého pohledu vyžaduje větší zkušenosti ze strany žáků. Když chceme postavy oživit, můžeme je posadit na **horkou židli** a udělat s nimi rozhovor. Informace, které se však dozvíme, musíme brát v potaz a pracovat s nimi i dále.

Děj můžeme dále rozvíjet při **hře v roli**. Když hrajeme sami sebe v konkrétní situaci, jedná se o simulaci. Pokud hrajeme někoho jiného a chováme se tak, jak si myslíme, že by se postav v dané situaci chovala, hovoříme o alteraci. Jestliže se „ponoříme“ do role hlouběji, bude nás zajímat její nitro, motivace atd., jde o hru v roli na úrovni charakterizace (Valenta, 2008, s. 54–59). Ať tak či tak, získáme tím prožitek, pomocí kterého se učíme a rozvíjíme.

Na řešení krizového okamžiku či dramatického konfliktu se žáci musí shodnout a někdy to nebývá snadné. Proto je vhodné využít například **názorové spektrum**, kdy žáci zavrou oči a přikloní se na jednu či druhou stranu spektra.



Obrázek 2. Metody a techniky DV na základě výstavby dramatu.

Žáci mohou vytvořit také tzv. **uličku** či **alej**, kterou postava prochází a ostatní jí radí, co by měla dělat. Postava také může zůstat v živém obrazu a ostatní říkají, jaké myšlenky asi postavu zrovna napadají. Této technice se říká **vnitřní hlasy**. Pokud se v příběhu objeví nějaký **krizový okamžik**, který nemůžeme z jakéhokoliv důvodu přehrát, raději jej **převyprávíme**, **přečteme** nebo pustíme **zvukový záznam**. Na závěr výukového celku by vždy měla proběhnout zpětná vazba, reflexe, hodnocení.

Literární výchova

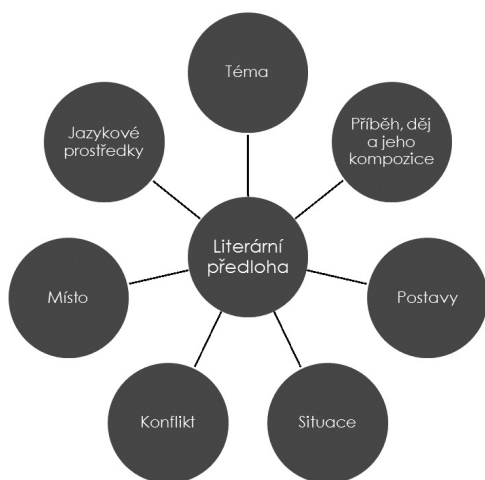
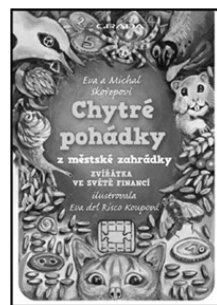
Pokud se v lekcích rozhodneme využít literární předlohu, můžeme z ní čerpat cokoli – **téma, příběh, děj, kompozici, postavy, situaci, konflikt, místo** nebo třeba jen **jazykové prostředky**. Využít můžeme celou předlohu, což ale není moc vzhledem k rozsahu běžné, častěji se v lekcích objevují krátké úryvky, deníkové záznamy a další. Literární předloha nám také nabízí nejrozličnější obrazový autentický materiál.

Literární předlohu vybíráme podle toho, čeho chceme v lekci dosáhnout, jakým způsobem budeme pracovat a s jakou skupinou. Musíme mít také na mysli to, že text by měl splňovat jistá **kritéria**. Jejich souhrn uvádí Tomková ve své stati *Umělecká literatura a dramatická výchova* (in Koťátková, 1998, s. 186). Protože literární

předlohy začleňuji do lekcí často, cituji ta kritéria, která považuji za nejdůležitější, ta, která se mi v praxi osvědčila nejvíce. Literární předloha by měla mít **hodnotné téma**, text by měl být „**dramaticky kvalitní**“. To znamená, že by měl obsahovat dramatické situace, konflikt, uvěřitelné typy postav, s kterými můžeme dále pracovat. Před samotným začleněním do lekcí nám pomůže odhalit skutečné kvality textu a možnosti využití **rozbor díla**, a to na část **tematickou, kompoziční a jazykovou**.

Výběr literární předlohy pro můj výukový celek byl usnadněn tím, že finanční gramotnosti se zabývá minimum knih. Kromě klasických učebnic byly k dispozici *Ekonomické pohádky* (2011), jejichž autorem je Martin Řepa. Vzhledem k obsahu je však z mého pohledu vhodnější využít je na 2. stupni ZŠ. Další možností byly knihy manželů Skořepových *Chytré pohádky z lesní mytinky* a *Chytré pohádky z městské zahrádky* (2012).

Jako literární předlohu jsem si tedy vybrala *Chytré pohádky z městské zahrádky*, které mají podtitul *Zvířátka ve světě financí* a obsahují témata: výdělek, odměna za práci, peníze, prostředek směny, uchovávání hodnoty, fungování bankomatu, platební styk, úspory, rezervy, péče o majetek, půjčka, hypotéka, daně, veřejné finance. V době, kdy jsem výukový celek připravovala, jiné knihy s touto tematikou neexistovaly. Nepřísluší mi hodnotit literární kvality knihy *Chytré pohádky z městské zahrádky*, ale u některých příběhů jsem postrádala „dramatické kvality“, o kterých jsem se zmínila výše. Přesto jsem se rozhodla knihu využít a „vypůjčit“ si z ní to nejlepší. Udělala jsem si důkladný rozbor knihy a „kouzlo“ jsem objevila především v části kompoziční. Kniha obsahuje celkem osm samostatných pohádek. Osmá pohádka je však tou, která nabídla mým lekcím dějový rámec, do kterého bylo možné zasadit všech ostatních sedm pohádek. Kromě toho mé zapracování této osmé pohádky dalo celku



Obrázek 3. Využití literární předlohy.

Téma	půjčka, hypotéka, splátky, splácení
Cíle	žák se rozhodne pro jednu z nabízených variant, žák definuje výhody, nevýhody i možné následky svého rozhodnutí
Časový rozsah	1,5 hodiny
Pomůcky	bílá čtvrtka, balicí papír, pastelky, fixy, zadání pro realitního makléře a kupujícího, proužky papíru (časová osa)
Přesah do jiných předmětů	ČJ – mluvnice: pravopisné cvičení (úryvek z knihy), práce s příslovci a přídavnými jmény; sloh: popis M – slovní úlohy na dělení, násobení (kolikrát něco přeplatím, o kolik je to více, méně) PRV – hlemýžď VV – téma: hlemýžď (např. mokrá stopa, tvar ulity) TV – průpravná cvičení – plížení, rychlá přemístění z místa na místo

překvapivou pointu, kterou žádný z žáků dopředu netušil. Tematická a kompoziční stránka tedy byla pro mě rozhodující. Ve všech lekcích pracuji s tématem pohádky. V některých navíc i s příběhem, v některých k tomu všemu přidám například i postavy, čas a místo. U pohádek, kde jsem využila pouze téma, si vypomáhám ještě i jiným textovým materiálem, například zprávou Policie ČR o odcizení platební karty, textem ze Spořínkovy učebnice či kapitolou z jiné předlohy, která se zabývá ukradenou peněženkou.

Ukázka z výukového celku Míla a Míla touží po domečku

Pohádka vypráví o slimákovi Mílovi, který na zahradě potká šneka Járu. Šnek vysvětluje slimákovi výhody vlastní ulity. Slimák se později seznámí s jiným slimákem. Společně přemýšlejí o tom, že by si taky nějaký domeček koupili. Jeden ze slimáků si však vzpomněl, jak o domeček měl kdysi zájem i jeho tatínek, ovšem tolik hlávek salátu, kolik stál domeček, neměl. Dohodl se tedy s prodávacem na splátkách 10 listů zelí každý den, celé léto, což však bylo mnohem víc než 10 hlávek zelí, které domeček stál. Slimákům tatínek pak byl celé dny zaneprázdněn tím, že sháněl listy salátu. Neměl čas na rodinu ani nic jiného. Nakonec domeček vrátil a žil zase bez něj – jako slimák. V lekci budeme pracovat s postavami, místem a dějem.

1. krok: Moje oblíbená věc

Představte si nějakou věc, kterou máte doma, máte ji rádi, vybaví se vám, když se řekne: náš

byt, dům, domov. Položte si ji pomyslně na dlaň a popište ji ostatním.

Následuje učitelčino vyprávění: „Znám příběh o slimákovi, pro kterého byl domov také velmi důležitý. Přál si domeček. Jednou potkal šneka, který mu vyprávěl o tom, jak je úžasné a praktické mít vlastní domeček.“

„A to bys teprve koukal, jaké to mám uvnitř pěkně zařízené: útulný pokojíček na spaní, kuchyňka s dveřmi přímo do zahrady. Když mi je zima, nebo když mi hrozí nějaké nebezpečí, řeknu si: Járo, je zle! A rychle zalezu dovnitř.“ (Skořepa & Skořepová, 2012, s. 60)

2. krok: Šnečí domeček

Představte si, že jste slimák, ale moc byste si přáli šnečí domeček. Co všechno byste chtěli mít v domečku? Každý žák nakreslí do domečku na balicí papír alespoň jednu věc.

3. krok: Realitní makléř

Představte si, že jste realitní makléř. Zkuste nám domeček prodat. Popište, co je na něm nejúžasnějšího, proč bychom si ho měli koupit. Vystřídat se může více žáků v roli realitních makléřů.

4. krok: Podmínky

Skupina vybere jednoho realitního makléře a jednoho kupujícího. Oba dostanou tajné zadání. Realitní makléř má dům prodat za 10 hlávek salátu. Slimák je však nemá. Makléř tedy slimákovi řekne, že mu dá dům na splátky. Každý den mu slimák dá 10 listů salátu, což by bylo mnohem víc, než je 10 hlávek. Scénu přehrají.

5. krok: Vnitřní hlasy

Slimák zůstane stát na scéně sám, „zkamení“, nehýbe se. Ostatní žáci se mohou jeden po druhém postavit za něj a vyslovit myšlenku, která se mu může honit hlavou.

6. krok: Ďáblův advokát

Makléř se vrátí na scénu a stane se „ďáblovým advokátem“ (našeptávačem). Chce dům prodat a přemlouvá slimáka. Slimák jen poslouchá, stále se nehýbe.

7. krok: Rozhodnutí

Slimák se rozhodne, zda domeček na splátky koupí, či ne. Řekne ostatním, proč se tak rozhodl.

8. krok: Diskuze

Jak by se rozhodli ostatní? Rozdělí se do dvou skupin – ANO (koupit dům na splátky) a NE (nekoupit). Napíší, jak by se slimákovi změnil život, kdyby se takto rozhodl. Jak přesně se říká půjčce, která je na bydlení? Víte, jak dlouho trvá, než se dům splatí? Zkuste zakreslit do této časové osy, jak dlouho byste spláceli dům, který stojí 2 000 000 Kč, kdybyste spláceli třeba 10 000 Kč měsíčně. Kolik by ti bylo let v rok do placení, kdyby sis vzal hypotéku ve 20 letech? Myslíte si, že by od vás banka chtěla přesně jen to, co si půjčíte? Co všechno si můžete vzít na půjčku? Zkuste vymyslet situaci, kdy se může stát, že si na něco musíme půjčit? Na co si pak musíme dávat pozor? Co byste udělali pro to, abyste nezapomněli splátku zaplatit? Je rozumné brát si něco na splátky, když to nutně nepotřebujeme? Co se stane, když nebudeme moct splácet?

9. krok: Následek

Představte si, že má slimák svůj vysněný domeček. Vymyslete tři příslovce, které vyjadřují, jak se slimák cítí. A teď si představte opačnou situaci. Když slimák nemůže splácet, realitní makléř si vezme domeček zpět. Učitel může obrázek domečku fyzicky odstranit, sebrat ho dětem z rukou. Jak se slimák cítí teď? Vymyslete pro jeho pocity tři přídavná jména.

10. krok: Haiku¹

Inspirováno knihou Violet Oaklander *Třinácté komnaty dětské duše*. Schéma haiku vypadá takto:

```

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

```

Udělejte z některého přídavného jména či příslovce, které jste vymýšleli v kroku 9, podstatné jméno. Pozitivní či negativní, záleží na vás. Může to být i slovo dům či domov. Napište ho na první a poslední řádek. Na zbývající řádky doplňte slova, která se vám tam budou hodit.

Haiku, které žáci vytvořili:

```

DOMOV
PŘEKRÁSNÝ DOMOV
ČEKÁ TAM PES
RÁD SE TAM VRACÍM
DOMOV

DOMOV
SLADKÝ DOMOV
MŮJ SLADKÝ DOMOV
TĚŠÍM SE DO MÉHO DOMKU
DOMOV

```

Závěr

Žáci, se kterými jsem celek realizovala, se rozhodli, že dům na splátky nekoupí, protože to je riskantní a stálo by je to moc práce. Začali si uvědomovat, že zavázat se ke splácení může mít různá úskalí. Začali si představovat, jak by vypadal jejich den, kdyby vždy museli sehnat požadovanou částku, kdo by listy sháněl místo

¹ Haiku jsou verše opěvující většinou krásu přírody. Tato poezie pochází z Japonska a řídí se přesně danými pravidly, co se týče počtu veršů a slabik. V knize *Třinácté komnaty dětské duše* od Violet Oaklander můžeme najít upravené schéma, při kterém dodržujeme pouze postavení klíčového slova na prvním a posledním místě.

nich, kdyby jim nebylo dobře a tak dále. Výuku finanční gramotnosti zamýšlím učit dále v podobném duchu. Chtěla bych pracovat s literární předlohou *Zlatý poklad* (2015) od M. Šichtařové a V. Pikory, neboť se domnívám, že nabízí více možností pro dramatické zpracování. S žáky bych také ráda navštívila expozici České národní banky *Lidé a peníze*, kde se mohou žáci podívat např. na historická platidla, dozvědět se něco o padělcích, ochranných prvcích atd.

Netradiční přístup k finanční gramotnosti, který spočívá ve využití dramatické výchovy a na základě literární předlohy, má dle mého názoru svou cenu v tom, že umožňuje žákům stát se součástí nějakého příběhu. Pomáhá jim představit si, jaký může být pohled někoho jiného, i když stále zůstávají sami sebou. Umožňuje jim vyzkoušet si, jak by se v dané situaci rozhodli a co by se stalo. Kromě toho, že se setkají se světem financí, se také rozvíjejí po jiných stránkách, uvědomují si, že je potřeba převzít svůj díl finanční zodpovědnosti, která úzce hraničí s morálkou, hodnotovým žebříčkem a empatií. Dojde jim, že cena je jedna věc, ale hodnota je věc druhá. A některé věci v životě mají větší hodnotu, než je cena, kterou za ně zdánlivě platíme.

Literatura

- Altmanová, J., Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (Eds.). (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Bláhová, K. (1996). *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS – Informační a poradenské středisko pro místní kulturu.
- Koťátková, S. (1998). *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum.
- Macková, S. (1995). *Dramatická výchova ve škole*. Brno: JAMU.
- Machková, E. (2007). *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- Machková, E. (2004). *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti*. Praha: Akademie

múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.

- Marušák, R. (2010). *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění.
- Pavlovská, M. (Ed.). (2002). *Cesta současné školy ke škole tvořivé: výchozí teorie k závěrečným pracím frekventantů kursu a záznam realizovaných lekcí dramatické výchovy, projektů a divadelních představení*. Brno: MSD.
- Pavlovská, M. (1998). *Dramatická výchova*. Brno: CERM.
- Rodová, V. (2014). *Dramatická výchova ve službách dějepis: vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sedláková, V. (2016). *Finanční gramotnost na 1. stupni ZŠ* (Diplomová práce). Brno.
- Skořepová, E. & Skořepa, M. (2012). *Chytré pohádky z městské zahrádky: zvířátka ve světě financí*. Praha: Grada.
- Skořepová, E. (2010). *O penězích a hospodaření: s Kačkou a Filipem*. Praha: Fragment.
- Skoupá, A. (2007). Výuka českého jazyka podle RVP: Dramatická výchova v literární výchově. *Učitelství noviny*, 110 (20), 16–17.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.
- Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách: Společný dokument MĚ, MŠMT a MPO*. Praha [online]. (2007). Praha. Retrieved from http://www.nuov.cz/uploads/SBFG_finalni_verze.pdf.



Mgr. Veronika Sedláková je absolventkou Pedagogické fakulty MU v Brně (2016). V současné době působí jako učitelka na 1. stupni ZŠ.

Kontakt: sedlakova.veronika@post.cz

Marta Franclová, Veronika Plachá

Smrt jako téma dětí základní školy

Smrti, jako tématu našich hovorů, se obvykle vyhýbáme.¹ Zejména je pak pro nás náročné, pokud máme o smrti mluvit s dětmi. Téma smrti je bezesporu v mnoha ohledech tématem výjimečným. Smrt nás děsí, zneklidňuje. Není jen posledním bodem našeho života, ale setkáváme se s ní i v jeho průběhu, čteme knihy, v nichž umírají hrdinové, vidáme na silnicích mrtvá zvířata, učíme se o lidech, kteří zemřeli, vyprávíme si o předcích, nasloucháme zprávám o zabitých; se smrtí se setkáváme na každém kroku. Přesto na osobní setkání se smrtí – máme tím na mysli smrt někoho, koho jsme znali, měli k němu vztah – mnohdy nejsme připraveni. Cítíme se zaskočení, zavalí nás úzkost a smutek, pocit, že nechceme žít dál. Nejsme připravováni ani na to, jak pomáhat druhým vyrovnávat se se smrtí blízkých. Raději bychom s jím vyhnuli, protože nevíme, jak bychom se k nim měli chovat, co bychom jim měli říci.

Mluvit a přemýšlet o smrti bychom měli již od dětství, dříve než se nás osobně dotkne (Goldman, 2015, s. 84; Žaloudíková, 2015, s. 39). O „preventivním“ seznamování dětí se smrtí hovoří již Zdeněk Matějček (1992, s. 143). Vyzývá k posilování odolnosti dětí, k povzbuzení jejich schopnosti přijmout smrt a smrtelnost. U dětí se téma smrti objevuje v podobě znepokojivých tušení nebo je spojeno s konkrétním úmrtím.

Rodiče si náhlé zamlklosti a skleslosti dítěte, což jsou nejběžnější reakce, vesměs nevšimnou nebo je přejdou jako něco, u čeho nestojí za to se zdržovat. Otázky dítěte odbývají a převádějí hovor na běžná každodenní témata.² V situacích, kdy zemřel člen rodiny či širšího společenství – známý člověk, jsou děti často ze společného truchlení vyřazovány.³ Dospělí zmlknou, když je dítě na doslech. Obecně přijímaným názorem je, že by děti neměly chodit na pohřby. Tímto však dětem vyrovnání se ztrátou komplikujeme,⁴ brzdíme je v přijetí smrti a truchlení jako přirozené součásti života. Tím, že se tomuto tématu my, dospělí, vyhýbáme, připravujeme se o možnost doprovázet dítě na cestě k vyrovnání se smrtí či k jejímu přijetí; o možnost vybavit dítě schopností pomoci kamarádovi, když to potřebuje.

V následujícím textu se budeme zabývat tím, jak je téma smrti zakomponováno do dnešní školy. Škola se změnila z instituce pouze

1 Přesto se nám zdá, že v posledních letech se téma smrti objevuje ve veřejném prostoru častěji (např. několikadílňný seriál *Brána smrti* na ČT 2, výstava *Smrt* v Národním muzeu apod.).

2 Na druhou stranu, dle výzkumu STEN/MARK 2013, naprostá většina dotázaných uvedla, že je s dětmi potřeba o smrti mluvit, dokonce 30 % uvedlo, že by se s dětmi o smrti mělo mluvit i ve škole. Bližší viz Umírání a péče o nevléčitelně nemocné 2013, dostupné z data.umirani.cz/download/file/fid/20.

3 Jako možný důvod, pro vyřazování dětí uvádí Kubičková (2001) to, že dospělí sami jsou žalem natolik přemoženi, že nedokáží být dětem oporou.

4 Jako možný důvod, pro vyřazování dětí uvádí Kubičková (2001) to, že dospělí sami jsou žalem natolik přemoženi, že nedokáží být dětem oporou.

vzdělávací na instituci široce socializační. Jejím úkolem je připravit děti pro život. Velkým inspiračním zdrojem pro tuto přeměnu je pojetí čtyř pilířů výchovy a vzdělávání pro 21. století (Delors, 1997). Jedním z těchto pilířů je *učit se být*. Témata bytí, která jsou základem učení *se být*, jsou rozvíjena v tradici humanistické psychologie, logoterapie, existencialismu (např. Maslow, 2014; Yalom, 2014, 2010, 2006; Frankl, 1994). Otázky hledání smyslu a bytí rozvíjí také pozitivní psychologie (např. Seligman, 2014; Slezáčková, 2012; Křivohlavý, 2006). Jsou to témata, která v určitých životních fázích či situacích zásadním způsobem vstupují do prožívání každého člověka. Jmenovitě jde o téma smrti, osamělosti, svobody a smyslu života (Yalom, 2006, s. 16–17).

Patří tato témata do školy?

Jsme přesvědčeni, že ano.⁵ Jedná se o témata, která jsou společná nám všem. Dotýkají se každého člověka, ale různě, v závislosti na jeho věkovém a životním kontextu, přesto jsme s nimi konfrontováni všichni. Příprava na život, ke které se škola hlásí, by tedy měla připravit i na setkávání se se smrtí a smrtelností. Současně tato témata silně souvisejí s naší odolností. Dle Irvina D. Yaloma (2006, s. 37) je strach ze smrti nejhlubším zdrojem úzkosti. Vědomé čelení tomuto tématu, zejména možnost sdílet je otevřeně s druhými, povzbuzuje schopnost čelit i jiné zátěži. Pokud přijmu smrtelnost do své životní perspektivy, potom mohu dílčí nesnáze vnímat v jiném kontextu, proměňuje se i pohled na osobní vztahy, více vystupuje téma odpovědnosti. Naopak, pokud před otevíráním tématu uhýbáme, tabuizujeme jej či ho bagatelizujeme, úzkost a strach spojené s tématem smrti narůstají a mají tendenci skrývat se za jiné symptomy, zaplavovat nás ve chvílích životních krizí, kdy prožíváme jiné ztráty, třeba rozchod, nemoc, ztrátu zaměstnání apod.

Jak se tématu smrti může učitel věnovat?

O možnostech, jak otevírat téma smrti, umírání a truchlení v rámci výuky se již v současné české pedagogické literatuře diskutuje (viz např. Žaloudíková, 2015; Franclová, 2013; Preissová Krejčí a Špatenková, 2013; Šubrtová, 2007). Učitel ale nejprve musí být připraven se tímto tématem zabývat. Tato připravenost v první řadě znamená, že sám před tímto tématem neuhýbá, smrt vnímá jako přirozenou součást života. Pokud má v myšlenkách a prožívání člověka smrt své místo, potom tento dokáže být oporou pro druhého, zaplaveného úzkostí ze smrti a smrtelnosti. Dokáže vytvářet bezpečný prostor pro otázky: *Co je po smrti? Setkám se ještě někdy se svými milovanými? Co se stane s mým tělem? Bolí smrt? Jak probíhá umírání? Dostanu se do ráje? Je peklo? Narodím se znovu?* Dokáže vytvářet prostor pro sdělování nejistoty, úzkosti. Být oporou rozhodně neznamená dávat jednoznačné odpovědi. Být oporou znamená vést rozhovor, podporovat dítě ve svobodě vytváření a hledání vlastních odpovědí a teorií, podporovat další tázání a ukazovat možné cesty, na kterých lze odpovědi nacházet.

Nabízí se otázka, jak se učitel může na toto téma připravit? Kde najít oporu, návod, jak o smrti přemýšlet? Nejvhodnější se jeví literatura. Máme-li být konkrétnější, připomeňme knihy již výše citovaného Irvina D. Yaloma, představitele existenciální psychoterapie.⁶ Učiteli může pomoci i literatura dětská, která se smrtí také zabývá.⁷ V neposlední řadě nás vybavují

6 Preissová Krejčí a Špatenková (2013, s. 230) k tomu přímo uvádějí: *Neměla by být např. škola takovým prostorem, který by mohl být v tomto ohledu „tréninkový“, formulující postoje a předávající informace vzhledem k danému tématu? Smrt je v naší každodenní sociální realitě (všude)přítomná, pedagogická teorie ani praxe ji ale dostatečně nereflektují.*

7 Tématu smrti se věnuje jak ve svých odborných textech, tak v beletrii. Pro inspiraci uvádíme některá díla: *Existenciální psychoterapie, Léčba Schopenhauerem, Pohled do slunce; O překonávání strachu ze smrti.*

5 Jako pozitivní hodnotí účast dítěte na pohřbu např. Bowlby, 2013; Goldman, 2015; Matějček, 1992.

naše životní zkušenosti, naše setkání se smrtí a přijetí ztrát.

Následující kazuistika představuje situaci, kdy zemřela paní učitelka. Můžeme ji vnímat jako doklad toho, že smrt zasahuje i do života školy, týká se nás i v učitelské profesi. V takové situaci může jednání učitele být vzorem, který si děti odnesou do svých dalších životů. Toto vyprávění nám nabízí inspiraci pro zvládání setkání se smrtí v prostředí školy a školní třídy.

Z vyprávění paní učitelky a ředitelky školy Ivany⁸

Přijala jsem mladou paní učitelku. Od první chvíle si s prvníčky i s jejich rodiči vzájemně sedli. Kolem Vánoc onemocněla. Diagnostikovali jí rakovinu. Pro všechny to byl šok. Po roce to vypadalo, že znovu nastoupí do práce. Pak se ale objevily nové zdravotní komplikace a během krátké doby zemřela. Přestože Štěpánka děti učila jen pár měsíců, byla během nemoci s některými rodiči žáků v kontaktu a vzniklo mezi nimi pouto. Pro mne bylo náročné sledovat, jak různý přístup k situaci jednotliví rodiče mají. Jedni zastávali názor dětem nic neříct, druzí průběh a rizika nemoci Štěpánky s dětmi probírali do detailů. Po její smrti jsem zvažovala, jak o tom s dětmi promluvit z mé pozice ředitelky. Rozhodla jsem se pro přirozený spontánní rozhovor bez příprav. V přítomnosti jejich zastupující učitelky Lucie jsem si sedla mezi ně do kruhu a chvíli mlčela. Děti mi pomohly svou upřímností a jasností. Někteří z nich se chytli za ruce a čekali, co bude. Se slzami v očích jsem řekla: „Děti, asi víte, proč jsem k vám dnes přišla.“

„Protože umřela Štěpánka.“ (V naší škole jsme si s dětmi i rodiči vzájemně tykali.) A pak se spustilo několik reakcí, někdo řekl, že o tom nemáme

mluvit, abychom zbytečně nebyli smutní, druhý to vyvracel, že je důležité vědět, že Štěpánka umřela, aby si například někdo nemyslel, že se jí u nás nelíbilo a že od nás odešla. Padlo i pár praktických otázek typu: „To už ji nikdy neuvidíme?“ „Bolelo ji to?“ a celé to odlehčila otázka: „Bude dnes normálně oběd?“ Někdo z dětí navrhl, že bychom se měli se Štěpánkou nějak rozloučit. Domluvili jsme se, že to společně s Lucií proberou a zrealizují. ... Každé dítě přineslo květinu, o které bylo přesvědčeno, že ji měla Štěpánka ráda. Kdo chtěl, napsal dopis na rozloučenou a připojil nějaké přání. Pak se vydaly na procházku k potůčku, kde zapálily svíčky, a přáníčka složená do papírových lodiček poslaly po vodě. Někteří svá přání vyslovili nahlas, jiní mlčky. Někdo u toho plakal, někdo se objímal s Lucií, jiní se tvářili, že se jich to netýká. Děti měly velké štěstí, že jejich nová učitelka Lucie měla velké a čisté srdce. Dětem, které potřebovaly určitou dobu truchlit, byla chápající oporou a zároveň se dokázala radovat a provázet je životem dál.

Inspirace a doporučení do praxe

Na základě uvedeného příkladu můžeme přemýšlet o strategiích, které dětem napomáhají smrt a smrtelnost zpracovat, přijmout. Ilustruje také některé prvky dětského postoje a chápání smrti.

Kolem školy se vždy vytváří určitá komunita a lze očekávat, že některé děti již o konkrétním úmrtí vědí (obvykle to slyší od rodičů), a to i v případě, že jde o smrt v rodině jejich spolužáka. Je důležité toto **téma otevřít v diskuzi** s danou třídou. Pokud téma neotevřeme, stává se z něj často šeptaná fáma, která může děti o to více zúzkostňovat či zraňovat. Pro sdělení prvních informací doporučuje Linda Goldmanová (2015, s. 22) volit jasné, stručné formulace a na dětech nechat, aby se doptávaly. Paní učitelka v ukázce dala dětem možnost, aby samy řekly, co už ví. Od dětského vyjádření se potom odvíjí další informace. Iva Žaloudíková (2015, s. 105) zdůrazňuje, že intervence či povídání o smrti by mělo začít **zmapováním, jak děti událost chápou**. Teprve potom lze doplňovat informace,

8 Např. A. Lingrenová: *Bratři Lví srdce; Mio, můj Mio*; I. Procházková: *Myši patří do nebe, ale jenom na chvíli*; J. Gaarder: *Jako v zrcadle, jen v hádance; Dívka s pomeranči* či J. Green: *Hvězdy nám nepříaly* a další. Problematice knih s tematikou smrti a jejich rozboru se ve své knize věnuje M. Šubrtová (2007).

mírnit případné úzkosti. Navíc dětské formulace nám pomohou zachytit, jak některé z dětí na tuto zprávu reagují.

Je také třeba věnovat pozornost tomu, jak děti rozumějí smrti obecně. **Koncept smrti**, pochopení toho, co to smrt je, se vyvíjí a přijetí smrti jako univerzální, nevratné, spojené s nefunkčností těla i mysli, se objevuje až ve středním školním věku (Dudová, 2013, s. 248; Vymětal, 2009, s. 54). Otázka dětí: *To už ji nikdy neuvidíme?* odkazuje právě k mapování si podstaty toho, co smrt je. Z dalších otázek lze vnímat, že **děti potřebují konkrétní informace** – např. *Bolelo ji to?* Současně je zřejmé, že pokud mají děti oporu, dokáží se ke smrti vztahovat věčně. Součástí konceptu smrti jsou i **představy o tom, co je po smrti**. Důležité je dát dětem možnost tyto představy formulovat. Zda mají nějakou představu o životě po smrti či naopak věří, že smrt je koncem všeho. Není naším úkolem tyto představy zpochybňovat, upravovat, ale můžeme je sdílet.

Současně je přínosné, pokud dítě s dospělým může nahlas přemýšlet nejen o smrti, ale i o životě před tím, než smrt přinesla zásadní změnu, a také **o životě po zásahu smrti** – hledat možnosti, jak žít dál.

V uvedeném příkladu se setkáváme s **pestrostí dětských reakcí** na smrt. Někdy děti navenek nereagují. Nelze předpokládat, že děti, které se tvářily a chovaly tak, že se jich to netýká, se necítily smutně, bezradně, nejistě (více viz Dudová, 2013, s. 249). Stává se, že děti reagují na smrt tím, že **se snaží rozveselovat druhé**, jsou statečné, snaží se podpořit truchlící rodiče (Cleveová, 2004; Kubíčková, 2001). Tato role je přetěžuje a potřebují podporu, aby se mohly se svými emocemi potkat. Současně je důležité umožnit dítěti, aby se mohlo bezpečně, beze strachu, že tím někoho raní, znejistí, rozpláče, radovat, přemýšlet o běžných věcech, na něco se těšit, prostě žít tak, jako by se smrt jejich života netýkala. **Potřeba chvíli netruchlit** je součástí dětských reakcí na smrt blízkého člověka (Bowlby, 2013, s. 255). Otázka na oběd ve vyprávění je jasným sdělením dítěte, že se nechce nechat pohltnut smutkem, strachem, úzkostí. Tento postoj je patrný i z toho, že některé děti nechtěly

o smrti paní učitelky mluvit, aby nebyly smutné. Je důležité respektovat taková rozhodnutí. Paní učitelka toto dokázala, nezlobila se: *Jak je možné, že někdo v takovéto chvíli myslí na jídlo?*

Učitel může být pro děti určitým **vzorem, jak emoce vyjádřit**. Paní učitelka cítila dojetí, nevěděla, jak zprávu o smrti kolegyně sdělit, a přesto zůstala opravdová, autentická. Ukázala, že cítit nejistotu a smutek je „v pořádku“ a že je možné toto sdílet. Byla to paní učitelka, kdo otevřel prostor pro **sdílení prožitků a myšlenek** i prostor pro **hledání možností, co bude dál**. Neurčila konkrétní podobu dalších událostí, „jen“ povzbudila děti k tomuto sdílení, hledání, pojmenovávání a k realizaci toho, co potřebují či chtějí udělat. Možnost aktivně ovlivňovat další dění a zapojit se příprav napomáhá vyrovnání se se ztrátou (Goldman, 2015, s. 55, 74).

Ve vyprávění je zachycen obřad, který děti si vytvořily, **rituál rozloučení**. Takový soukromý obřad nahrazuje účast na pohřbu, pomáhá uvolnit, projevit a prožít emoce, což je stejně důležité, jako sdělování, formulace pocitů do slov. Psaní vzkazů zemřelému, zvláště pokud jsme se s ním nemohli rozloučit, je jednou z terapeutických cest umožňujících přijetí ztráty (Goldman, 2015, s. 73; Látalová, Kamarádová, & Praško, 2013, s. 185). Z vyprávění je také zřejmé, na kolik posilující může být **prožití smrti ve společenství** spolužáků. Posilující pro každé dítě – může se s někým chytit za ruku, plně prožívá **sounáležitost**. Skrze prožitek každého jednotlivého dítěte dochází k posílení pospolitosti, soudržnosti skupiny, k plnému prožitku „my“ – *my jsme přišli o paní učitelku, umřela nám paní učitelka, truchlíme po paní učitelce, my se loučíme s paní učitelkou....*

Častější než setkání se smrtí v rámci školní komunity je situace, kdy dítěti zemře někdo blízký **v rodině**. I těmto situacím je potřeba věnovat pozornost. Škola může být pro tyto děti ostrovem, kde je ještě vše v pořádku, zatímco doma se svět zhroutil. Mohou zde nalézt prostor, ve kterém lze být chvíli veselý. Ale k tomu je potřeba, aby **učitel podpořil spolužáky a kamarády** dítěte v tom, aby se truchlícímu dítěti nevyhýbaly a chovaly se k němu přirozeně. V situaci, kdy se ztráta týká pouze jednotlivce,

totiž hrozí, že bude ze společenství vyloučen, izolován.⁹ S dětmi je potřeba o tomto otevřeně mluvit, aby truchlící dítě nevyčleňovaly a lépe rozuměly svým pocitům. I v tomto případě je důležité, aby bylo toto téma otevřeno a učitel by měl pozůstalému dítěti pomoci v rozhodování, jak **oznámit spolužákům zprávu** o tomto úmrtí. „Balíček informací pro školy“ od nadace Wiston's Wish¹⁰ doporučuje kontaktovat rodinu truchlícího žáka ještě před jeho návratem do školy. Pokud si to dítě přeje, lze mu domluvit na první den doprovod kamaráda nebo jinak ošetřit jeho vstup do třídy. Učitel by měl být citlivý vůči prožívání truchlícího dítěte a být připraven mu pomoci. Mezi **projevy zármutku** patří únava a s ní spojená podrážděnost, časté jsou problémy se soustředěním, ztráta zájmu o svět a vyhýbání se kontaktu s lidmi. Někdy jsou truchlící děti natolik zaplaveny svými pocity, že se chovají nepříjemně či agresivně k ostatním. Není na místě nepřipustné chování přehlížet, omlouvat, ale doporučuje se postupovat podle třídních či školních pravidel.¹¹ Je však potřeba tomu rozumět v kontextu ztráty. Dítě by mělo mít jistotu, že s ním soucítíme a že za učitelem (či jiným zaměstnancem školy) může přijít a své pocity a trápení mu sdělit.

Závěr

Děti se se smrtí setkávají a tato setkání zasahují do života školy. Je možné a z našeho úhlu pohledu i nutné, věnovat tomuto setkávání v rámci školy pozornost. Aby učitel mohl být i v tématu

smrti dítěti oporou, musí se sám tímto tématem zabývat, přijímat smrtelnost jako součást života, vyrovnávat se s vlastními ztrátami. Pomoc nabízí jednak odborná literatura, ale i beletrie či filmy. Podpora truchlícího dítěte přesahuje běžné požadavky spojené s rolí učitele. Téma smrti není součástí vzdělávacích programů pro základní školy a ani není zahrnuto do pregraduální přípravy učitelů. Někteří učitelé spatřují smysl své profese pouze ve vzdělávání dítěte. Ve snaze po maximální objektivitě se vyhýbají jakémukoli kontaktu, který vybočuje ze vzdělávacího rámce. A smrt z tohoto rámce vybočuje. Takový učitel pro dítě bezpečný prostor nevytvoří. Měl by ale být schopen dítě na někoho ve škole odkázat, doprovodit jej k někomu, kdo mu tento prostor vytvoří (ať již je to školní psycholog, výchovný poradce nebo jakýkoli kolega), k někomu, kdo vnímá smysl své profese i v podpoře, kultivaci, rozvoje roviny lidské, osobnostní, spirituální. Smíření se smrtí blízkých a přijetí smrtelnosti je jedním z úkolů, které na nás život klade. Pokud se mu nevyhýbáme, můžeme žít svůj život plněji (Kast, 2015, s. 117; Yalom, 2006, s. 169). V tomto kontextu potom můžeme vnímat důležitost otázky po vřazování tématu smrti do výuky a života školní komunity.

Literatura

- Bowlby, J. (2013). *Ztráta*. Praha: Portál.
- Cleveová, E. (2004). *Drž tátu za ruku; krizová terapie s dvouletým chlapcem*. Praha: NLN.
- Delors, J. (1997). *Učení je skryté bohatství*. Praha: Karolinum.
- Dudová, I. (2013). Smutek a truchlení dítěte. *Pediatric pro praxi* 2013(4).
- Engarhos, P., Talwar, V., Schleifer, M., Renaud, S. J. (2013). Teacher's attitudes and experiences regarding death education in the classroom. *Alberta Journal of Educational Research* 59(1).
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.
- Frankl, V. E. (1994). *Člověk hledá smysl*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- 9 Na základě přání paní učitelky jsou ponechána reálná křestní jména, protože „v pravdě a sdílení zranitelnosti cítí sílu“.
- 10 Tendence vyhýbat se pozůstalým vysvětluje Kastová (2010, s. 76) tím, že se sami obáváme, že by takováto ztráta mohla postihnout i nás, tímto nás upozorňují na realitu smrti. Současně cítíme bezmoc, neboť spolu s pozůstalým vnímáme jako jedinou pomoc návrat zemřelého. Tíživost sdílení s truchlícím je i v tom, že on se soustředí sám na sebe.
- 11 Anglická nadace poskytující podporu truchlícím dětem, viz <https://www.winstonswish.org.uk/>.

- Goldman, L. (2015). *Jak s dětmi mluvit o smrti*. Praha: Portál.
- Kast, V. (2015). *Truchlení*. Praha: Portál.
- Kastová, V. (2010). *Krise a tvořivý přístup k ní*. Praha: Portál.
- Kubíčková, N. (2001). *Zármutek a pomoc pozůstalým*. Praha: Nakladatelství ISV.
- Křivohlavý, J. (2012). *Psychologie smysluplného života*. Praha: Grada.
- Látalová, K., Kamarádová, D., & Praško, J. (2013). Komplikované truchlení a jeho léčba. *Psychiatrie*, 17(4), s. 181–187.
- Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN.
- Preissová Krejčí, A., & Špatenková, N. (2013). Detabuizace problematiky smrti v prostředí školy jako cesta k nové spiritualitě. *Paidagogos 2*.
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada.
- Selngman, M. (2014). *Vzkvétání*. Praha: Jan Melvil Publishing.
- Šubrtová, M. (2007). *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita.
- Winston's Wish. *Shools information pack*. Autoři a datum vydání neuvedeno. Získáno 31. 3. 2015 <https://winstons-wish.myshopify.com/collections/free-downloadable-resources>.
- Yalom, I. D. (2006). *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál.
- Yalom, I. D. (2010). *Léčba Schopenhauem*. Praha: Portál.
- Yalom, I. D. (2014). *Pohled do slunce. O překonávání strachu ze smrti*. Praha: Portál.
- Žaloudíková, I. (2015). *Dětské pojetí smrti*. Brno: Muni Press



PhDr. Marta Franclová, Ph.D. (1967) pracuje řadu let jako dětský (školní) psycholog, kdy se opakovaně setkává s dětmi, kterým smrt v různých podobách vstoupila a vstupuje do života. Dále učí psychologii na katedře pedagogiky a psychologie PF JU v Českých Budějovicích.

Kontakt: marta.franclova@seznam.cz



Mgr. Veronika Plachá (1976) učí psychologii na katedře pedagogiky a psychologie PF JU v Českých Budějovicích a smrti se věnuje v rámci disertační práce, kde mapuje zkušenosti a postoje učitelů spojené s tématem smrti.

Kontakt: veverek@email.cz

Klára Děckuláčková

Počet ukázek

z umělecké literatury v učebnicích českého jazyka pro 2. – 5. ročník ZŠ jako důležité kritérium při výběru vhodné učebnice

Cílem článku je seznámit učitele základních škol s výsledky mé diplomové práce, které mohou brát jako vodítko pro výběr správné učebnice mateřského jazyka pro své žáky. Diplomová práce navazuje na práci Vavrkové z roku 2013. Zabývám se v ní, stejně jako uvedená autorka, četností zařazení ukázek z umělecké literatury pro děti a mládež do učebnic českého jazyka pro 2.-5 ročník ZŠ. Tím se podařilo vzorek, zkoumaný Vavrkovou (SPN, a.s., *Fraus*, *Didaktis*, *Alter I*), rozšířit o další čtyři nakladatelství, a to *Nová škola*, s.r.o., *Alter II*, *Prodos* a *Hanami*.

Tematika čtenářství mě zaujala ze dvou důvodů:

- V současné době je stále častěji poukazováno na skutečnost, že dnešní děti málo čtou. Je učebnice českého jazyka pro mě jako učitelku dobrou pomůckou pro to, abych mohla žáky vhodnými ukázkami k četbě motivovat?
- Výsledky různých mezinárodních výzkumů (např. PISA, PIRLS) potvrzují, že čeští žáci neumějí pracovat s textem, že nemají dostatečně osvojenou dovednost „čtení s porozuměním“. Jak mohu tuto dovednost u žáků rozvíjet také prostřednictvím textů v hodinách mateřského jazyka?

Výsledky zahrnují počet ukázek z umělecké literatury (domácí i zahraniční, prózy a poezie) zařazených do učebnic českého jazyka pro 2.–5. ročník, spisovatele, které autoři učebnic volí a z kterých jejich knih je vybírají. Závěr tvoří souhrnné výsledky za osm zkoumaných nakladatelství.

Ve výzkumu *České děti jako čtenáři*, který v České republice proběhl v letech 2013 a 2014, byly porovnávány výsledky s vybranými zahraničními výzkumy (Velká Británie a USA). Závěry potvrdily shodné výsledky týkající se vlivu rodinného zázemí na rozvoj dětského čtenářství: rodiče, kteří svým dětem pravidelně předčítají a zprostředkovávají jim přístup ke kvalitní dětské literatuře, mají pozitivní vliv na rozvoj jejich čtenářství. Z porovnání s výzkumy z výše uvedených zemí však vyplývá, že čeští rodiče přestávají svým dětem předčítat dříve než rodiče britští a američtí: v USA předčítají rodiče 37 % dětí ve věku 9–11 let, kdežto v Česku se jedná pouze o 11 %.¹ Najvarová (2008, s. 159) ve své studii uvádí, že „pozitivní postoj rodičů ke knihám a uznávání čtení jako plnohodnotného trávení volného času se projevuje obdarováváním dětí knihami a také faktem, že děti vidí své rodiče číst.“ Domnívám se, že ukázky z umělecké literatury pro děti a mládež by se měly stát neodmyslitelnou součástí každé učebnice mateřského jazyka, a to nejen na 1. stupni ZŠ. Mým záměrem je předložit učitelům v praxi materiál, který pro ně bude dalším z možných kritérií při výběru kvalitní učebnice českého jazyka. Zvolit vhodnou učebnici, která bude pro učitele a žáky tou nejlepší pomůckou, není v dnešní době, vzhledem k množství nakladatelství, která je vydávají, vůbec jednoduché. Zvláště pak

1 Staszek, Z. (2016). Roste počet nečtenářů [online]. In H7O.cz. [cit. 2016-02-19]. Dostupné z WWW: <http://www.h7o.cz/roste-pocet-nectenaru/>.

Tabulka 1.

Počet ukázek z umělecké literatury v jednotlivých ročnících za 8 zkoumaných nakladatelství

	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	Celkem
Počet ukázek	166	152	148	138	604

Tabulka 2.

Počet prozaických ukázek z umělecké literatury v jednotlivých ročnících za 8 zkoumaných nakladatelství

Prozaické ukázky	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	Celkem
Celkové výsledky	68	76	99	104	347

pro učitele, kteří svým žákům chtějí nabídnout učebnici obsahující kvalitní ukázky z české literatury pro děti a mládež, a motivovat je tak k četbě nejen v literárních hodinách.

Pro zkoumání vybraných řad učebnic českého jazyka pro 2.–5. ročník ZŠ byla zvolena kvantitativní metoda obsahové analýzy textu učebnic. Zkoumaný soubor tvoří učebnice českého jazyka pro 2.–5. ročník z nakladatelství *Nová škola, s.r.o., Alter, Prodos a Hanami*, významovými jednotkami jsou *autoři beletristických ukázek a ukázek z poezie* pocházejících z literatury pro děti a mládež, analytické kategorie tvoří *ukázky české a zahraniční beletrie, ukázky české a zahraniční poezie*. Kvantifikace analytických kategorií je vyjádřena pomocí absolutních četností.

Jak ukazují výsledky v tabulce 1, zařadili autoři do učebnic zkoumaných nakladatelství (*Alter, Alter – nová řada, Didaktis, Fraus, Hanami, Nová škola, Prodos, SPN, a.s.*) celkem **604** ukázek z literatury pro děti a mládež (česká/zahraniční, próza/poezie). Nejvíce jich autoři zařadili do učebnice českého jazyka pro 2. ročník, a to 166, což tvoří 27,5 %. Se zvyšujícím se věkem žáků počet ukázek postupně klesá – v 5. ročníku je to celkem 22,9 %. Nejvyšší podíl na celkovém výsledku mají učebnice z SPN, a. s., z nakladatelství *Hanami* a *Nové školy*. Domnívám se, že je to dáno skutečností, že všechny tyto učebnice jsou vytvořeny v souladu s kurikulem, tj. s RVP

ZV. Rámcový vzdělávací program, od kterého se odvíjejí školní vzdělávací programy, klade na práci s textem velký důraz. Autoři učebnic českého jazyka z nakladatelství *Fraus* kladou daleko větší důraz na práci s odborným textem, proto je v nich tvorba autorů pro děti a mládež zastoupena v mnohem menší míře.

V tabulce 2 vidíme celkový počet zařazených prozaických ukázek, tj. 347. Pokud tyto výsledky porovnáme s výsledky v tabulce 3, vidíme, že se zvyšujícím se věkem žáka zařazují autoři učebnic častěji prózu a ukázek poezie ubývá. Žákům mladšího školního věku jsou různé říkanky, říkadla, rozpočítadla, básničky daleko bližší, protože jsou kratší, rytmické, a proto si je snadno pamětně osvojují. Tím, že si je zapamatují, se nerozvíjí pouze paměť žáků, ale i jejich slovní zásoba.

Nejvíce prozaických ukázek je zařazeno z tvorby Jiřího Žáčka (14 ukázek z knihy *Žáčková encyklopedie pro žáčky*) a Karla Čapka (12 ukázek z knih *Bajky a podpovídky, Dášeňka čili život štěněte, Devatero pohádek a ještě jedna od Josefa Čapka jako přívažek a Měl jsem psa a kočku*). Václav Čtvrtek (*Cesty formana Šejtročka, Jak si Slávek načaroval dubového mužíčka, O hajném Robátkovi a jelenu Větrníkovi, Pohádky z mechu a kapradí/Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky, Vodník Čepeček*), Zdeněk Svěrák (*Jaké je to asi v čudu, Radovanovy radovánky, Tatínku, ta se ti povedla*) a Vojtěch Stekláč

Tabulka 3.

Počet ukázek poezie z umělecké literatury v jednotlivých ročnících za 8 zkoumaných nakladatelství

Ukázky z poezie	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	Celkem
Celkové výsledky	98	76	49	34	257

(*Boříkovy lapálie*, *Pekelná třída řádí*) jsou v učebnicích zastoupeni 9 ukázkami.

K nejčastěji zařazovaným zahraničním spisovatelům patří *Astrid Lindgrenová*, kterou v učebnicích reprezentuje celkem 12 ukázek. Autoři učebnic je vybrali z jejích oblíbených knih *Detektiv Kalle má podezření*, *Já chci taky do školy*, *Madynka zachránkyně* a *Pipi Dlouhá punčocha*.

Astrid Lindgrenová byla dcerou farmáře a své dětství a mládí prožila ve Vimmerby na jihu Švédska, v kraji Småland. Později pracovala jako sekretářka ve Stockholmu, provdala se a starala se o dvě děti. Pohádky, které jim vyprávěla, si postupně začala zapisovat, a tak nastartovala svoji kariéru spisovatelky. Ještě za svého života se *Astrid Lindgrenová* stala uznávanou spisovatelkou. V roce 1958 jí byla udělena Medaile H. Ch. Andersena², od roku 1967 se začala udělovat Cena Astrid Lindgrenové. Některé její příběhy byly inspirovány jejím vlastním dětstvím (*Děti z Bullerbynu*, *Madynka*, *My z ostrova Saltkråkan*). Její kniha *Bratři Lví srdce* přibližuje dokonce pojem smrti. *Pipi Dlouhá punčocha* patří mezi její světově proslulá díla. Hlavní hrdinka Pipi vnímá svět dospělých ze svého dětského pohledu, zesměšňuje jeho pokrytectví, je představuje touhu dítěte revoltovat a uplatnit také svůj názor. Úspěch knihy *Pipi Dlouhá Punčocha* přiměl autorku k pokračování příběhů mladé svěhlavé dívky.³

Francouzský autor *René Goscinny* je v učebnicích českého jazyka zastoupen devíti ukázkami,

kteří pocházejí z knih *Mikulášovy patálie* a *Malý Mikuláš*, *Nové Mikulášovy patálie – Bezvadný vtíp*.

Zatímco ve 2. ročníku tvoří poezie 38,2 % z celkového počtu 257 ukázek, v 5. ročníku už je to jen 13,2 %. Autoři se postupně orientují na ukázky prozaické, které tvoří 57,5 % z celkového počtu všech zařazených ukázek z osmi nakladatelství.

Taktéž v počtu ukázek z české poezie zaujímá *Jiří Žáček* v našem žebříčku nejvyšší pozici – autoři učebnic jich od tohoto básníka a spisovatele zařadili celkem 42, a to z knih *Abeceda*, *Aprílová škola*, *Dvakrát dvě je někdy pět*, *Hádanky a luštěniny*, *Krtek a kouzelná slovíčka*, *Malý čtenář*, *Nemalujte čerta na zeď*, *Odemyky zamyky*, *Pro slepičí kvoč*, *Rýmy pro kočku a pod psa*, *Velká kniha básniček a pohádek*. Třiceti dvěma básněmi je reprezentován básník *Radek Malý*⁴. Zde je namísto připomenout, že *Radek Malý* je spoluautor učebnic českého jazyka pro 2. a 3. ročník z nakladatelství Prodos a všechny básně byly účelově pro tyto učebnice vytvořeny. Teprve

2 Mezinárodní medaile Hanse Christiana Andersena je v oblasti dětské literatury považována za nejvyšší možné uznání.

3 Astrid Lindgrenová. *Osobnosti* [online]. 1996–2016 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://www.spisovatele.cz/astrid-lindgrenova#cv>.

4 Básník, překladatel a vysokoškolský učitel *Radek Malý* se jako autor pro děti výrazněji projevil ve spolupráci s olomouckým nakladatelstvím Prodos. Spolupracoval na *Slabikáři*, *Šmalcově abecedě* (název abecedáře je podle autora výtvarného ztvárnění), čítankách a učebnicích pro 1. stupeň ZŠ. Kniha *Kam až smí smích*, z níž pocházejí všechny básně uvedené v námi zkoumané učebnici, je plná úsměvných básní pro děti, které mají zároveň i výchovný aspekt, doplněných o originální ilustrace *Anny Neborové*. Kniha byla oceněna Cenou ministryně školství za přínos k rozvoji dětského čtenářství v anketě Suk 2009 a Cenou ředitele výstaviště Flora na Libri Olomouc 2009. Další tituly autora, jako jsou *František z kaštanu*, *Anežka ze slunečnic*, *Listonoš vítr*, *Poetický slovníček dětem v příkladech* a *Kamarádi z abecedy* patří taktéž k publikacím určeným dětem.

později byly seřazeny a vydány v básnické sbírce *Kam až smí smích*.

František Hrubín (sbírky *Běží ovce, běží, Je nám dobře na světě, Dětem, Modré nebe, Paleček a Špalíček veršů a pohádek*) a Jiří Slíva (*Piky Piky na hlavu, Všechno dobře dopadne*) jsou zastoupeni 10 ukázkami. Po 8 ukázkách uvádějí autoři učebnic básně od Jiřího Havla (*Co nosí kosi, Človče, nemrač se, Kdo bručí, je medvěd, Kdo vodi koně po pěší zóně, S kým vstává sluníčko*), Ljuby Štíplové (*Už dovedu abecedu*) a Pavla Šruta (*Příšerky & příšeři, Veliký túdle*).

K nejznámějším autorům ze zahraniční poezie patří zřejmě současný slovenský básník Daniel Hevier a významný polský básník a překladatel židovského původu, jeden z nejznámějších meziválečných polských básníků Julian Tuwin, který je mj. autorem populárních básní pro děti, např. *Lokomotywa, Ptasia radio, Słoń Trąbalski*. Další ukázka pochází z pera Lewise Carrolla z knihy *Alenka v kraji divů a za zrcadlem*. Báseň Tlachapoud je nonsensová báseň, která je považována za jednu z nejlepších „nesmyslných“ básní v angličtině.

Celkové výsledky výzkumu ukazují, že autoři učebnic českého jazyka pro 2.–5. ročník ukázky z tvorby pro děti a mládež zařazují, i když jsou mezi jednotlivými nakladatelstvími výrazné rozdíly. Celkový počet zařazených ukázek je 337 (proza, poezie; literatura česká i zahraniční):

- *Hanami*: 185, tj. 54,9 % (133 autorů);
- *Nová škola*: 104, tj. 30,9 % (96 autorů);
- *Prodos*: 44, tj. 13 %, (10 autorů), z toho 32 ukázek (72,7 %) od spisovatele a spoluautora Radka Malého;
- *Alter*: 4, tj. 1,2 % (3 autoři).

Stejně jako autoři učebnic z SPN, a. s., 173 ukázek, tj. 64,8 % (B. Vavrková, 2013), využívá ukázky z literatury pro děti a mládež autorka učebnic z nakladatelství *Hanami* Hana Mühlhauserová, která považuje zařazování ukázek z umělecké literatury do učebnic českého jazyka za nezbytné. Její učebnice jsou koncipovány tak, aby podporovaly efektivní učení, vztah k českému jazyku a radost z učení i z úspěchů, kterých žáci při aktivizujícím stylu výuky dosahují. Po podrobném prostudování učebnic

z nakladatelství *Hanami* můžeme konstatovat, že právě tyto učebnice nejvíce respektují v současné době platný kurikulární dokument – RVP ZV a *Standards pro základní vzdělávání*. V metodických příručkách, které jsou k učebnicím k dispozici, najdeme příslušné výstupy vhodně okomentovány, učivo v učebnicích je propojeno s vhodnými úkoly a dalšími aktivitami. Na začátku každé kapitoly je pro žáka připravena přehledná tabulka s cíli daného učiva a s možností *sebehodnocení*.

Nedílnou součástí úkolů jazykových, popisných a slohových jsou úkoly propojené s komunikační výchovou, která je v RVP ZV obsahem *Komunikační a slohové výchovy*. Srovnávané učebnice je zařazují jen sporadicky. Jednotlivé složky českého jazyka se v učebnici přirozeně prolínají, což napomáhá moderní a efektivní výuce. Žáci jsou vyučováni „komunikativně“, tj. tak, aby byli připraveni na každodenní komunikační situace, k nimž v jejich životě běžně dochází.

Jednotlivé kapitoly jsou tematicky zaměřeny a propojeny nejen s prvoukou, přírodovědou, vlastivědou, ale i s běžným praktickým životem. Nedílnou součástí učebnic jsou ukázky z literatury pro děti a mládež.

Autorka do výuky češtiny systematicky integrovala *osobnostně sociální výchovu*, jejímž prostřednictvím je možné žáka utvářet, reflektovat jeho zkušenosti, umožnit mu brát si z literárních hrdinů vzor, nebo naopak prezentovat jiné názory, jiné postoje a poradit hrdinovi, jak danou situaci řešit lépe.

Učebnice jsou doplněny jednoduchými a vhodnými ilustracemi. Celkově učebnice působí přehledně. Na konci žádné z nich nechybí vypracované závěrečné písemné práce, jejichž řešení najdeme v přehledném a na různé nápady a aktivizující metody bohatém *Metodickém průvodci*. Součástí učebnic je také zásobník popisných cvičení a diktátů, které může učitel využít kdykoli během školního roku. Učebnice jsou koncipovány tak, aby podporovaly efektivní učení, vztah k českému jazyku a radost z učení i z úspěchů, kterých žáci při aktivizujícím stylu výuky dosahují. Příkladem mohou být učebnice z nakladatelství *Nová škola*. Za

pozitivní považujeme zjištění, že rovnoměrně s věkem žáků narůstá také počet ukázek ze zahraniční literatury.

Závěr

V dnešní době mohou „správné“ marketingové tahy zastínit kvality učebnic, a tím učitelovo rozhodování znejistit. Domnívám se, že výsledky výzkumu by mohly učitelům českého jazyka na 1. stupni ZŠ pomoci při výběru učebnice, která by měla plnit jeden ze zásadních cílů základního vzdělávání, a to motivovat žáky k četbě kvalitní umělecké literatury.

Literatura

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Vavrková, B. (2013). *Zařazení ukázek umělecké literatury do učebnic českého jazyka na 1. stupni ZŠ: diplomová práce*. Brno.

Elektronické zdroje

(1996–2016). Astrid Lindgrenová [online]. In *Osobnosti.cz*. [cit. 2016-02-11]. Dostupné z WWW: <http://www.spisovatele.cz/astrid-lindgrenova#cv>.

Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy [online]. [cit. 2016-01-20]. Dostupné z WWW: http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf.

Staszek, Z. (2016). Roste počet nečtenářů [online]. In *H₇O.cz*. [cit. 2016-02-19]. Dostupné z WWW: <http://www.h7o.cz/roste-pocet-nectenaru/>.

Učebnice českého jazyka

Čechura, R., Horáčková, M., & Staudková, H. (2014). *Český jazyk: pro čtvrtý ročník: [učebnice pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura]*. Všeň: Alter.

Doležalová, A., & Bičanová, L. (2014). *Český jazyk 3: pro 3. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, s.r.o.

Doležalová, A., & Bičanová, L. (2015). *Český jazyk 4: pro 4. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, s.r.o.

Doležalová, A., & Bičanová, L. (2015). *Český jazyk 5: pro 5. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, s.r.o.

Dvorský, L., & Staudková, H. (2013). *Český jazyk 3: [vzdělávací obor Český jazyk a literatura]*. Všeň: Alter.

Horáčková, M., Staudková, H., & Štroblová, J. (2014). *Český jazyk: pro pátý ročník: [učebnice pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura]*. Všeň: Alter.

Konůpková, M., & Marková, H. (2015). *Český jazyk 2: učebnice pro 2. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, s.r.o.

Mikulénková, H., & Malý, R. (2004). *Český jazyk 2: učebnice pro druhý ročník základní školy*. Olomouc: Prodos.

Mikulénková, H., & Malý, R. (2004). *Český jazyk 3: učebnice pro třetí ročník základní školy*. Olomouc: Prodos.

Mikulénková, H. (2008). *Český jazyk 4*. Olomouc: Prodos.

Mikulénková, H. (2008). *Český jazyk 5*. Olomouc: Prodos.

Mühlhauserová, H. (2015). *Český jazyk a komunikace pro 2. ročník*. Miroslav: Hanami.

Mühlhauserová, H. (2015). *Český jazyk a komunikace pro 3. ročník*. Miroslav: Hanami.

Mühlhauserová, H. (2015). *Český jazyk a komunikace pro 4. ročník*. Miroslav: Hanami.

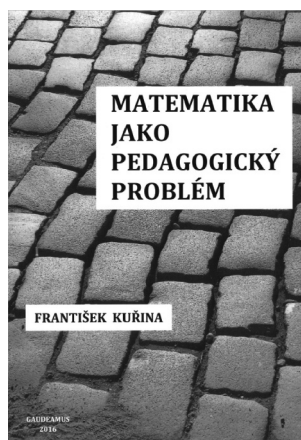
Mühlhauserová, H. (2015). *Český jazyk a komunikace pro 5. ročník*. Miroslav: Hanami.

Nováková, Z. (2013). *Český jazyk: pro druhý ročník: [učebnice pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura]*. Všeň: Alter.



Mgr. Klára Děckuláčková vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Dva roky vyučovala na Základní škole v Ratiboři u Vsetína. V současné době je na mateřské dovolené.

Kontakt: cabakovaklara@gmail.com



Didaktické krédo významného učitele matematiky

Kuřina, F. (2016). *Matematika jako pedagogický problém*. Hradec Králové: Gaudeamus UHK.

Jméno profesora Františka Kuřiny je učitelům matematiky dobře známo z řady učebnic, monografií, z odborných článků v časopisech, z vystoupení a přednášek. Dnes již legendární kniha *Dítě, škola a matematika* napsaná společně s Milanem Hejným, vyšla opakovaně, naposledy v roce 2015, již ve třetím vydání. Mezi uznávané patří i další Kuřinovy práce: *Matematika a řešení úloh* (2011) či *Elementární matematika a kultura* (2012).

Kniha *Matematika jako pedagogický problém* představuje ohlédnutí za profesní dráhou, autor zde připomíná řadu našich a zahraničních autorů, kteří různým způsobem ovlivnili didaktiku matematiky, zmiňuje i „množinové omyly“ didaktiky, tzv. „modernizaci vyučování matematice“. Zvláštní pozornost věnuje svým učitelům, Bohumilu Bydžovskému a Eduardu Čechovi, kterého považuje za nejvýznamnějšího českého matematika dvacátého století. V kapitole s názvem *Má léta učednická* František Kuřina popisuje svou cestu k matematice a jejímu vyučování a vyzývá: „...Byl bych rád, aby kniha byla podnětem pro vás, případné čtenáře, abyste se zamysleli nad vlastní cestou k matematice, nad vašimi matematickými a pedagogickými setkáními, nad možnými způsoby, jak zlepšovat matematické vzdělávání v naší republice.“ Zdůrazňuje, že jeho učednická léta trvají od narození až po současnost.

Kniha přináší osobní pohled na školní matematiku a její vyučování, je uceleným obrazem

myšlenek, které si František Kuřina za léta své učitelské praxe o didaktice oboru utvořil. V knize se propojují čtyři hlavní oblasti autorova zájmu – geometrie s didaktikou matematiky, fotografováním a studiem jak odborné, tak i krásné literatury. Autor čtenáře také seznamuje s několika dimenzemi poznávání světa, které jsou pro dobré vyučování a pro pochopení fungování učení nezbytné. Porovnává různé způsoby vyučování, které vymezuje mezi pólem pouhého předávání poznatků (ppp) a pólem přirozeného poznávacího procesu (PPP). Ukazuje, jak by mělo dobré vyučování matematice vypadat. Podrobně se věnuje otázce kultivace myšlení žáka i učitele, roli vizualizace nebo tvorby kurikula.

V závěru knihy autor uvádí své didaktické krédo, které lze chápat jako krédo učitele matematiky druhé poloviny dvacátého století. Jak by mělo vyučování matematice vypadat? „Podle mého přesvědčení by mělo vyučování matematice usilovat o dosažení těchto cílů:

- Dovést všechny žáky na úroveň matematické gramotnosti potřebné pro život a další studium.
- Rozvinout matematickou kulturu nadaných žáků k prvním krokům tvořivosti.
- Pěstovat důležité psychické funkce, zejména vnímání, soustředění, myšlení, citění.
- Kultivovat důležité společenské funkce, zejména odpovědnost, pracovitost, vytrvalost, kritičnost.“

Kniha *Matematika jako pedagogický problém* byla slavnostně pokřtěna na semináři, který pořádala Univerzita v Hradci Králové u příležitosti významného životního jubilea Františka Kuřiny, předního učitele a didaktika matematiky. Publikace o hlubších pedagogických souvislostech spojených s vyučováním matematiky vyšla v nakladatelství Gaudeamus.

*PhDr. Jana Cachová, Ph.D.
katedra matematiky, Přírodovědecká fakulta
Univerzita Hradec Králové*

***Učitel může při výuce
matematiky pěstovat
a rozvíjet důležité
společenské funkce,
zejména odpovědnost,
pracovitost, vytrvalost,
kritičnost.***

Literatura

- Hejný, M. & Kuřina, F. (2015). *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál.
- Kuřina, F. (2012). *Elementární matematika a kultura*. Hradec Králové: Gaudeamus UHK.
- Kuřina, F. (2011). *Matematika a řešení úloh*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Kuřina, F. (2016). *Matematika jako pedagogický problém*. Hradec Králové: Gaudeamus UHK.

Veronika Rodová

Nahlédli jsme do norské Flekkerøy skole

Osmiletá Marcelka a šestiletá Kája měly, díky svým rodičům, kteří je vzali s sebou na svou pracovní stáž, možnost chvíli chodit do školy v cizí zemi, zkusit, jakou školu mají děti v Norsku. Škola, kam dívky chodily, se nachází na jižním pobřeží Norska, poblíž města Kristiansand. Přes moře leží Dánsko. Abych si mohla lépe představit, jak to ve škole vypadalo, požádala jsem, aby mi holky školu namalovaly.

Kája namalovala okamžik, kdy si na hřišti hrála na prolézačkách. Nebyly to ale obyčejné prolézačky, byly udělané z pneumatik. Napadá mě, že důvodem, proč z černých, smrdutých, gumových věcí, které u nás končí na skládce nebo v horším případě pohozené u cest, udělat prolézací bludiště dětem, bude jistě ohled k přírodě. Neforemná kola, která už nevyhovují nárokům silničního provozu, mohou sloužit jinak. Kája potvrzuje: „Pneumatiky byly bezva. Postupně se zvyšovaly, a pak se dalo chytout a dalo se houpat.“

Marcelka na svém obrázku zachytila otevřený prostor družiny¹: „Tohle je taková lavice a tohle jsou šuplíky, co tam byly. A v těch šuplících byly různé hračky. Tady je tabule a tady jsou lavice a židličky. Tam jsme si ráno vždycky sedli a chvíli jsme si povídali. A pak jsme se nasvačili. Tady byl totiž takový svačící pult.“ Marcelka ho namalovala jako světlý obdélník v levém dolním rohu obrázku. „Tam jsme si mohli nachystat svoji



zdravou svačinu. Do té školy se totiž nemohly nosit bonbóny. Byl tam sýr, chlebík a tak. Tady jsme si seděli na tu svačinu. A potom jsme šli ven. I v dešti se chodilo ven. Měli jsme pláštěnky a venku jsme si hráli a když bylo sucho, tak jsme si je sundali. Ve škole jsme se učili věci, pro mě docela lehký. Třeba jsme počítali lehký příklady. Ve třídě nás bylo šedesát. Rozdělili jsme se na tři skupinky a v těch třech skupinkách byli vždycky dva učitelé. Pondělí, úterý jsme měli pět hodin, ve středu čtyři. A cvičit jsme chodili do vedlejší budovy.“

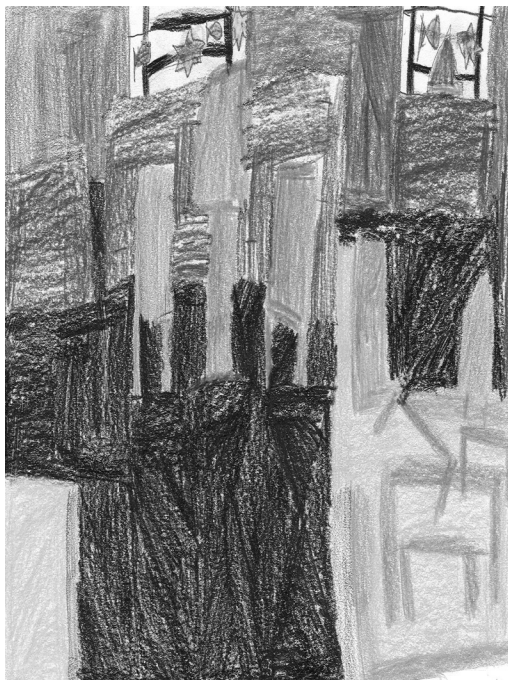
¹ Školy s otevřenou architekturou vznikaly v 60. letech v USA a rozšířily se do Anglie a Skandinávie. Tradiční rozdělení na třídy bylo nahrazeno otevřeným prostorem, který se dá variabilně upravit, což doplňují speciální učebny a další místnosti, například jídelna.

*Do té školy se totiž
nemohly nosit bonbóny.*

Marcelka ve škole mluvila anglicky a česky, Kája česky a když jí nerozuměli, sestra překládala. Než do školy šly, tak měly strach, styděly se. Hlavně první den. Ale pak už to bylo dobré. Holčičky si ve škole našly kamarádky, Norky, Justine, které se říkalo Stine a Sandru, byly to také druhačky.

Nakonec jsem se holčiček zeptala, v čem je norská škola jiná než česká. Kája vidí rozdíl v tom, že v české škole nejsou pneumatiky a nedávají se tam známky. Marcelka doplňuje: „Ani úkoly. Až do čtvrté třídy.“ Na závěr mě zajímalo, jestli se jim ve škole něco nelíbilo. Starší Marcelce se líbilo všechno, mladší Kája si postěžovala na divoké kluky. A vzpomínají na pana učitele Thomase, který byl v družině.

Myslím, že možnost zakusit školní systém v jiném státě je jedinečná zkušenost. Vyprávění holčiček vyvolalo vzpomínky na to, jak moje dcera ve třetím ročníku gymnázia odjela na půl roku studovat do Dánska. Otevřenost systému studia se v mé paměti odráží v pavilonové architektuře školy, prosklené, světlé, obložené dřevem. Také škola ve Flekkerøy patří mezi školy s otevřenou architekturou.



Jazyková poradna

Kdy psát čárku před spojkou **nebo**

Možná si ještě vzpomínáte, jak I. Martinec napsal v r. 2014 v tehdy vydávaném občasníku *Pořád se něco děje*, že ačkoliv se česká interpunkce zdá obtížná, řídí se přesnými logickými pravidly. V češtině je několik spojek, před nimiž se v některých větách čárka píše, a v jiných se nepíše: patří k nim i spojka **nebo**. Pravidla interpunkce před ní určuje základní poučka: má-li spojka **nebo** význam slučovací, čárku před ní nepíšeme, má-li význam vylučovací, čárku před ní píšeme. Srovnáme užití této spojky v následujících větách:

1. *Nejoblíbenějšími balkónovými květinami jsou begonie, muškáty **nebo** fuchsie.*
2. *Mušince z oken a zrcadel odstraníme hadříkem namočeným do lihu **nebo** do octa.*
3. *Rostou houby, **nebo** nerostou?*

Pouze ve větě 1 je spojka **nebo** **skutečně slučovací**, může být totiž nahrazena spojkou *a*, aniž se změní význam věty: *Nejoblíbenějšími balkónovými květinami jsou begonie, muškáty **nebo** fuchsie. // Nejoblíbenějšími balkónovými květinami jsou begonie, muškáty **a** fuchsie*, podobně jako ve větě: *Připojí se také hrady Pernštejn, Veveří, Bouzov, Litice či Buchlov, zámky Vizovice **nebo** Lysice. // ...zámky Vizovice **a** Lysice*. V těchto větách tedy čárka před spojkou **nebo** **nepatří**.

S takovým užitím spojky **nebo** se však setkáme málokdy. Mnohem častěji se vyskytuje **ve větách typu 2 a 3**, ve kterých vyjadřuje, že **máme možnost volby mezi eventualitami**. Proč se v nich však pravopis čárky před **nebo** liší, resp. proč se ve větě 2 čárka před **nebo** nepíše, a ve větě 3 se píše?

Vysvětlení je následující: věta 2 nabízí **volbu mezi dvěma eventualitami**, které **se navzájem nevylučují**: autor textu radí čtenářům, které čisticí prostředky jsou vhodné pro odstranění nečistot z okna, žádný z nich neupřednostňuje a ponechává na čtenářově rozhodnutí, vybere-li si *láh, ocet*, popř. použije-li prostředky oba. Akademická příručka českého jazyka z r. 2014 upozorňuje na to, že v takovém případě sice není zcela přesné nazývat spojkou **nebo** slučovací,

pro interpunkci je však důležité, že **není striktně vylučovací**. Čárka se před ní tedy **nepíše**, podobně jako např. ve větě: *Děti se v parku mohou projet na koni **nebo** si zařadit na nafukovacím hradu* (tj. mohou rozhodnout pro kteroukoliv z těchto atrakcí, ale také pro obě).

Naopak ve větě č. 3 mají eventuality *houby rostou a (houby) nerostou* protikladný význam a navzájem vylučují: spojka **nebo** má tedy skutečně **význam vylučovací**, stejně jako ve větě: *Nakupujete raději v supermarketech, **nebo** v menších obchodech? V takovém případě před ní píšeme čárku vždy*.

Stejná pravidla platí také pro méně často užívanou spojkou **anebo**: *Cuketové plátky pak naskládáme do důkladně vypláchnutých **anebo** horkou vodou vypařených sklenic* (čárka se nepíše, neboť vlastnosti *důkladně vypláchnuté a horkou vodou vypařené* nemají protikladný význam, navzájem se tedy nevylučují). *x Bylo to porušení tradice, **anebo** naopak návrat k ní?* (čárka se píše, neboť eventuality *porušení tradice a návrat k ní* mají protikladný význam, nemohou platit současně, navzájem se tedy vylučují).

Vždy píšeme před spojkami **nebo** a **anebo** čárku tehdy, jsou-li součástí zdvojených spojovacích výrazů *bud' – nebo, bud' – anebo*: *Do připraveného černého rámečku hlavního okna programu nakonec obrázky **bud'** postupně, **nebo** najednou přetáhněte myší. Na vrchol majáku se můžete svést **bud'** speciálním výtahem, **anebo** vystoupat po svých*.

Na závěr je však třeba ještě upozornit na to, že jiný význam než **nebo**, **anebo** mají spojky *aneb*, *neboli*: spojují vždy **dva názvy téže skutečnosti**, vyjadřují tedy **totožnost** a čárka se před nimi nepíše **nikdy**: *Cukrovka **neboli** diabetes je civilizační chorobou. Toto jsou ježovky **neboli** mořští ježci. Divadelní představení Vánoce, Vánoce přicházejí **aneb** Janovičtí u jeslíček připravuje ochotnický spolek v Janovicích. Kdo by neznal hlášky a gagy z proslulého filmu Limonádový Joe **aneb** Koňská opera?*

PhDr. Ivana Kolářová, CSc.
katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

Proč se nedá vytvořit pasivní věta *I was explained the problem*, když to s podobnými slovesy – např. *I was told the way* – možné je?

V češtině se věta v pasivu tvoří tak, že podmětem se v ní stane přímý předmět z věty aktivní. Původní podmět zůstane nevyjádřen nebo je ve tvaru instrumentálu, pokud je specifický a pro sdělení potřebný, například: Tunel byl postaven *firmou Tunelstav*. Pokud věta obsahuje i předmět nepřímý, zůstane ve stejném pádovém tvaru: Soused *mi* prodal pračku. → Pračka *mi* byla prodána sousedem. Takové věty samozřejmě zní formálně, avšak formální registr je „domácím hřištěm“ neosobního vyjádření, jemuž pasivum slouží.

Anglické pasivum má širší možnosti. Kromě toho, že podmětem se může stát přímý předmět jako v češtině: My father told me *that story*. → *That story* was told to me by my father; může se jím stát i ten nepřímý: *I was told the story* by my father. Uživatel angličtiny si na tuto výhodu ditranzitivních sloves (s dvěma předměty) rychle zvykne, avšak u některých může „narazit“. Věty jako **I was explained the problem*; **We were suggested a new method*; nebo **Peter was said an interesting thing*; jsou chybné, negramatické. Čím se tedy od předchozích liší?

Potíž je v tom, že domnělé aktivní věty, z nichž měly transformací vzniknout, nejsou strukturně totožné s větami typu: My father told *me* that story. Nepoužívají se totiž věty **They explained me the problem*; či **He suggested us a new method*. Po slovesech *explain*, *suggest* a *say* následuje v angličtině přímý předmět (protože se např. *vysvětluje problém* a *navrhuje metoda*, předmět je těsně spojen se slovesem). Nepřímý předmět označující příjemce informace, recipienta, je připojen až sekundárně, pomocí předložky, tedy opisně a gramaticky explicitně. Aktivní anglické věty tedy znějí: He explained the problem *to me*; He suggested a new method

us a *They said an interesting thing to Peter*. Odpovídající pasivní věty stále musí nepřímý předmět vyjadřovat explicitně, pomocí předložky: The problem was explained *to me*. Ačkoli někteří rodilí mluvčí akceptují vazbu „*I was suggested what to do*“, která se liší jen tím, že přímý předmět je vyjádřen vedlejší předmětnou větou, je i tato vazba vzniklá analogií s bezpředložkovými předměty striktně vzato chybná.

Mgr. Radek Vogel, Ph.D.
katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

Těžko zvladatelné dítě ve třídě

VÁŠ DOTAZ »

Do první třídy mi nastoupil chlapec, kterého provázela pověst již z mateřské školy, že byl „vyloučen“. Od prvního zářijového dne s ním jsou problémy. Je se vším rychle hotový (už umí číst, počítá zpaměti v oboru do dvaceti), náročnější úkoly zadané učitelkou však nechce vypracovat. Když se mu něco nelíbí, tak křičí, kope, sprostě nadává. Ve třídě

je asistentka, ale ta není s to situaci vyřešit. Jediný, kdo ho zvládne, je maminka, která na zavolání okamžitě přijde do školy. Jednou v náročné situaci jsme zavolali rychlou lékařskou pomoc. Co dělat do budoucnosti?

Květa Vomáčková, Praha

NAŠE ODPOVĚĎ »

Velmi dobře si uvědomuji, že pro některé mladší děti představuje velké trauma, když někdo jiný vedle nich křičí a chová se i jinak agresivně. A to přesto, že jich se to přímo nedotýká. Je vždy otázkou času, než si přijde stěžovat některý rodič, protože slyší opakovaně od svého dítěte, že Pepík zase dneska zlobil, křičel a kopal paní učitelku. Rodiče mají strach, že Pepík ublíží jejich Ivance. Paní učitelka se má zabývat dětmi, které potřebují v některé vzdělávací oblasti pomoc a podporu (a že takových dětí od je začátku první třídy dost), a ne aby v téměř výlučném centru pozornosti byl jeden žák a jeho výchovné problémy. Takže podobné situace je třeba urgentně řešit, než se zapouzdří a žádné řešení nebude dobré. Jaké jsou však možnosti?

Vrátit chlapce zpět do mateřské školy, tedy dát mu dodatečný odklad. Toto řešení by vycházelo z názoru, že se jedná o psychickou nezralost a že dítě za rok dospěje natolik, že bude lépe zvládat požadavky hromadného vyučování. Např. že bude v klidu přesto, že ho úkol nebaví a má ho hned hotový, že se bude lépe ovládat v náročných situacích. Jenže v tomto případě se spíše jedná o následky nerovnoměrného vývoje, jeho školní dovednosti jsou výborné, školkou bych proto neviděl jako prospěšnou.

Nabízí se rovněž možnost individuálního (domácího) vzdělávání. Jenže v ČR nelze tuto možnost nikomu vnucovat, protože je povinná docházka do školy. Navíc stát postupně převzal odpovědnost za úplně všechny děti a žádné ze školní vzdělávací příležitosti nevyklučuje, jako tomu bylo dřív (dětí nevzdělatelné). Lze tedy rodiče poprosit, aby

tuto možnost zvážili, a nabídnout jim veškerou součinnost ze strany školy i školského poradenského pracoviště. Pokud by to bylo v jejich silách a zároveň uznali, že by se mohlo jednat o opatření v zájmu chlapce, jde o řešení dobré i perspektivní, protože za jasně stanovených podmínek lze doma absolvovat celou povinnou školní docházku.

Jestliže se ukázalo, že maminka na chlapce působí dobře, tak bylo možné vyzkoušet její permanentní přítomnost ve třídě. Vlastně by mohla plnit úlohu nehonorenovaného druhého asistenta. Toto řešení je možná netradiční a nevím, jestli a jak s ním počítají předpisy. Soudím, že spíše nepočítají. Záleží tedy jen na tom, co „riskne“ paní ředitelka i paní učitelka.

Vypadá to, že zcela opomím fakt, že byste situaci měla řešit sama přímo ve třídě. Mám zkušenost, že k některým dětem neumíme v určité vývojové etapě najít klíč, případně pro efektivní pomoc nejsou ve třídě podmínky. Učitelé nejsou psychoterapeuti, a ani to nemají v popisu práce. Jde tedy o to najít takové okamžité řešení, které umožní vypořádat se situací tak, aby nevznikly nevratné škody.

Vhodná by samozřejmě byla i souběžná intenzivnější poradenská pomoc, tedy např. hledání efektivnějších cest ke zvládnutí náročnějších situací. Jenže poradenství má dnes jiné starosti, než aby rozvíjelo oblast tolik potřebné intervence. Možná, kdyby byl ve škole zaměstnaný psycholog. Jenže i v tomto ohledu jsou zatím posuny českého školství stále jen nesystémové.

PhDr. Václav Mertin

5× stručně ze školství

Platy učitelů se zvýší

Platy učitelů se od listopadu 2017 zvýší o 15 % v tarifu, tarifní platy nepedagogických pracovníků škol pak o 10 %. Na navýšení se již v září 2017 dohodli zástupci koaličních stran. Peníze na navýšení platů budou čerpány z kapitoly ministerstva práce a sociálních věcí a z nespokojených výdajů ostatních ministerstev.

Počty učitelů v základních školách

Ve školním roce 2016/2017 působilo v základních školách celkem 73 405 učitelů. V přepočtu na plné úvazky bylo v základních školách zaměstnáno 61 634 učitelů. Z toho 52 254 plných úvazků zastupují ženy. Počet žen tak dosahuje 85 %. 3 554 plných úvazků je pokryto nekvalifikovanými učiteli.

Využívání digitálních technologií ve školách

ČŠI zveřejnila inspekční zprávu o využívání digitálních technologií v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ ve školním roce 2016/2017. Zpráva se kriticky vyjadřuje k plošnému pořizování interaktivních tabulí do všech učeben, a to bez dostatečné, funkční a účinné aplikační i obsahové podpory nebo podpory vzdělávání pedagogů. Dále uvádí, že ve 28 % škol mají učitelé v rámci učeben s ICT vybavením k dispozici také tzv. mobilní učebny (sadu notebooků nebo tabletů, která je dle potřeby využívána v různých třídách/předmětech). Necelá čtvrtina ZŠ (18 % malých a 29 % velkých) uvedla, že umožňuje žákům využívání

jejich vlastních zařízení ve výuce. Využití vlastní techniky žáků by mohlo podle ČŠI zmírnit nedostatečné a zastarávající vybavení škol samotných.

Studenti odborných středních škol a učilišť převažují

Výroční zpráva OECD *Education at a Glance 2017* ukazuje, že v České republice převládá počet studentů odborných středních škol a učilišť nad počtem studentů všeobecně vzdělávacích škol gymnaziálního typu. 73 % žáků si po základní škole volí odbornou střední školu nebo učiliště. V průměru zemí OECD je počet žáků vstupujících do tohoto typu vzdělávání pouze 46 %.

30 let programu Erasmus

V roce 2017 slaví Evropa 30 let existence programu Erasmus. Česká republika se do programu zapojila v roce 1998. Od té doby využilo možnosti zahraničního studia a stáže téměř 90 000 studentů vysokých škol z ČR. Z oblasti odborného vzdělávání a přípravy vycestovalo na stáž 33 100 žáků a zahraniční zkušenost absolvovalo 10 800 zaměstnanců škol. Ze základního vzdělávání vyjelo 18 300 zaměstnanců. Nyní probíhá program Erasmus+, který se netýká jen studentů vysokých škol, ale jeho součástí jsou i výměnné programy pro předškolní a školní vzdělávání. Stranou nezůstávají ani střední odborné školy. O programu Erasmus+ jsme nabídli reportáž v minulém čísle časopisu Komenský.

