

Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Kateřina Lojďová
Rozhovor s Janem Tupým 5

HOVORY O VZDĚLÁVACÍ POLITICE 12

Z VÝZKUMU

Irena Smetáčková
Jsou čeští učitelé a učitelky na ZŠ
vyhořelí? A proč? 15

*Simoneta Babiaková,
Mariana Cabanová, Bronislava Kasáčová*
Rozhovory o čítaní a čitateľstve
so žiakmi základných škôl 19

Noemi Krišicová
Pohled absolventů domácího
vzdělávání na přestup do školního
vzdělávání 25

REPORTÁŽ

Miroslav Jurčík
Jde to i jinak. Alternativní
střední školy v České republice 32

DO VÝUKY

Marie Mokrá, Jan Křeček
Biblioterapie v pedagogické praxi . 37

Milan Mašát

Vzdělávací potenciál tematiky ŠOA
v kontextu literární výchovy 44

Barbora Jelínková, Markéta Zachová

Děti s odlišným mateřským
jazykem v mateřské škole –
inspirace z Norska i pro české
základní školy 50

Z PRACÍ STUDENTŮ

Ludmila Dobešová
V zámeckých komnatách Dubských:
Edukační program se zaměřením
na šlechtickou rodinu 57

RECENZE

Lenka Vargová
Montessori pedagogika
nově a aktuálně 63

PORADNA VÁCLAVA MERTINA 64

JAZYKOVÁ PORADNA

Hana Žižková
Jakého rodu je...? 65

Ailsa Marion Randall a Ivana Hrozková
Everyday situations
in the classroom 65

5X STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ 66

Editorial

Milí a vážení čtenáři,

držíte v ruce třetí číslo. Je březen. Březen představuje nový počátek. Pro Římany to byl Martův měsíc, doba, kdy, po nepříznivých zimních měsících, začínaly zemědělské práce, ale také válečná tažení. Koneckonců, Mars byl bůh války i zemědělství. Nyní, když píšete tyto řádky, je však stále únor. Ten Římané nazvali *februarius*. Adjektivum *februus* znamená čistý, očištný. V této době roku docházejí zásoby. „A hrozně vychrtlí jsme touhou po jaru. / I oči pohubly nám jako boky laní,“ čtu v básni Jana Skácela, kterou mi poslal jeden z našich autorů. V únoru jsou Hromnice, jak křesťanská kultura označila čas mezi zimním slunovratem a jarní rovnodenností. Keltové tento den zvali *Imbolc* (čte se *prý imolc*). Symbolem je sněženka, která vyrazí, jako ohlas, že pod povrchem už teče míza a země se probouzí. Povrch sice ještě působí mrtvě, uvnitř však život zase začíná proudit.

Podobně to teď vypadá i v Komenském. Na povrchu se může zdát, že se nic nemění, uvnitř se však věci přeskupují: k naší lítosti není naplněna rubrika *Didactica viva* a v červnovém čísle končí i *Hovory o vzdělávací politice*. Zároveň nám autoři spontánně posílají texty, což je pro nás důkazem, že časopis má dobré jméno a stojí za to v něm publikovat. Někteří se dokonce hlásí opakovaně, i přesto, že zažili, co námahy příprava textu stojí. Neotiskujeme totiž texty jen tak, chceme, aby byly co možná nejvíce zajímavé pro naše čtenáře a přínosné pro naše autory. A to vyžaduje úsilí.

A tak si v tomto čísle můžete počít o tom, jak v Norsku přistupují k malým dětem, které mluví jinou mateřštinou, o metodách biblioterapie nebo získat přehled, po jakých titulech sáhnout, když chcete pracovat s tématem holokaustu. Jak je to s vyhořením českých učitelů a jakými čtenáři jsou žáci na Slovensku, co se může dít, když žák přechází z domácího vzdělávání do školní docházky. Jan Tupý představí podrobnosti týkající se procesu revize a budoucnosti rámcových vzdělávacích programů. Můžete nahlédnout, jak se životní osudy šlechtické rodiny staly tématem výuky, můžete si udělat představu, jak to vypadá na středních školách, které si zvolily alternativní přístup nebo jak probíhalo výročí na jedné brněnské škole. K ruce vám mohou být poradny. Je to široký záběr, od malých po velké, od minulosti do budoucnosti, od každodennosti po svátečnost, ze západních Čech po jižní Moravu. *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus*, říká Komenský ve *Všenápravě*, všechno nechť volně si plyne, ať od věci vzdálí se nátlak. A o to nám jde. Přejeme hodně inspirace a zajímavé počtení.

Veronika Rodová

Kateřina Lojdová

Rozhovor s Janem Tupým

o tom, jak a proč (ne)revidovat rámcové vzdělávací programy

Právě probíhající revize rámcových vzdělávacích programů (RVP) označil na konci roku 2018 deník iDNES jako „reformu pod pokličkou.“² Pod onu pokličku jsme se rozhodli nahlédnout s Janem Tupým, který od počátku ovlivňoval a zkoumal jejich zavádění.

Zabýváte se vývojem kurikulárních dokumentů v ČR od 80. let. Jak byste tento vývoj charakterizoval?

Všechno se postupně vyvíjí. I dokumenty, které vymezují cíle a obsah vzdělávání. To je přirozené a logické. Složitost vývoje kurikulárních dokumentů spočívá v tom, že na jejich podobu má vliv mnoho aktérů a skutečností – politici; kurikula jiných zemí; mezinárodní zkušenosti a doporučení; osobnost ministra/ministryně školství a aktuální složení odpovědných pracovníků MŠMT; kapacita a kvalita pracovníků resortních ústavů či jiných týmů, pověřovaných tvorbou kurikulárních dokumentů; koncepčnost (či nekoncepčnost) procesů řízení spojených s tvorbou kurikulárních dokumentů a naplňování zvolených postupů; výsledky mezinárodních srovnávacích testů i testů zadávaných v rámci ČR; výsledky pedagogických výzkumů i zjištění ČŠI; názory pedagogických expertů, ředitelů a učitelů škol; názory veřejnosti; různá

lobby; témata zveřejňovaná v médiích, která ovlivňují některé výše zmíněné aktéry a procesy atd. A tak je konečná podoba kurikulárních dokumentů výsledkem řady kompromisů.

Největším posunem ve vývoji kurikulárních dokumentů od 80. let minulého století do současnosti je podle mého názoru změna od jednotných učebních osnov, přes možnost výběru z alternativních vzdělávacích programů (především v základním vzdělávání) až po dvojstupňové kurikulum na státní (RVP) a školní (ŠVP) úrovni.

Pokud bychom hledali pozitiva v procesu vývoje, pak to byly především zájem většiny pedagogů o vše nové ve vzdělávání, podpora progresivních myšlenek a postupů, zapojení pedagogů do diskusí o nově vznikajících dokumentech i aktivní účast na tvorbě jednotlivých kurikulárních dokumentů, snaha se vzdělávat ve shodě s novými dokumenty a vzdělávacími trendy atd. Pozitivně lze hodnotit i vznik řady výzkumných šetření a srovnávacích analýz, stejně jako snahu autorů dokumentů o koncepčnost tvorby na základě zahraničních i domácích zkušeností, i když mnohdy zůstalo jen u snahy bez možnosti „dotáhnout“ všechny záměry do konce.

Mezi negativa procesu tvorby kurikulárních dokumentů bych řadil především spěch a rychlost jednotlivých kroků přípravy dokumentů (často ovlivněných změnami ve vedení ministerstva a volebním obdobím politiků). Tedy krátký čas na posouzení a projednání jednotlivých kroků při tvorbě těchto dokumentů. V některých

2 Školská revoluce pod pokličkou a od ledna tučnější výplaty pro učitele. Zdroj: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/ministerstvo-skolstvi-rvp-ucitele-revize-plaga.A181219_153440_domaci_brzy.

etapách to byla i nedostatečná analytická příprava a zhodnocení předchozího modelu vzdělávání, především pak nedostatečné teoretické i praktické zdůvodnění chystaných změn a jejich dopadů do vzdělávací praxe. Za úplně největší slabinu tvorby a revizí kurikulárních dokumentů v ČR ale považuji (a to téměř při všech změnách) nedostatečnou a nezvládnutou komunikaci s pedagogickou i laickou veřejností od začátku procesu tvorby konkrétních dokumentů či jejich revizí až do jejího ukončení.

Nyní probíhá revize RVP. Kde po ní vznikla poptávka?

V první řadě je třeba připomenout, že změna RVP je ukotvena ve školském zákonu. To je první opora pro případné revize RVP. Pro další podnět je třeba se vrátit o deset let nazpátek do roku 2009. V té době si autoři RVP z Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP) a Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV) jasně uvědomili, že je potřeba do budoucna vymezit základní pravidla pro revize RVP. V roce 2010 vznikl materiál s názvem *Organizace cyklických revizí*, který vymezoval pojmy *revize RVP* ve smyslu „přezkoumávání RVP, na základě vnějších podnětů a dat zjištěných při hodnocení kurikula“ a *změna RVP* jako „změna textu RVP schválená a uskutečněná ve shodě s výsledky revizí RVP nebo zdůvodněného rozhodnutí MŠMT, např. při změně školského zákona“. Materiál vymezil na základě analýzy revizí kurikulárních dokumentů ve 12 zemích EU a v Kanadě model revizí RVP pro ČR. Model byl založen na plánovaném a pravidelně se opakujícím hodnocení RVP, na logických a zdůvodněných krocích směřujících od podnětů, přes ověřování, ke změně v reálném časovém rozmezí, tj. v čase, který respektuje náročnost hodnocení RVP a odpovídá realitě vzdělávacích cyklů na školách. V textu byla formulována i rizika daného procesu, požadavky na jeho řízení atd. Přestože nebyl materiál nikdy uveden do praxe, stal se s jistými úpravami a doplňky jedním z podkladových materiálů pro všechny následující revize.

Skutečný počátek současné revize RVP je v materiálu MŠMT z roku 2012 *Informace o úpravách rámcových vzdělávacích programů,*

standardech a testování žáků – současný stav, záměry. Ten uváděl dvě fáze revizí RVP ZV. První do roku 2012 s platností od září 2013. Tato revize proběhla, ale nebyla podle mého názoru podařená, spíše naopak. Druhá fáze měla proběhnout do roku 2015 s platností od září 2016 a měla směřovat „k celkovým koncepčním změnám kurikulárních dokumentů“. Vzhledem k řešení problematiky společného vzdělávání a úpravám RVP souvisejících se vzděláváním dětí a žáků s podporou k této „koncepční změně“ nedošlo.

I když žádný z uváděných záměrů revize nebyl v daném materiálu dostatečně zdůvodněn, přesto se záměr revidovat RVP dostal do *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, a především (i s konkrétními termíny) do *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*. V této situaci zřejmě nezbylo MŠMT nic jiného než pověřit Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) prací na revizích RVP.

Na čem je postavena současná revize RVP? Vychází z analýz praxe nebo spíše z dojmů a mýtů? Víme, co se v kurikulární politice daří, a kde jsou naopak rezervy?

Současné revize RVP vycházejí z následujících cílů (uveden je stav k 13. 2. 2019, je možné, že se zadání ještě změní – pozn. autora):

- *Zpřehlednit systém kurikulárních dokumentů pro školy a veřejnost.* Doporučuje se ze systému kurikulárních dokumentů (ze školského zákona) vyjmout Národní program vzdělávání a nahradit ho určitou preambulí společnou pro všechny RVP. Dále koncepčně sjednotit všechny RVP a odstranit obsahové a terminologické rozdíly mezi RVP (především mezi RVP pro gymnázia a SOŠ).
- *Usnadnit školám tvorbu ŠVP.* Jednoznačně a srozumitelně formulovat požadavky na cíle a obsah vzdělávání, nabídnout modelové ŠVP a průběžně diskutovat se školami o postupu revizí.
- *Odstranit přetížení kurikula, zpřehlednit jednotlivé kurikulární dokumenty.* Redukovat množství učiva, klíčové kompetence zapracovat přímo do vzdělávacích oblastí/

vzdělávacích okruhů, propojit klíčové kompetence přímo s očekávanými výsledky učení.

- *Zaměřit kurikulum všeobecného vzdělávání koncepčně na podstatné pro 21. století.* Zaměřit RVP na dosahování vynikajících výsledků. Odlišit jádro učiva od rozvíjejícího učiva, nově integrovat obsahy vzdělávacích celků, které by byly orientovány prakticky a funkčně s důrazem na aplikace využití znalostí a dovedností (pojaté jako funkční gramotnosti). Lépe využít výuku cizích jazyků i v neязыkových „předmětech“.
- *Provázat kurikulum ze systémem hodnocení a monitoringu.* Dosavadní nepropojenost RVP a systému hodnocení nahradit přímou koncepční vazbou systému hodnocení a monitoringu na kurikulum. Vymezit závazné požadavky na vzdělávání – očekávané výsledky učení doplnit evaluačními standardy, které by plnily dvojí funkci: popis požadovaných výkonů a zároveň měřítko hodnocení (zřejmě na třech úrovních – pozn. autora).
- *Usnadnit přijetí kurikula školami.* Participace škol na všech fázích revize kurikula. Procesy vyhodnocení stávajícího kurikula i přípravy nového kurikula musí být transparentní a průběžně pojednáváné s veřejností (vysvětlované).

Některé z navrhovaných záměrů by mohly být jak pro jednotlivé RVP, tak pro školskou praxi přínosem, např. srozumitelně formulovat cíle, vymezit jádrové a rozšiřující učivo, odstranit přetížení obsahu, sjednotit RVP terminologicky, průběžně komunikovat o procesu revizí s odbornou i laickou veřejností, propojit klíčové kompetence s výstupy atd. Otázkou je, zda je nutné vedle toho zásadně měnit pojetí klíčových kompetencí či průřezových témat, v jakém vztahu a podobě budou v RVP očekávané výsledky učení a standardy, jak bude řešena problematika vzdělávání žáků se SVP a nadaných, jak je možné dosáhnout redukce obsahu vzdělávání, pokud se obsah vytváří od úrovně jednotlivých vzdělávacích oblastí (okruhů) apod.

Osobně souhlasím s tím, co uvedla ve svém rozhovoru v 1. čísle tohoto ročníku časopisu Komenský profesorka Vladimíra Spilková, že

„v tomto pojetí nejde o dílčí revizi, ale že může jít o zásadní proměnu RVP“.

Z tohoto důvodu vítám jakýkoli možný posun problematiky revizí RVP do pozdějšího období s možnostmi důkladnějších podkladových analýz a zjištění skutečných potřeb učitelů při vzdělávání dětí a žáků. Tedy i důkladnější zdůvodnění změn v kurikulárních dokumentech, které by byly změnami k lepšímu vzdělávání a pomoci při plánování výuky na konkrétních školách (ŠVP).

Kromě revize RVP jsou aktuálním tématem i standardy pro základní vzdělávání. Jakou roli sehrávají standardy v základním vzdělávání? Nejsou v rozporu se snahou o decentralizaci kurikula a větší autonomii pro učitele? Nehrozí, že ovlivní proces vzdělávání tak, aby žáci lépe prospívali v typizovaných testech?

Je třeba si uvědomit, že ve vzdělávání se setkáváme s různými standardy (normami, kritérii) – standardy cílů vzdělávání, standardy obsahu vzdělávání, evaluačními standardy (zvládnutí vědomostí, dovedností), standardy vzdělávacích podmínek atd. Například *Standard základního vzdělávání* z roku 1995 byl standardem vzdělávací nabídky. Vymezoval obsah vzdělávání, který měly zahrnovat všechny tehdy vzniklé vzdělávací programy (Obecná škola, Základní škola a Národní škola).

Současné *Standardy pro základní vzdělávání* vznikaly na základě zprávy *Klesající výsledky základního a středního školství: fakta a řešení* z roku 2010, která doporučovala „vymezit nad rámec současných RVP standardy výsledků vzdělávání (tj. co by žáci měli být schopni zvládnout a na jaké úrovni) a plnění těchto požadavků sledovat formou národního hodnocení znalostí a dovedností“ (evaluační standard – pozn. autora), a *Zprávy OECD o hodnocení vzdělávání v České republice* z roku 2012, která požadovala vytvoření standardů, které by „pokrývaly celou šíři vzdělávacích cílů a pro učitele by konkrétněji popisovaly, co mají žáci znát a jaké dovednosti mají mít v různých fázích vzdělávacího procesu“ (spíše standard cílů vzdělávání – pozn. autora).

Vznik těchto standardů provázely různé nejasnosti. Otázky zněly – jde o standard

evaluační, nebo cílový, o standard na minimální, nebo optimální úrovni, k čemu bude tento standard sloužit, jak bude standard využit, jak se bude pracovat se žáky, kteří tento standard nesplní?

Nakonec je současný *standard pro základní vzdělávání* na webových stránkách MŠMT charakterizován jako „minimální cílové požadavky na vzdělávání“ a jejich smyslem je „napomáhat školám a učitelům při naplňování cílů vzdělávání stanovených v RVP ZV“. Standardy pro český jazyk, cizí jazyky a matematiku se staly povinnou součástí RVP ZV (příloha). Standardy ostatních oblastí jsou doporučované a jsou metodickou pomocí učitelům. Vznikly i komentované podoby standardů doplněné o řadu dalších hodnotících úloh a mnohé z nich byly důkladně ověřeny na školách. O rozdílech mezi „původními standardy“ a „komentovanými standardy“ se ale nikde nehovoří.

Pokud se jedná o současné standardy pro základní vzdělávání, domnívám se, že autonomii učitelů neohrožují. Jak ale budou vypadat standardy v revidovaných RVP, jaká bude jejich úloha, respektive dopad na autonomii učitelů a zda nebudou víc směřovat k „nadvládě testů“, nemohu zatím říci, protože konkrétnější podobu standardů a jejich začlenění do RVP neznám. V každém případě něco naznačuje záměr testovat na závěr předškolního vzdělávání, na konci 3., 5., 7., a 9. ročníku ZŠ a na SŠ.

Ve vaší knize³ uvádíte, že RVP a tvorba ŠVP na úrovni školy byla na počátku částí pedagogů zpochybňována. Jak posílit přijetí kurikulárních dokumentů na úrovni školy?

Ono zpochybňování v počátcích tvorby ŠVP mělo své příčiny v menší podpoře reformy ze strany politiků i některých odpovědných pracovníků MŠMT. Pochyby vedly k tomu, že řada škol i jednotlivců vyčkávala, zda se nezmění politické vedení státu a s ním i rozhodnutí

o povinné tvorbě ŠVP. Dalším důvodem pochyb bylo opožděné vzdělávání koordinátorů ŠVP a nevládnutá propagace kurikulární reformy (její odmítnutí).

Učitelé a ředitelé škol by si měly stále připomínat smysl ŠVP a prakticky ho rozvíjet. 10 základních bodů, které charakterizují smysl ŠVP jsem vymezil v časopisu Komenský už v roce 2005. Dodnes si myslím, že body platí a jsou základem pro pochopení ŠVP a práce s ním.

Připomenu jen stručně. Tvorba ŠVP škole umožňuje: 1. *vytvářet společnou vizi* o dobrém (lepší) vzdělávání na škole – bez formalismu, kompilací, pravdivou, reálnou, které škola věří, kterou zvládne, která umožní svobodně formulovat představy o vhodnější podobě vzdělávání a vede k lepším výsledkům; 2. *pracovat a rozhodovat v týmu* – propojit úsilí a zkušenosti všech učitelů; společně koordinovat práci; společně působit na žáky, rodiče, partnery; společně ověřovat a korigovat program, promýšlet úkoly i zjištěnou situaci na škole atd.; 3. *identifikovat se s programem* – ztotožnit se s tím, že jde o program mé školy, o „můj“ program, kterému rozumím, věřím, cítím za něj odpovědnost; program, který nám nikdo nenadiktoval a mohli jsme do něj vnést co nejvíce svých zkušeností; 4. *procházet trvalou reflexí* vlastní i společné práce – usilovat o objektivní hodnocení, bez příkras a iluzí, bez zbytečných sankcí, na základě společných diskusí; 5. *vytvářet evaluační a sebeevaluační kulturu* – vytvářet jasná a předem formulovaná společná kritéria a nástroje pro hodnocení vlastní práce; zlepšovat se; vzájemně se radit a také si radit; provádět vzájemné hospitace; hledat cesty ke zlepšení výuky na základě poznání vlastních chyb, neznalostí či nesplněných úkolů; využívat vzájemné ocenění; *mít* možnost vzájemně koordinovat hodnocení žáků; 6. *využívat invenci, nápady, aktivitu* – vzdělávat se a předávat si zkušenosti; poskytnout své poznání jiným; rozvíjet pedagogickou profesionalitu; 7. *podpořit sebevědomí a sebedůvěru* – uvědomovat si, že jsme schopní, že umíme, chceme, že to jde, že se dohodneme, že jsme ochotni si naslouchat; 8. *vytvořit program „na míru“* (v mezích daného rámce) – možnost profilace podle podmínek školy, zkušeností učitelů,

3 Knihou zmíněnou v otázce se myslí publikace *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice. Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017*, která vyšla v roce 2018 na Pedagogické fakultě MU v Brně.

složení a zájmu žáků, tradic školy, záměrů regionu; odbourání alibismu, posílení odpovědnosti; 9. *transparentnost vzdělávání na škole* – otevřenost; jasná struktura ŠVP a jeho srozumitelnost pro učitele i veřejnost; obsahově i graficky přívětivá podoba ŠVP; schopnost vysvětlit a obhájit program; 10. *propagace vlastní práce* – možnost propagovat vlastní práci, vůči rodičům, zřizovateli, jiným školám; nabízet vzdělávací služby pro veřejnost v plném rozsahu.

Rozhodující pro práci učitele jsou podmínky pro jeho práci a všestranná podpora společenská (včetně finanční), didaktická, lidská. Pokud se bude učitel cítit na škole dobře, nebude zatěžován zbytečnými úkoly, bude pozitivněji vnímat i potřebu ŠVP – vlastního (společného) plánu.

Jaký je hlas učitelů v reformách (např. revize RVP) a jak posílit participativní dimenzi učitelské veřejnosti na vzdělávací politice?

Domnívám se, že účast učitelů na tvorbě či revizích všech kurikulárních dokumentů (od mateřských po vysoké školy) byla a je významná. Důležité je jen vhodné využití jejich spolupráce na tvorbě těchto materiálů, včasné a naprosto jasné informování o jednotlivých záměrech a krocích, zdůvodňování těchto kroků, dostatek času na projednání důležitých otázek a návrhů. Zvýšení podílu učitelů na vzdělávací politice by mohla podpořit i větší účast učitelů v cíleně zaměřených výzkumech, které změnám RVP předcházejí, nebo provedené (navrhované) změny RVP ověřují.

Zásadní je, aby existoval jasný cíl, tj. co se chce ve vzdělávání zlepšit, proč a jak toho dosáhnout. Pokud na tom bude shoda, pak je nutné nabízet a zajistit všestrannou podporu pedagogů k dosažení tohoto cíle.

Byla slabou stránkou tvorby kurikulárních dokumentů komunikace s veřejností? Jak by měla tato komunikace probíhat?

Komunikace s pedagogickou i laickou veřejností představovala v našich podmínkách vždy určitý problém, především před zahájením tvorby (revizí) kurikulárních dokumentů. Záleží na tom, kdo je „u moci“, jaký význam přisuzuje dialogu s partnery, kdo má v odborné veřejnosti

hlavní slovo, komu se naslouchá, jaký problém je hybnou silou změn atd. Je také otázkou, zda by „komunikace“ měla stát na spolupráci s vybranými pilotními školami, nebo na učitelích zařazených do pracovních týmů, na strukturované elektronické diskusi, případně na kombinaci všech těchto i dalších postupů. Především by však komunikace měla být jasná, zřetelná a pro zájemce snadno přístupná.

Je obtížné stanovit nějaký univerzální model, ale zajímavý příklad komunikace s pedagogy uvádějí v připravované publikaci *Kurikulum školního vzdělávání: zahraniční reformy v 21. století* autoři D. Dvořák, J. Holec a M. Dvořáková: „Zkušenosti ukazují, že příslušné národní diskuse vyžadují kvalitní přípravu, dobré stanovení cílů diskuse a informovanost veřejnosti před zahájením. Příkladem je současná diskuse o nižší sekundární škole (junior cycle) v Irsku. Její organizátoři (National Council for Curriculum and Assessment) vycházeli z výzkumné studie o problémech, kterým čelí žáci v tomto cyklu vzdělávání, jako je přetížení učivem. Pro účely diskuse sestavili reprezentativní panel asi padesáti škol, v druhém kole strukturovali dialog podle školních předmětů. Do chatů se zapojila ve vymezených časech i ministryně, učitelé měli dobrý pocit, že mají přímý přístup k vládě. Pracovní verze kurikula byly prezentovány na webu tak, aby byly snadno dostupné. Důležité místo v nich měly příklady žákovských prací, které ilustrovaly požadavky (výstupy).“

Ani takový postup není ještě zárukou, že povede k lepšímu kurikulu. Má ale jistou strukturu, logiku, potřebný čas k řešení.

Komunikaci s laickou veřejností bych v době elektronických médií viděl v možnosti vytvoření seriózních webových stránek, které by byly věnované změně ve vzdělávání, byly odborně řízené a obsahově garantované. Tématem stránek by byly všechny podstatné aspekty nového kurikula, včetně vymezení jasných cílů a postupů, vysvětlujících vstupů expertů, požadavků na podporu rodičů a dalších zájemců, odpovědí na dotazy, kalendáře akcí a setkání atd. Nebál bych se u některých otázek ani využití sociálních sítí. Opět už v době, kdy se změna kurikula chystá!

Snaha o redukci obsahu a výstupů v RVP někdy vede naopak k nárůstu obsahu a výstupů. Jaká je role různých zájmových skupin a kdo má v aktuální revizi v této věci hlavní slovo? Co by mělo být nejdůležitějším kritériem při rozhodování o obsahu a výstupech RVP?

Stanovení obsahu a výstupů v RVP je jedno z nejdůležitějších a zároveň nejobtížnějších kroků při tvorbě (revizích) kurikulárních dokumentů. Obtížnost spočívá ve vymezení nezbytného obsahu (jádrového učiva). Domnívám se, že cesta, která se v současnosti volí, nemůže vést k odpovídajícímu výsledku. Jestliže se obsah stanovuje na úrovni jednotlivých vzdělávacích oblastí (vzdělávacích okruhů), je logické, že každá taková skupina (i přes veškerou snahu redukovat) bude vidět ve „svém obsahu“ víc důležitých témat a dílčích obsahů, než by bylo zřejmě nutné.

Kdo má ale stanovit, zda je důležitější po učení o větné skladbě, o vhodném stravování a pohybu, nebo o konkrétních historických událostech atd. A v jakých vzájemných proporcích má být tento obsah do vzdělávání zařazen? Má o tom rozhodovat řídící tým revizí, didaktici z vysokých škol, učitelé v diskusi, jiní partneři?

Postup bych viděl v základním, alespoň orientačním stanovení toho, co budou absolventi daných etap vzdělávání potřebovat v životě za 10–15 let. Takovou vizi by mohli navrhnout experti z různých profesí na základě prognóz a různých výhledů do budoucna. Na úrovni vzdělávacího systému by pak mohla být tato základní představa (kostra důležitého pro život) konkretizována a specifikována.

Pokud se ptáte na význam zájmových skupin, jsou legitimními partnery v diskusi jako každý jiný. Prosazování jejich zájmů (většinou dost dílčích vzhledem k celkovému vzdělávání) by ale nemělo přerůst v lobbistický nátlak

a v nekoncepční zásahy do procesu tvorby či revizí RVP mimo dohodnutý postup a mimo osoby, které daný proces přímo řídí.

Poslední revize RVP je spojena se zaváděním společného vzdělávání. Jak ji hodnotíte s oporou o zjištění ČŠI?

To je opět velmi složitá otázka. Společné vzdělávání má jistě své opodstatnění. Je jen otázka, kde je ta správná míra, kdy se žák i s podporou ještě cítí jako rovnoprávná součást kolektivu, kdy není odstrkován, šikanován, kdy má se společného vzdělávání větší užitek, než problémy. A také, zda jsou vytvořeny podmínky, aby bylo společné vzdělávání vždy plně funkční a motivující pro žáky i učitele.

Zjištění ČŠI z roku 2016/2017 konstatuje, že nedošlo k žádným „katastrofickým“ scénářům, a popisuje některá pozitiva – vyšší počet škol vzdělávajících žáky se SVP, promyšlenější využívání poradenských služeb, častější individuální přístup k žákům, lepší spolupráce učitelů a asistentů pedagoga, přístupnost školních akcí všem žákům, využívání podpůrných opatření i ve školních družinách a klubech. Mezi negativa ČŠI řadí zvýšení administrativy, nejednotný výklad právních předpisů, metodických materiálů a doporučení pro společné vzdělávání, menší metodickou podporu školám i ŠPZ, nedostatečnou nabídku vzdělávání pro pedagogy i pracovníky ŠPZ, nedostatečné personální podmínky. Tyto problémy jsou i obsahem doporučení ČŠI pro zlepšení situace.

Pokud se na společné vzdělávání díváme z pohledu úprav RVP (především RVP ZV), pak i zde jsou určité nedotažené problémy. Odstranění přílohy RVP ZV pro vzdělávání žáků s LMP a jeho začlenění do obsahu RVP ZV bylo podle mého názoru krokem na půl, možná na třičtvrtě.

Výstupy minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření měly být ještě lépe dotaženy a přizpůsobeny očekávaným výstupům RVP ZV. Na celý problém vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných by se měla zaměřit i současná revize.

Na závěr rozhovoru bych chtěl připomenout, že rozhodující ve vzdělávání nejsou kurikulární dokumenty, ale kvalita učitelů a výuky, a také podmínky pro vzdělávání. Jinak řečeno – bez určujících kurikulárních dokumentů se neobejdeme (RVP, ŠVP), ale sebelepší dokumenty samy o sobě kvalitu vzdělávání a vhodné klima na škole nezajistí.

Literatura

Dvořák, D., Holec, J., Dvořáková, M. (2019). *Kurikulum školního vzdělávání: zahraniční reformy v 21. století*. Praha: Pedagogická fakulta UK. (Publikace se připravuje jako výstup grantu GA ČR *Nadnárodní trendy v kurikulu školního vzdělávání a jejich působení v národním vzdělávacím systému* 15-25137S.).

ČŠI. (2017). *Tematická zpráva – společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017*. Praha: ČŠI. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY>.

MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: MŠMT. [online] Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/> [cit. 2019-02-13].

MŠMT. (2015). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. [online] Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/> [cit. 2019-02-13].

Tupý, J. (2018). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice. Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2017*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1023>.



PaedDr. Jan Tupý,

původně učitel na základní a střední škole. Od roku 1980 pracoval ve Výzkumném ústavu pedagogickém a následně v Národním ústavu pro vzdělávání. Dlouhodobě se zabývá problematikou kurikulárních dokumentů na obecné úrovni a v oblasti tělesné výchovy i výchovy ke zdraví. V 90. letech se podílel na přípravě vzdělávacích programů Občanská škola a Základní škola a Učebních dokumentů pro gymnázia. Jako spoluautor Bílé knihy i člen koncepčního týmu pro tvorbu RVP ovlivnil vznik a podobu Rámcových vzdělávacích programů pro všeobecné vzdělávání. Je autorem více než 300 odborných článků, řady metodických příruček pro tělesnou výchovu na základních i sportovních školách. Podílel se na řešení projektů *Pilot Z* a *Koordinátor*, v posledních letech na projektech zaměřených na problematiku pohybu a zdraví – *Pohyb a výživa*, *Hodina pohybu navíc* a *Fandíme zdraví*. V roce 2014 vydal publikaci *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice*. V roce 2018 vyšlo druhé doplněné vydání této knihy. V současnosti je zapojen do přípravy revizí RVP.

Kontakt: tupyj@seznam.cz

Hovory o vzdělávací politice

*Otázky pro členku hodnotící skupiny
Strategie 2020, Janu Hrubou*

Priorita 3 – Odpovědně a efektivně řídít vzdělávací systém

Jednou z priorit Strategie 2020 je zlepšit komunikaci mezi aktéry ve vzdělávání. Jaké konkrétní postupy byste v této oblasti doporučovala?

Důležitým úkolem podle Strategie 2020 má být „podpora změn v chování aktérů vzdělávání systematickým a promyšleným předáváním informací, šířením znalostí, vzděláváním, osvětou, úsilím o sdílení společných hodnot“. To je přesně to, co se dlouhé roky nedaří.

Není tu (kupodivu) výslovně zmíněna komunikace s pedagogy jako klíčovými aktéry změn ve vzdělávání, což je zásadní nedostatek, protože tato komunikace není dostatečně funkční. Především k učitelům z praxe by mělo směřovat včasné a srozumitelné vysvětlování smyslu záměrů a opatření MŠMT s cílem získat je pro dané změny. Jinak půjdou změny jinou cestou, a nemusí to být pro děti, mladé lidi a celou společnost cesta nejpřínosnější.

Učitelská i širší veřejnost se o změnách z MŠMT dovídá jen z oficiálních tiskových zpráv nebo z vystoupení ministra/ministryně ve chvíli, kdy je vše už v běhu. Nemá téměř možnost vyjadřovat se k chystaným opatřením ve fázi záměrů a příprav. Pokud se vybraní zástupci učitelů na přípravě změn podílejí, pro učitelskou veřejnost je obtížné dozvědět se jejich jména (viz revize RVP). Vnější připomínkové řízení mívá pro vybrané organizace „šibeniční“ termíny.

Našemu týmu se nepodařilo zjistit, že by na MŠMT existoval nějaký plán/koncepce zlepšení komunikace s veřejností, ačkoli takový dokument má kdejaké malé město (přesvědčte se na internetu). Mechanismus pravidelného vyhodnocování výsledků komunikace s veřejností zřejmě není zaveden.

Na MŠMT stále chybí stabilní, průběžně působící pracoviště pro komunikaci s veřejností odbornou i laickou, které by dlouhodobě monitorovalo názory a potřeby školského terénu a reakce veřejnosti. Odborný marketingový a pedagogický tým by měl vycházet z teorie řízení změny a připravovat informační a „osvětové“ kampaně tak, aby veřejnost, především učitelkou, pro chystané změny a opatření získal. (Tiskový odbor má jiný úkol – informovat aktuálně o činnosti ministerstva a ministra/ministryně. Ovšem ani tyto informace by neměly být tak „kožené“.) Samozřejmým prvkem by dnes mělo být sledování názorů učitelů na sociálních sítích a využívání tohoto prostředí k dialogu a osvětě.

Nebezpečím pro takové marketingové pracoviště je ale to, že běžná učitelská veřejnost hledí s nedůvěrou a často nespravedlivě na pedagogy, kteří byli ve všech projektech, všude veřejně diskutují a jsou příliš mediálně známí. Propagátoři musí být pro příjemce kampaně názorově konzistentní a skutečně věrohodní. Jak je zřejmé z internetových diskusí, měli by mít pedagogické vzdělání a praxi.

Jak se dařilo MŠMT naplňovat roli konzultačního a metodického centra vzdělávací politiky?

Jde o dlouhodobý problém ministerstva po ztrátě nástrojů přímého řízení škol. Ministerstvu se stále nedaří systémově naplňovat tuto roli. Rizikem zůstává prosazování dokumentů a obecně vzdělávací politiky také do nižších úrovní vzdělávacího systému – do krajů, obcí a škol. Nepodařilo se např. dostat některé zásadní úkoly Strategie 2020 do dlouhodobých záměrů krajů.

Pojem „konzultační centrum“ navozuje představu, že vedení ministerstva konzultuje, tj. radí se předem o svých záměrech nejen s partnery na vyšší úrovni (s ostatními ministerstvy, organizacemi zaměstnavatelů, odborníky z vysokých škol), ale také s těmi, kteří budou jeho záměry především realizovat – s klíčovými aktéry = učiteli všech stupňů škol. To se dlouhodobě nedaří, nebyly ani vytvořeny platformy takové diskuse. Před řadou let byl pokusem o podobnou platformou metodický portál RVP, kde probíhala moderovaná diskuse k problematice RVP (ovšem učitelská veřejnost už se nedozvěděla, zda a jak byly náměty z diskuse využity). Je pochopitelné, že názory učitelstva nebo rodičů jsou různé, často protikladné, a nelze vyhovět všem. Ale je třeba trpělivě odpovídat a vysvětlovat s respektem k partnerům v dialogu. Dají se také zobecnit nejčastější námitky a upozornění na rizika. To by poté měly být směry „osvětového“ působení na odbornou i laickou veřejnost.

„Osvětovou“ publikační činností, která by vysvětlovala potřebné změny výuky a záměry vzdělávací politiky a získávala pro ně sympatizanty mezi učiteli i rodiči, se však cíleně a systematicky nezabývá nikdo.

Metodickým centrem měl být původně Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV). V současnosti je realizátorem několika projektů a nabízené vzdělávání (i na krajských pracovištích) se týká většinou s projekty souvisejících, právě aktuálních a izolovaných témat, nikoli komplexního pojetí výuky jako takové. Didaktická témata aby pohledal. Učitelé, kteří by si chtěli osvojit metody a formy výuky pro 21. století, mají smůlu, pokud jim takový kurz neobjedná osvětový ředitel přímo do školy. Jenže o systematické vzdělávání pak většinou nejde.

Velké plány s obnovením systému dalšího vzdělávání má projekt SYPO, ale ukončení projektu koncem roku 2020 znamená teprve závěr příprav a implementace jistě potrvá určitý čas. Není to trochu pozdě vzhledem k signálům, které již dlouho vysílá praxe?

Bohužel neexistují ani veřejné informace o tom, že by se na vyšší úrovni řízení někdo zabýval dopady projektů a tím, zda přinášejí prokazatelné efekty v lepší kvalitě vzdělávání. Výroční zprávy ČŠI tomu rozhodně nenasvědčují.

Co mohou udělat školy pro to, aby se komunikace mezi aktéry vzdělávání zlepšila?

Školy mohou něco takového ovlivnit jen zčásti – komunikace mezi aktéry vzdělávání vedoucí ke sjednocování názorů a hodnot je záležitost systémová, která musí začít shora. Školy mohou zlepšovat svou vnitřní komunikaci a komunikaci s nejbližším okolím – mezi vedením a učiteli, mezi kolegy navzájem, mezi žáky a studenty, komunikaci s rodiči, se zřizovatelem, s veřejností v obci. Někde to funguje velice dobře – všechno záleží na lidech. Velmi

Před řadou let byl pokusem o diskusní platformou metodický portál RVP, kde probíhala moderovaná diskuse k problematice RVP (ovšem učitelská veřejnost už se nedozvěděla, zda a jak byly náměty z diskuse využity).

inspirativní jsou vzájemné návštěvy ředitelů a učitelů spřátelených škol (např. organizované sdružením Trvalá obnova školy) nebo setkávání v rámci četných vzdělávacích iniciativ.

Největším problémem současnosti je názorová rozpolcenost pedagogické obce (tradicionalisté versus inovátoři) a existence sociálních „bublin“ – komunikujeme především s těmi, kteří jsou nám názorově blízcí, a nenacházíme (nesnažíme se najít) to, co je nám společné s názorovými odpůrci. Ba co hůře – někteří učitelé svými vzájemnými nepřátelskými až vulgárními výpady (především na sociálních sítích) poškozují prestiž profese, kterou by jí na druhé straně tak rádi navrátili. A to už je oblast, ve které by se mohl angažovat každý z nás.

Bohužel to není problém jenom v oblasti vzdělávání, ale v celé společnosti. Ovšem i takovým dovednostem, jako je kultivovaná diskuse a věcné argumentování, se lze naučit. Pole neorané pro působení učitelů (čest výjimkám!). Nemyslíte, vážení čtenáři?



Prom. ped. Jana Hrubá vystudovala Pedagogickou fakultu UK, obor ČJ – D – Vv. Přes 30 let působila ve školství jako učitelka na 2. stupni ZŠ i ve vedení školy. Od r. 1990 pracovala v pedagogických asociacích a jejich výborech (NEMES, PAU a SKAV, kde je jako čestná členka aktivní dodnes). Podílela se na práci redakčního týmu Bílé knihy. V letech 1993–2008 vydávala časopis Učitelské listy a drobné publikace zaměřené na inovace. Až do současnosti je šéfredaktorkou stejnojmenného webu o změnách ve vzdělávání.

Kontakt: jana.hrubá@ucitelske-listy.cz

Irena Smetáčková

Jsou čeští učitelé a učitelky na ZŠ vyhořelí? A proč?

V uplynulých dvou letech náš tým z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a z 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy shromažďoval data v rámci výzkumu učitelského vyhoření. Oficiální název výzkumu zněl „Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory“ a byl finančně podpořen Grantovou agenturou ČR (GA16-21302S). Jak název napovídá, nešlo nám pouze o to zmapovat, jaká je míra vyhoření mezi vyučujícími na základních školách, ale především zjistit, s čím je vyhoření spojeno, a tedy i čím by bylo možné se proti němu bránit.

Vyhoření je označení, kterému na pocitové úrovni všichni dobře rozumíme. Je jasné, že být vyhořelý či vyhořelá znamená nemít energii, zápal, chuť, zájem. S takovými pocity nemůžeme cítit z práce uspokojení, což se projeví jednak v tom, že se snažíme trávit naši práci co nejméně času – jakmile je to možné, odcházíme ze školy, vyhýbáme se jakýmkoliv úkolům nad nutné minimum povinností, nečekané události nás nepříjemně vykoledují, nejsme otevření uvažovat o zlepšování svých postupů, v kontaktu s dětmi a kolegy jsme netrpěliví atd.

Je ale dobré doplnit také odbornou definici – vyhoření představuje subjektivní pocit dlouhodobé pracovní nepohody, který se vyznačuje totálním nedostatkem energie a zájmu. Vyhoření nastává v důsledku silného a neustálého stresu, přičemž stres vyplývá z nerovnováhy mezi nároky a zdroji. Vyhoření má fyzickou, kognitivní a emoční složku. Rozvinutý syndrom vyhoření se projevuje vyčerpáním, odcizeností a cynismem a sníženou výkonností (Antoniou,

Ploumpi, & Ntalla, 2013; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996; Shirom & Melamed, 2006).

Náš výzkum zahrnoval dvě části. První část využívala dotazník, který se zaměřoval na míru vyhoření, self-efficacy, copingové strategie a další profesní i osobní charakteristiky vyučujících. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 2394 vyučujících ze základních škol po celé České republice. Druhou částí byly případové studie na 12 vybraných základních školách. Dotazníkové šetření bylo realizováno on-line. Odkaz na dotazník byl rozeslán vedení všech základních škol s prosbou o poskytnutí svému pedagogickému sboru a dále o něm byli vyučující informováni prostřednictvím médií. Protože byl dotazník časově náročný (50 minut), svědčí vysoký počet zúčastněných vyučujících o tom, že je téma učitelského vyhoření oslovilo a že rezonuje s realitou v českých základních školách.

Celkem dotazník vyplnilo 2394 vyučujících ze základních škol z celé České republiky. Z toho bylo 85 % žen a 15 % mužů. Vyučujících z 1. stupně bylo 41 %, z 2. stupně 36 % a 23 % učí na obou stupních. Podíl vyučujících na 1. a 2. stupni a podíl žen a mužů ve výzkumném sboru odpovídá zastoupení těchto skupin v celé učitelské populaci.

Stres a vyhoření

Dotazník zjišťoval míru stresu a vyhoření dvěma způsoby. Prvním byly přímé otázky *Cítíte se dlouhodobě v pracovním stresu?* a *Domníváte se, že jste ohrožen/a syndromem vyhoření?* Ty

předpokládají jednak porozumění termínům stres a vyhoření a jednak vysokou sebereflexi vyučujících, kteří musí své případné negativní prožitky identifikovat jako projevy stresu či vyhoření. Druhým způsobem bylo zjišťování méně přímým způsobem, kdy vyučující v dotazníku uváděli míru zkušeností s určitými konkrétními pocity a projevy, které patří do odborné definice vyhoření. Poté jsme sledovali shodu mezi oběma rovinami.

Na přímou otázku uvedlo 60 % vyučujících, že se cítí v dlouhodobém stresu, a 48 %, že se cítí ohroženo vyhořením. Kromě toho jsme ale použili také dotazník zjišťující vyhoření, tzv. Shirom-Melamedovu škálu vyhoření (Shirom & Melamed, 2006), která ukázala ještě horší výsledky. Podle celkového skóru ve škále vyhoření jsme vyučující rozdělili do tří skupin: 1) u 16 % nebyly přítomny žádné projevy vyhoření; 2) u 65 % byly přítomny mírné projevy vyhoření; 3) u 19 % byly přítomny střední až závažné projevy vyhoření. Celkově můžeme výsledky považovat za spíše pozitivní, protože 81 % vyučujících je schopno se i při vysoké stresové zátěži, která v učitelství přirozeně existuje (hlučnost, nedostatek přestávek, vysoká zodpovědnost, nízké finanční a morální ocenění atd.), bránit plnému rozvinutí syndromu vyhoření. Na druhou stranu však výsledky svědčí o tom, že stres je v učitelství na ZŠ významné téma a měly by být ze strany zodpovědných institucí a vedení škol vyvíjeny kroky k posilování učitelské schopnosti zvládnout stresové zátěže. V případě skupiny se závažnými projevy vyhoření je již vhodná individuální odborná pomoc; v případě druhé skupiny se jedná o vysoké riziko, že dojde k rozvinutí vyhoření, a proto by jim měla být věnována zvýšená pozornost ze strany vedení škol a poradenských služeb.

Vyhoření se může projevovat v různých oblastech. V oblasti fyzických projevů se jedná nejčastěji o tělesné vyčerpání, pocit nedostatku energie, bolesti; oblasti kognitivních projevů o nezájem o nové podněty, obtíže v koncentraci pozornosti, zpomalené myšlení, výpadky paměti; a v oblasti emocionálních projevů o nezájem o druhé osoby, necitlivost k potřebám druhých, podrážděné a nevstřícné chování. Zúčastnění vyučující vykazovali nejsilnější projevy vyhoření ve fyzické oblasti, naopak nejslabší v emocionální oblasti. I toto lze považovat za poměrně pozitivní zprávu, protože emocionální vyčerpání má nejhorší dopady na pedagogické vztahy.

Zvládání stresu a profesní sebedůvěra

Z předcházejících výzkumů je známo, že vyhoření vzniká ve vzájemné kombinaci tří skupin faktorů (Antoniou, Ploumpi, & Ntalla, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2007). První skupina zahrnuje profesní nároky a pracovní podmínky v konkrétní škole (např. materiální vybavení, podpůrný personál, odborná kolegiální pomoc). Druhá skupina se týká osobnostních charakteristik jednotlivých vyučujících (např. copingové strategie, self-efficacy, míra neuroticismu). Třetí skupina se vztahuje k mimoprofesionálnímu životu (např. spokojenost s rodinným životem, zdraví). Uvedené tři skupiny faktorů se vzájemně doplňují a posilují. Pokud ale učitel/učitelka zažívá dlouhodobé propady ve všech třech oblastech zároveň, s největší pravděpodobností u něj/u ní rozvine syndrom vyhoření. Chronicky zvýšená profesní zátěž při negativním osobnostním ladění a při nemožnosti „dobít baterky“ v soukromém životě, vede k fatálnímu vyčerpání.

Takový příběh potkal i jednu z učitelek v našem výzkumu a shrnula jej následovně:

...Je toho zkrátka moc. A pořád se to zhoršuje. Každý měsíc nový předpis, k tomu rodiče, co chtějí jeden to a druhý ono, děti, který potřebujou podporu, zvláštní přístup, úkoly navíc, musíme chodit na další a další kurzy, roste papírování... Tisíc maličkostí, na které bych měla pořád myslet. To nejde, teď už myslím, jen na to nejdůležitější, jinak bych se z toho zbláznila, fakt. Ani mi to hlava už nebere. A v zimě se mi k tomu přidaly potíže doma. Mám pocit, že už nemůžu. Dál už to nejde. Chodím sem vyloženě s nechutí. V neděli večer je mi do breku. A přitom jsem se vždycky na děti těšila. Ve škole jsem měla pověst tahouna...

Jak bylo zmíněno, mezi individuálně specifické faktory patří copingové strategie neboli strategie zvládání stresu. Jedná se o převládající způsob, kterým jedinci reagují na zátěž. Některé způsoby jsou pozitivní, protože pomáhají člověku řešit samotnou zátěžovou situaci, a tím se do budoucna vyhnout opakování příčiny, kvůli níž zažívá stres. Konkrétně se může jednat například o snahu získat nad situací kontrolu. Naopak jiné způsoby jsou spíše negativní, protože sice obvykle vedou ke krátkodobé úlevě od negativních pocitů spojených se stresem, ale protože člověk neovlivňuje přímo samotnou příčinu stresu, dostaví se stres opět znovu. Jde například o reakce, kdy napětí z práce „zajíme“ čokoládou nebo jdeme vyběhat. Může být samozřejmě prospěšné, když si ve stresu trochu ulevíme, pokud se ale po načerpání energie opět vrátíme k příčině stresu, kterou se snažíme vyřešit. Pouhá úleva od špatných pocitů – i když ji získáme prostřednictvím zdravé a užitečné aktivity – nestačí.

V našem dotazníku jsme použili dotazník SVF78, který sleduje copingové strategie (Janke & Erdmannová, 2003). Zjistili jsme, že pozitivní strategie dominantně používá 38 % vyučujících

a negativní strategie 17 % vyučujících. Souvislost s vyhořením byla signifikantně vysoká. Pozitivní strategie používají častěji vyučující, kteří mají žádné či menší projevy vyhoření, zatímco negativní strategie používají častěji vyučující, kteří mají naopak silnější projevy vyhoření. Souvislost s negativními copingovými strategiemi byla výrazně silnější. To znamená, že pokud se jako vyučující vyhýbáme negativním strategiím zvládání stresu, spíše u nás nenastane syndrom vyhoření (a zároveň, pokud nejsme vyhořelí, nepoužíváme negativní copingové strategie).

Druhou, také již zmíněnou individuálně-specifickou charakteristikou je profesní self-efficacy. Zjednodušeně řečeno se jedná o profesní sebedůvěru neboli přesvědčení, že dokážu pomocí svých profesních znalostí a dovedností řešit různé typy náročných situací spojených s učitelstvím. V ideálním případě odpovídá self-efficacy reálným kompetencím učitele či učitelky. Ale existuje i poměrně dost vyučujících, jejichž znalosti a dovednosti jsou vysoké, ale přesto si tolik nedůvěřují (a naopak). Různé studie ukazují, že self-efficacy je velice důležitá, protože ti vyučující, kteří jsou přesvědčeni o svých kompetencích, si troufají na řešení náročných situací, zatímco ti, kteří toto přesvědčení nemají, náročné situace vzdávají (ačkoliv by jejich vyřešení kompetence ve skutečnosti měli). Tím pádem se takové situace opakují a prohlubují, což je pro vyučující zdrojem velkého stresu.

Také náš výzkum ukázal, že self-efficacy signifikantně souvisí s vyhořením. Vyučující, kteří mají vyšší míru self-efficacy, vykazovali žádné či jen menší projevy vyhoření, ale naopak ti vyučující, kteří mají nízkou míru self-efficacy, skórovali ve vyhoření vysoko. Z toho vyplývá, že pracovat na svém profesním rozvoji tak, abychom zvyšovali své profesní kompetence,

Na přímou otázku uvedlo 60 % vyučujících, že se cítí v dlouhodobém stresu, a 48 %, že se cítí ohroženo vyhořením.

a současně prohlubovat svoji sebereflexi a získávat od kolegů i žáků zpětnou vazbu ke své výuce, pomáhá k posilování self-efficacy. To pak chrání před zažíváním silného a dlouhodobého stresu a před vznikem vyhoření.

Kromě uvedených dvou faktorů jsem také ve výzkumu zjistili signifikantní souvislost mezi vyhořením a profesní spokojeností. Ti vyučující, kteří cítí vyšší míru spokojenosti ve své práci, mají méně projevů vyhoření (a naopak). A dále se ukázala souvislost mezi vyhořením a sociální oporou, zvláště v rámci kolegiálních vztahů. To znamená, že ti vyučující, kteří cítí podporu od vedení školy a od ostatních vyučujících, a to jak v osobní, tak v odborné rovině, mají menší projevy vyhoření. Na školách, kde vztahy v učitelském týmu a vztahy s vedením nejsou dobré, naopak míru vyhoření vykazoval větší podíl vyučujících.

Co z našeho výzkumu vyplývá? Od začátku jsme se snažili, aby se nejednalo o „výzkum do šuplíku“, a proto se snažíme o výsledcích informovat nejen odbornou vědeckou komunitu, ale zejména učitelskou veřejnost, vedení škol a zodpovědné instituce, jako je MŠMT, ČŠI a NIDV. Věříme, že se podaří například připravit kurzy pro vyučující, které by byly věnovány nácviku funkčních strategií zvládání stresu. Také věříme, že vedení škol – i na základě našich výsledků – bude více zaměřovat svoji pozornost na podporu klimatu v učitelských týmech. Za zvláště důležité považujeme, aby bylo podpořeno kolegiální sdílení profesních zkušeností mezi vyučujícími, například v rámci supervizí a intervizí.

Literatura

- Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4, 349–355.
- Janke, W., & Erdmannová, G. (2003). *Strategie zvládání stresu–SVF 78*. Praha: Testcentrum.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto, Calif: Consulting Psychologists Press.
- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176–189.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.



doc. PhDr. Irena Smetácková, Ph.D. působí na katedře psychologie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Je členkou Rady vlády pro rovnost žen a mužů. Dlouhodobě se zabývá genderovým zatížením vzdělávání, zvláště pedagogickou komunikací, vrstevnickými vztahy a budováním genderové identity v rámci školní socializace.

Kontakt: irena.smetackova@pedf.cuni.cz

Simoneta Babiaková, Mariana Cabanová, Bronislava Kasáčová

Rozhovory o čítaní a čitateľstve so žiakmi základných škôl

V štúdií predstavíme zámery, ciele a metodologickú platformu vedeckého projektu VEGA 1/0455/18 „Výskum a rozvoj čitateľstva žiakov mladšieho školského veku“². Štúdia je pokračovaním nášho dlhodobého výskumného zámeru: Výskum dieťaťa na počiatku vzdelávania v rôznych oblastiach rozvoja detskej osobnosti. Jeden z výstupov bol publikovaný na stránkach časopisu Komenský (Hanesová, 2018). okrem výskumu morálneho rozvoja, sme sa venovali aj niektorým znakom kognitívneho rozvoja, emocionality a sociálneho priestoru mladších žiakov. (Kasáčová et al. 2017) Výsledky preukázali, že čitateľstvo u detí vzniká omnoho skôr, ako čitateľská spôsobilosť. Táto pozostáva zo zložitej štruktúry **predpokladov** a nadobudnutých **zručností**. Ide o predpoklady **vnútorné**: zrenie psychického vývinu, rozvoj reči a myslenia, zmyslové vnímanie, záujem a motivácia a **vonkajšie**: podnety z prostredia školského i rodinného, didaktická spôsobilosť učiteľa, sociálne kontakty dieťaťa. Nadobudnutými zručnosťami sa rozumie: zvládnutie techniky čítania a porozumenie textu.

Všeobecne známy pojem čitateľská gramotnosť nemožno stotožňovať s pojmom čitateľstvo. Pri nadobúdaní čitateľskej gramotnosti dieťaťa ide o rozvíjanie kognitívnej stránky osobnosti. Čitateľstvo úzko súvisí s rozvíjaním emocionálnej stránky osobnosti a je podporované

receptívno-zážitkovými procesmi. Výskumy (Kopáčiková, Hrdináková, Gašparovičová, 2011; Rideout, Foehr & Roberts, 2010) preukazujú, že čitateľstvo s rastúcim vekom žiakov klesá. Tento pokles je spojený so stratou záujmu o čítanie a čitateľstvo. V uplynulých rokoch sa tento jav len konštatoval, ale v poslednom čase vznikajú iniciatívy a aktivity na podporu a rozvíjanie čitateľstva detí a mládeže. V Česku je známa iniciatíva Celé Česko čte dětem. „Posláním obecně prospěšné společnosti Celé Česko čte dětem je prostřednictvím společného čtení budovat pevné vazby v rodině. Pravidelné předčítání dětem má obrovský význam pro rozvoj jejich emocionálního zdraví. Předčítání rozvíjí paměť a představivost, učí myšlení.“³ Na Slovensku bola vytvorená národná stratégia⁴ zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti, ktorá vyplynula z výsledkov medzinárodných meraní OECD – PISA. Do tejto aktivity sú zapojené priamo riadená organizácie rezortu školstva ako Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM), Slovenská pedagogická knižnica, Štátny pedagogický ústav, Metodicko-pedagogické centrum a iné. Najmä výskumy realizované Slovenskou asociáciou knižníc preukázali na vzorke 12 393 respondentov vo veku 13–17 rokov, že 50 % oslovených deklarovalo, že nemajú na čítanie čas. Inými otázkami sa však preukázalo, že čas majú,

2 Príspevok je výsledkom riešenia projektu VEGA 1/0455/18 s názvom Výskum a rozvoj čitateľstva žiakov mladšieho školského veku, ktorého zodpovednou riešiteľkou je doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.

3 <https://celeceskoktedetem.cz/>.

4 http://zsss.stranka.info/stranky/zsss/F/subory/cg_narodnastrategia.pdf?PHPSESSID=b42aa96b4144705d-00361c5218a63ff5.

ale venujú ho iným aktivitám. Tiež zdôraznili, že vzťah k čítaniu sa rodí veľmi skoro – už pri vstupe do vzdelávania, no vo veku sledovaných adolescentov záujem o čítanie radikálne klesá.

Čo sme zistili výskumom

V prvej etape výskumu sme postupovali kvalitatívnou výskumnou stratégiou. Realizovali sme rozhovory metódou ohniskových skupín (focus groups) s homogénnymi skupinami žiakov s cieľom vstupnej exploračie výskumného problému. Ide o jednu z metód kvalitatívneho výskumu, ktorá je vhodná aj pre akčný učiteľský výskum v pedagogickej praxi, kde moderátorom môže byť skúsený vyškolený učiteľ a respondentmi v počte 7–8 ľudí môžu byť žiaci, rodičia, kolegovia atď. Jej cieľom je na základe otvorených otázok získať informácie, spravidla postoje, názory a mienky skupiny respondentov. Naším cieľom bolo identifikovať z autentických výpovedí žiakov javy kľúčové pre vytvorenie kategórií kvantitatívneho skúmania. Cieľom rozhovoru bolo doplniť poznanie o oblasti tacitné, skryté, aby sme vedeli skonštruovať dotazníky, v ktorých budú pre žiakov zrozumiteľné a motivujúce otázky. To tvorí ďalšiu etapu výskumu.

Rozhovory sme realizovali v jednej mestskej (A) a jednej vidieckej škole (B). V každej sme pracovali s dvoma skupinami 12–13 ročných žiakov. Do skupiny boli zaradení žiaci podľa identifikácie učiteľkami literatúry, pričom mali z triedy určiť/vybrať: A1, B1 „typických čitateľov“ a A2, B2 „nečitateľov“. Takto vznikli štyri skupiny respondentov.

V skupinách A1 a B1 boli zaradení „čitelia“ – motivovaní žiaci so vzťahom k čítaniu,

ktorí radi vo voľnom čase čítajú. V skupinách A2 a B2 boli zaradení „nečitelia“ – žiaci nemotivovaní k čitateľským aktivitám, ktorí nečítajú, keď nemusia, a preferujú vo voľnom čase iné aktivity.

Učiteľky pokladáme za „dobře informovaný zdroj“. Boli inštruované, že pri výbere žiakov nemajú preferovať prospech v predmete, ale motiváciu a záujem žiakov o čítanie. Zámerne sme vyberali z dostupného súboru „extrémne“ skupiny, aby boli transparentné špecifiká a rozdiely medzi nimi. Väčšina iných výskumov sa orientuje na štandardný, priemerný výber. Takýto terén je dostatočne preskúmaný.

Počas rozhovorov so žiakmi sme pracovali vo dvojiciach: 1. výskumník viedol rozhovor a 2. výskumník zaznamenával podnety pre doplnenie problematiky z aspektu skupiny respondentov. Po súhlase učiteľky a rodičov žiakov bol celý rozhovor zaznamenávaný. Žiaci boli o nahrávaní informovaní. Transkript výpovedí sme podrobili obsahovej analýze s cieľom naplniť určené faktory (znaky čitateľskej osobnosti, sociálny kontext čítateľstva, čitateľské preferencie) kategóriami.

Rozhovory boli štruktúrované podľa výskumných otázok: Čím sa vyznačuje súčasný detský čitateľ a nečitateľ? (znaky čitateľskej osobnosti) Aký je sociálny kontext čitateľa a nečitateľa? Ako sa líšia? (sociálny kontext čítateľstva) Aké obsahy a formáty textu preferuje čitateľ a nečitateľ? (čitateľské preferencie)

Uvádzame ukážky z rozhovorov, v ktorých sme formulovali otázky vzťahujúce sa k jednotlivým faktorom. Ku každej otázke sme vybrali najzaujímavejšie a najviac opakované odpovede čitateľov a nečitateľov.

Tabuľka 1

Výskumná vzorka (Babiaková, Kasáčová, & Cabanová, 2018 s.1718)

Škola	„čitelia“ (A1, B1)		„nečitelia“ (A2, B2)	
	chlapci	dievčatá	chlapci	dievčatá
A mestská	3	7	6	1
B vidiecka	2	5	2	2
Spolu	5	12	8	3

(Babiaková, S., Kasáčová, B., Cabanová, M. 2018, s. 1718)

Znaky čitateľskej osobnosti

Keď sa povie čítanie, čo ťa napadne?

Odpovedi čitateľov: kniha, rozprávky, oddych, zážitok, poviedka, rozprávanie, román, detektívka.

Odpovedi nečitateľov: nuda, informácie, strata záujmu, čítanie SMS v mobile, škola, slovenský jazyk alebo literatúra, práca.

Prečo čítaš? Aký je tvoj najčastejší dôvod na čítanie?

Odpovedi čitateľov: pre zábavu, zážitok, ponaučenie, únik z reality, pokoj, niečo nové.

Odpovedi nečitateľov: pre čítanie SMS správ, vzdelávanie, „Nečítam, radšej idem von...“ „Napríklad, keď sa nudím, nemám čo robiť.“ „Napríklad zo slovenčiny, lebo musím.“

Chodíš si kupovať alebo požičiavať knihy? Ak áno – aké? Ak nie, prečo?

Odpovedi čitateľov: „Ja nechodím často do knižnice, ale občas tam idem, keď si potrebujem niečo požičať, lebo už nemám čo čítať. To sa často nestáva. Máme veľa kníh doma. Keďže ja čítam trochu viac, tak by sa to neoplatilo kupovať, tak chodievam do knižnice.“

Odpovedi nečitateľov: „My máme kníh plnú pivnicu.“ „Ja čítam časopisy s vtipmi.“ „Oco prečíta a ja potom čítam. Mama číta recepty.“

Máš nejaké príjemné skúsenosti s čítaním? Aké?

Odpovedi čitateľov: „Keď je dobrá kniha a vžijete sa do nej, to je, ako keby ste boli v tom deji, je v hlave tá predstava, ako sa to dialo, ten dej. A je to dobrý pocit a vlastne aj slovná zásoba sa nám rozvíja.“ „Ja idem do altánku a tam si čítam. Lebo vonka je také ticho ako na dedine.“ „Áno, to sa človek tak uvoľní.“

Odpovedi nečitateľov: „Nie.“

Máš nejaké nepríjemné skúsenosti s čítaním? Aké?

Odpovedi čitateľov: „Možno je nepríjemné, keď vás niekto vyruší a potom musíte zastať a nechať to tak.“ „Ako mladšia som mala rada takú sériu kníh a potom neviem, prečo ju prestali vydávať, a tak som bola z toho smutná.“

Odpovedi nečitateľov: „Jeden chalan sa pocíkal od smiechu.“ „Ja, keď čítam, tak sa zajakávam. Práve preto mám nepríjemnosti s čítaním.“

Aké kníhkupectvo poznáš?

Odpovedi čitateľov: „Panta rei.“ „Martinus.“ „Bax.“

Odpovedi nečitateľov: „Nejaké české nakladateľstvo cez internet.“ „Veľmi ani nie.“

Aký máš pocit, keď dostaneš knihu alebo časopis ako darček?

Odpovedi čitateľov: „Podľa toho, aká je, lebo keď vyberú rodičia takú, ktorá vás vôbec nezaujíma...“

„Ako keď si predstavujete, že máte dostať nový iPhone, a dostanete knihu, tak vás to nepoteší, keď vám to rodičia slúbili, tak...“ „Dakedy ma to sklame, ale dakedy som rada, že mám ďalšiu knihu a ďalšie dobrodružstvo.“ „Ja si každé Vianoce želim, že chcem knihu, a potom ma to poteší. Aspoň sa nenudím, keď ju čítam.“ „Ja mám rada spisovateľa Johna Greena, tak keď mám nejaký sviatok, moji rodičia vedia, že ho mám rada, a tak mi ju kupujú. Je to radosť, lebo tie knihy sú fakt dobré.“

Odpovedi nečitateľov: „Brat dostal a rozplakal sa z toho.“ „Ja som ešte nedostal.“ „Ja som dostal, do teraz je v skrini.“

Medzi odpoveďami čitateľov a nečitateľov bol markantný rozdiel. Čitatelia pohotovo odpovedali a spájali čítanie s konkrétnymi literárnymi druhmi a žánrami. Dôvodom na ich čítanie je zábava, oddych, ponaučenie. Knihy si kupujú aj požičiavajú v knižnici. Z čítania majú dobrý pocit a uvádzajú príjemné skúsenosti s ním spojené. Negatívne skúsenosti spájajú so sklamaním, keď o knihu alebo čítanie prišli. Naproti tomu nečitatelia spájali čítanie s informáciou, školskou povinnosťou alebo nudou. Neuvedli žiadne príjemné skúsenosti, spomenuli skôr tie negatívne. Kniha ako darček im neurobí radosť. Ak si majú vybrať niečo na čítanie, poteší ich skôr časopis s anekdotami, prípadne životopisy spevákov.

Sociálny kontext čítateľstva

Kto by ťa mohol presvedčiť, aby si si požičal nejakú knihu alebo iný text na čítanie?

Odpovedi čitateľov: „Zvyčajne nikto, ale mám skúsenosti z čítania tých ostatných, tak viem, akú knihu chcem.“ „Ja si sama vyberám, alebo potom krstná, tá sa v tom vyzná.“ „Ja ani neviem, čo si mám vybrať, tak vyberám podľa toho, aký to má obsah na prvej strane, či ma to zaujme alebo nie. Ja by som rada prečítala všetky žánre.“ „Ja mám také kamarátky, čo rady čítajú, tak mi povedia, že čo je dobré.“ „Aj na internete alebo na instagrame dávajú, že aké knihy ich bavili.“

Odpovedi nečitateľov: „Nikto.“ „Kamaráti“ „Osoba, ktorú mám rád.“ „Kamarátka.“ „Otec.“ „Zatiaľ nikto.“ „Spolužiačka.“

Koho by si zo svojho okolia potešil novou knihou?

Odpovedi čitateľov: „Ja by som svoju maminu, ale ona rada číta také, napríklad o tele, o zdraví a tak.“

„Ja by som knihu darovala mojej sestre, lebo ona rada číta, ale nemá čas, a tak má knihu aj dva roky a ešte si ju nepozrela.“ „Buď mamine, alebo mám jednu spolužiačku, ktorá tiež rada číta.“ „Ja by som to daroval mamine, lebo ona veľmi rada číta a väčšinou večer si číta knižky o zdraví a o varení.“ „Ja by som rodičom, lebo oni si vždy nájdu čas a prečítajú si.“ „Ja bratovej neveste. Študuje ešte, tak rada číta, veľmi veľa.“

Odpovedi nečitateľov: „Sestre alebo kamarátke požičiam knihu, ktorú som dostala. Inak nekupujem knihy.“ „Ja by som potešil maminu, ale radšej jej kúpim kvety, tým ju viac poteším.“

Kúpil si už niekedy niekomu knihu alebo iný text na čítanie ako darček a prečo?

Odpovedi čitateľov: „Najmladšiemu bratovi, teraz bude mať 5 rokov, tak som mu kúpila a čítala som mu, aby proste som ho tiež do toho..., jemu sa to páčilo – ja som čítala pomaly a on zopakoval za mnou všetky slová.“ „Maminy väčšinou kupujem.“ „Ja staršej, tak ona bola slovenčinárka tuná v škole, tak jej aj bratovi.“

Odpovedi nečitateľov: „Dedovi som kúpil detektívku, lebo ich má rád.“ „Sestre alebo kamarátke vypožičiam knihu, ktorú som dostala. Inak nekupujem knihy.“

Kto čítal niečo zaujímavé a rozprával ti o tom? Ak sa niekedy rozprávaš o tom, čo si čítal, tak s kým?

Odpovedi čitateľov: „Bratranec mi požičal knihu, že si ju mám prečítať.“ „Najlepšia kamarátka mi povedala, ako ju baví kniha.“ „Mne rodičia. Keď boli mladí, čo čítali, takú staršiu knihu, že či si to nechcem prečítať, že je to dobré, že ich to zaujímalo.“ „So starkou.“

Odpovedi nečitateľov: „Ja sa nerozprávam s rodinou, lebo rodina knihy moc nemusí.“ „Pani v knižnici, čo tam robí, tak mi vie veľmi dobre poradiť knižky. S ňou sa porozprávam, aká nová je, alebo akú by si vybrala ona.“ „S nikým, nechám si to pre seba.“ „V škole to povie pani učiteľka.“

Načo ľudia potrebujú čítanie?

Odpovedi čitateľov: „Aby sme sa vedeli vyjadrovať odbornejšie.“ „Zábava.“ „Mne knihy pomohli napríklad, aj keď píšeme sloh, tak mi rozšírili slovnú zásobu a viem sa lepšie vyjadrovať.“ „Keď čítame, tak sa nám zlepšuje pamäť.“ „Keď vidíme tie slová, tak môžeme zlepšovať aj gramatiku.“

Odpovedi nečitateľov: „Na vzdelávanie, aby sme nezabudli mnoho vecí.“ „Keď sú noviny, tak dozvedieť sa niečo nové.“ „Na slovnú zásobu.“

Aký profit má spisovateľ z toho, že píše knihy?

Odpovedi čitateľov: „Potešiť niekajých čitateľov, aby ich tá kniha zabavila.“ „Možno vyjadriť svoje pocity, svoje myšlienky, alebo napríklad nejaký príbeh, ktorý sa mu stal. Podeliť sa o tom s ľuďmi.“ „Chcel by doviest ďalších ľudí k čítaniu.“

Odpovedi nečitateľov: „Baví ho to.“ „Môže písať svoje skúsenosti.“ „Že ho to nejak naplní, že ho baví nejaké príbehy vymýšľať, alebo tiež ako už povedali nejaké skúsenosti odovzdať.“

Zaujímavé je, že čitatelia aj nečitatelia zdieľajú to, čo prečítali skôr s rodinnými príslušníkmi alebo kamarátmi. Učiteľ/učiteľka v rozhovoroch o prečítanom figuroval len v jednom prípade. Niektorí nečitatelia vyjadrili absenciu rodiny v rozhovoroch o prečítanom. Čitatelia na rozdiel od nečitateľov vnímajú sociálny rozmer literárnej tvorby spisovateľov.

Čitateľské preferencie

O akých knihách, časopisoch alebo iných textoch sa s iným rozprávaš?

Odpovedi čitateľov: „Ja radšej čítam staršie rozprávky.“ „Dobrodružné knihy a také bájne knihy odtrhnuté od reality.“ „Ja si kupujem detektívky.“ „Fantasy.“ „Dobrodružnú literatúru alebo sci-fi.“ „Ja som teraz žiadnu nenašiel, tak ja mám u starých rodičov, celkom majú detektívky radi, tak od nich si požičiam nejaké. No čítal som napríklad od J. Fleminga.“ „To bolo o štrnásťročnom ročnom chlapcovi, a nechcete vedieť, čo tam bolo.“

Odpovedi nečitateľov: „Ja som si našiel pár vtipov na internete. Mali sme si (do školy) nájsť básničku, ale ja som vpravil vtipy.“

Máš niečo momentálne rozčítané? Čo to je?

Odpovedi čitateľov: „Ja čítam také, ako jedno dievča

Nečitatelia zväčša spomínajú len časopisy s vtipmi alebo knihy nevhodné pre ich vek.

má trinásť rokov a má narodeniny. Volá sa to Za trest trinástročná.“ „Ja mám rada, keď sú o upíroch, dobrodružné.“

Odpovedi nečitateľov: „Ja mám od Jozefa Kariku Trhlinu rozčítanú. Mňa to baví od neho, lebo vie dobre písať.“ „V edícii Stopy: Červený pirát – dobrodružné.“ „Ja mám rozčítaný Tréning vážna, to je také na cvičenie.“ „Mikuláš Černák (životopis odsúdeného vraha).“

Ktorý je tvoj obľúbený časopis?

Odpovedi čitateľov: „Ja taký časopis KAMARÁT. Ja ho zbieram už tretí rok. Mám plnú skriňu tých všetkých čísel. Je to mesačník, tak to ma baví. Je tam móda aj odporúčané knihy.“

Odpovedi nečitateľov: „Ja som si kupoval časopis FLAK – to sú samé vtipy.“ „Káčera Donalda.“

Keby si si mohol v knižkupectve vybrať niečo zadarmo, čo by to bolo?

Odpovedi čitateľov: „Celá knižnica.“ „Asi by som si išla pozrieť mládež, romantiku a to by som zobrala.“ „Ja napríklad také poučné do života.“

Nečitatelia neprejavili záujem, alebo nekonkrétne uviedli: „Nejakú knihu.“ Pokúsili sa aj o vtipkovanie: „Predavačku.“ „Kasu.“ „Nič.“ „Nejakú knihu.“

Zaujímavé je, že čitatelia aj nečitatelia často volia knihy pre vyššiu vekovú kategóriu čitateľov. Čitatelia si časopisy odkladajú, zbierajú ich, čítajú o móde a o knihách, recenzie a odporúčania. Podľa žánru čítajú najmä romány, poviedky a náučné knihy. Majú záujem o dobrodružné, krimi aj klasické rozprávky, no zdôrazňujú, aby boli knihy rozsiahle s veľkým počtom strán. Často vyjadrovali konkrétnu predstavu knihy a jej autora. Nečitatelia zväčša spomínajú len časopisy s vtipmi alebo knihy nevhodné pre ich vek.

Závery a odporúčania pre edukačnú prax

Učitelia nedokážu spoľahlivo identifikovať čitateľov medzi žiakmi, pretože nemajú k dispozícii diagnostický nástroj na rozpoznanie čitateľských záujmov, úrovni, preferencií a niekedy ani nevedia, čím sa **osobnosť čitateľa** vyznačuje a ako sa s vekom mení. Ukázalo sa, že nečitateľ nie je vždy neúspešným žiakom a naopak nie každý jednotkár číta zo záujmu vo voľnom čase.

Preto sme učiteľom odporučili hľadať spôsoby pre dešifrovanie **čitateľských záujmov**, napr. horeuvedená štruktúra rozhovoru (použitá pre výskum) môže byť v práci učiteľa diagnostickou pomôckou. Podnecovať a povzbudzovať k čítateľstvu všetkých žiakov nielen pre rozvoj čítania s porozumením a študijnú úspešnosť, ale aj kultivovaný spôsob trávenia voľného času.

Najčastejšie **sociálne** zdieľanie prebieha medzi kamarátmi, rodičmi a súrodencami. Čitateľské odporúčania žiaci dostávajú od knihovníčok a rodičov. Učiteľ ako „čitateľský poradca“ nefiguruje. Z toho pre učiteľov vyplýva, že by sa mali zaujímať aj o iné než „učebnicové“ čitateľské záujmy žiakov, využívať ich **sociálny priestor**, kde si dnešné deti zdieľajú čitateľské zážitky a odporúčania, bližšie spolupracovať s príslušnými knižnicami (nielen školskou knižnicou). Využívať rozmanité formy sociálneho zdieľania čitateľských záujmov, zážitkov a odporúčaní (tvorivé čítanie, čitateľské dielne, oslavy čítania, komunitné čitateľské programy a pod.)

Z výsledkov rozhovorov je zaujímavý fakt, že žiaci, ktorých učitelia považujú za nečitateľov, môžu byť čitateľmi. Čítajú však texty, o ktorých učitelia nevedia, pretože nie sú súčasťou obsahov vzdelávania. Detskí čitatelia z hľadiska

obsahu a foriem preferujú najmä dobrodružné knihy, detektívky, dievčenské romány a fantasy príbehy. Nečítatelia čítajú najmä krátke texty, texty z internetu kvôli domácim úlohám, SMS správy, časopisy s vtipmi a knihy o počítačoch. Čítajú, keď sa nudia a nemajú čo robiť. Ukázalo sa, že majú niečo rozčítané, ale nie sú to knihy pre literárny zážitok, typické pre ich vek. Z rozhovorov bolo zrejmé, že keď mladý čitateľ vyrastie z rozprávok, často siahne po knihe pre dospelých, akoby ponuka literatúry pre mládež neuspokojovala záujmy dnešných detí. Preto je treba vytvárať priestor, aby čitatelia s nečitateľmi vzájomne zdieľali svoje čitateľské zážitky a pocity s cieľom prebúdzat nadšenie a čitateľský entuziazmus. Vyhľadávať a ponúkať v rámci preferovaných žánrov rozmanité tituly podľa aktuálneho záujmu dnešných detí.

Literatúra

Babiaková, S. (2015). Children's precepts of linguistic and literary literacy at the threshold of education. In *Proceedings include at ICERI 2015 conference* (pp. 1339-1347) Sevilla : IATED.

Babiaková, S., Kasáčová, B. & Cabanová, M. (2018). Reading enthusiasm of pupils at elementary school from the perspective of pedagogical research (pp. 1715-1724) In *Proceedings include at ICERI 2018 conference*. Sevilla : IATED. *Celé Česko čte dětem*. [cit online 10.11.2018] dostupné na: <https://celeceskocitedetem.cz/>

Hanesová, D. (2018). Poznávanie a rozvíjanie morálnych hodnôt súčasných žiakov. In. *Komenský*, 3(142), 17-20. [cit online 10.11.2018] dostupné na: <https://www.ped.muni.cz/komensky/z-vyzkumu/236-poznavanie-a-rozvijanie-moralnych-hodn-t-sucasnych-ziakov>

Kasáčová, B. a kol. (2017). *Deti na prahu vzdelávania. Výskumné zistenia a pedagogické inšpirácie*. Banská Bystrica: Bellianum, UMB.

Kopáčiková, J., Hrdináková, E. & Gašparovičová, A. (2011). *Čítanie mládeže v Slovenskej republike. Interpretácie výsledkov výskumu*. Košice: Slovenská asociácia knižníc.

Národná stratégia zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti. [cit online 10.11.2018] dostupné na: http://zsss.stranka.info/stranky/zsss/F/subory/cg_narodnastrategia.pdf?PHPSESSID=b42aa96b4144705d00361c5218a63ff5.

Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *Generation M: Media in the lives of 8 - to 18-year-olds*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.



Doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD. pôsobí ako docentka na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Venuje sa didaktike slovenského jazyka a literatúry, školskému manažmentu a pedagogickému výskumu dieťaťa. V súčasnosti svoje výskumné aktivity orientuje na rozvoj čitateľstva žiakov mladšieho školského veku.

Kontakt: simoneta.babiakova@umb.sk



Mgr. Mariana Cabanová, PhD. pôsobí ako odborná asistentka na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Venuje sa inkluzívnemu vzdelávaniu, pedagogickej diagnostike a participuje na výskumoch zameraných na učiteľa, žiaka a jeho pregramotné spôsobilosti.

Kontakt: mariana.cabanova@umb.sk



Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, PhD. pôsobí ako profesorka na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Venuje sa pedagogickej diagnostike, pedagogickému výskumu učiteľa a dieťaťa. Viedla výskumné tímy zamerané na výskum profesiografie učiteľskej profesie a detí na prahu vzdelávania.

Kontakt: bronslava.kasacova@umb.sk

Noemi Krišicová

Pohled absolventů domácího vzdělávání na přestup do školního vzdělávání

V posledních třiceti letech je naše školství obhacováno o mnohé nové přístupy ke vzdělávání a o alternativní programy. Tato skutečnost nám mimo jiné ukazuje, že vzdělávacích cílů lze dosáhnout mnoha různými způsoby. Člověk by rád našel jeden způsob, který by fungoval absolutně, ale každý z nás je natolik originální, že „správný“ způsob vzdělávání nejspíš nikdy nenajdeme, což ale neznamená, že bychom o jeho nalezení měli přestat usilovat. Jedním ze způsobů vzdělávání je v České republice od roku 1998 i domácí vzdělávání, které nejdříve probíhalo v rámci experimentu a v roce 2004 bylo uzákoněno novým školským zákonem jako individuální vzdělávání.

S fungováním domácího vzdělávání je nejen na našem území spojeno mnoho otázek. Možná proto, že vzdělávání (především to základní) je automaticky spojováno se školskou institucí. Často diskutovanou oblastí jsou možnosti socializace, úspěšnost v naplnění cílů a obsahu vzdělávání, zařazení absolventů do školského systému, jejich vypořádání se s řádem, který panuje ve standardní škole a mnohé další.

Článek seznamuje s výsledky dotazníkového šetření konaného v letech 2016–2017 mezi absolventy domácího vzdělávání, které bylo zaměřeno právě na výše uvedené oblasti a obecně problematiku přestupu z domácího vzdělávání do vzdělávání školního. Výzkum přinesl pohled absolventů domácího vzdělávání nejen na tuto oblast, ale také na vzdělávání a školský systém v naší zemi jako takový. Názory absolventů tak

mohou být určitým okénkem umožňujícím nahlédnout, jak žáci vnímají školu, učitele a učení. I z toho důvodu budou výsledky výzkumu často ilustrovány konkrétními výroky respondentů, mohou tak být podnětem či inspirací pro vylepšení efektivity vzdělávání.

Podstatou domácího vzdělávání je, že místo toho, aby vzdělávání zajišťovala školská instituce, jsou jeho zajišťovateli rodiče. Umožňuje to vysokou míru individualizace, se kterou se ve vzdělávání jinde nesetkáme. Dítě může každé činnosti věnovat přesně tolik času, kolik potřebuje, a má tak možnost věnovat se svým zájmům a dalším činnostem, které nejsou povinnou součástí kurikula. Z toho důvodu je velmi těžké obecně popsat, jak výuka v domácím vzdělávání probíhá, protože organizace učení je v každé rodině jiná.

Co se týče sociálních kontaktů, rodina nikdy nemůže zajistit stejný typ socializační skupiny, jako je klasická školní třída. Dítě ale má možnost vstupovat do jiných sociálních vztahů a skupin. Často je mnohem více prostoru pro budování vztahů v samotné rodině. Mnohé rodiny, které učí své děti doma, se navzájem setkávají a děti se učí společně. Další důležitou roli hrají i různé zájmové kroužky.

Informace o výzkumu

Závěry uváděné v tomto článku vycházejí z výzkumu realizovaného v letech 2016–2017. Výzkum byl součástí diplomové práce zaměřující

se na domácí vzdělávání z pohledu jeho úspěšnosti v naplňování vzdělávacích cílů stanovených českou legislativou. Věnoval se oblasti přestupu z domácího vzdělávání do vzdělávání školního jako jednoho z ukazatelů toho, jak je domácí vzdělávání v naplňování vzdělávacích cílů úspěšné. Může totiž ukázat na to, jak jsou absolventi připraveni na další vzdělávání a fungování ve společnosti.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem přestup probíhá a jak je vnímán dítětem – domácím školákem (takto si rodiny a děti v domácím vzdělávání říkají, v tomto článku je tento termín používán také pro označení absolventů domácího vzdělávání). Zároveň bylo očekáváno, že z výzkumu mohou vyplynout určité problematické oblasti, kterým poukáží na to, čemu je třeba předcházet.

Metodou získávání dat byl dotazník na elektronickém nosiči, díky němuž bylo možné získat odpovědi od respondentů z celé České republiky. Na výzkumu se podílely dvě odlišné skupiny respondentů. První skupinu tvořilo celkem 16 žáků, kteří v době výzkumu aktuálně přestupem procházeli. V červnu 2016 byli dotazováni ohledně svých očekávání ve vztahu k pro ně nové formě vzdělávání (čeho se obávají, na co se těší, jak vnímají učení jako takové a jestli se na novou životní etapu nějak připravují) a poté v listopadu na to, jak byla tato očekávání naplněna.

Druhou skupinou respondentů byli absolventi domácího vzdělávání, kteří mají za sebou již alespoň jeden školní rok ve školním vzdělávání. Odpovídalo 35 respondentů ze sedmi různých krajů České republiky. Do domácího vzdělávání nastoupili mezi lety 1998 a 2013. Doba, kterou respondenti strávili v domácím vzdělávání, byla také rozdílná – od jednoho roku až po celou základní školu. Většina respondentů se v době výzkumu stále věnovala studiu, což vzhledem k jejich věku není nic překvapivého.

Otázky v dotazníku se věnovaly oblastem i z první části výzkumu, zároveň zde došlo i na celkové hodnocení domácího vzdělávání či školství jako takového. Absolventi se zamýšleli nad tím, zda jsou spokojeni s rozhodnutím rodičů, jaké vnímali výhody či nevýhody, které oproti ostatním spolužákům díky domácímu

vzdělávání měli (nebo mají), jak hodnotí své fungování v kolektivu třídy a další.

Konkrétní výsledky se nyní pokusím rozdělit do jednotlivých oblastí a budu se jim věnovat z pohledu žáků, kteří v době výzkumu aktuálně procházeli přestupem, i z pohledu absolventů, kteří měli možnost situaci hodnotit s odstupem času.

Těší se domácí školáci do „školy“? Jsou pak naplněna jejich očekávání?

Podle výzkumu se do „školy“ těšila většina (80 %) dětí. Nejčastějším odůvodněním byli kamarádi, pak něco nového nebo nějaký konkrétní obsah učiva: *Nebudu se hádat se sestrou a budu mít jiné kamarády. Na spolužáky se těším, ale mám i trochu strach, jaké to bude. Netěším se, že budu muset ráno vstávat. Nejvíc se těším na nové kamarády, na nové kroužky a na výtvarnou výchovu. Bude to pro mne zase něco nového.* Respondenti zmiňovali jako důvod toho, proč se netěší, že nevědí, co čekat, nebo že nebudou zvládat učivo.

Po přestupu bylo ve škole spokojeno něco přes polovinu dětí. Nejčastějším důvodem byli opět spolužáci: *Mám tam kamarády, občas bývá ve škole dost legrace. Pak učitel(ka): máme hodnou paní učitelku; a obsah učiva: děláme tam zajímavé věci.* Někteří vyjádřili nespokojenost s konkrétní věcí: *Vadí mi, jak někteří kluci zlobí, rozčilují profesory, ruší při hodinách, posmívají se některým dětem. Strašně mi vadí, že se učitelé zlobí na celou třídu, když vyrušuje jen někdo. Celá třída dostane domácí úkol navíc nebo písemku. Vadí mi, že naši třídu nemají rádi kvůli několika zlobivým klukům a trestají nás všechny – i ty, co jsou hodní. Z některých odpovědí lze cítit i stesk po domácím vzdělávání: Mám víc kamarádů. Děti jsou sprosté a občas se mi stýská po domácí škole. Je to nové, ale domácí škola byla lepší.*

Když děti vyjadřovaly svou nespokojenost ve „školě“, byl nejčastějším důvodem kolektiv: *zlobí mě tam dva kluci nebo není tam dobrý kolektiv.* Někteří zmínili nespokojenost s výukou: *učitelé jsou přísní a výuka nudná, na druhou stranu máme dobrý kolektiv a někteří učitelé nejsou tolik přísní. Je to zabitý čas.*

Některé děti, které se do školy těšily, byly následně ve škole nespokojené. Jiné byly spokojené, a dokonce se naplnilo to, na co se těšily. Jedna respondentka se těšila na *nové kámošky*, a pak se jí ve škole nelíbilo, protože neměla *skoro žádné kamarády*.

Za nejzajímavější považuji to, kolikrát byly v odpovědích zmíněny nějaké sociální kontakty (kolektiv, kamarádi, učitelé apod.): a to 18x z celkového počtu 29 odpovědí. Z toho lze usoudit, že sociální vztahy jsou pro děti z domácího vzdělávání důležité. Jsou pro ně ale důležitější než pro jejich vrstevníky? Neodpověděly by ostatní děti na otázky podobně? Osobně bych to považovala za pravděpodobné, ale bez dalšího výzkumu to není možné s jistotou říci.

Čeho se domácí školáci ve „škole“ obávají? Je čeho se bát?

Své obavy z nástupu do školy ve výzkumu přiznala většina dětí. Vzhledem k tomu, že se jedná o velkou životní změnu, jde o jednu z přirozených reakcí (Tvrdochová, 2012, s. 14; Mertin, 2006, s. 18). Respondenti často uváděli více různých obav. Nejčastěji se obávali toho, že nebudou nějak zvládat učivo: *že mi učení nepůjde a budu mít špatné známky; jestli to tam nebude o moc těžší než doma, jestli budu učení zvládat stejně dobře jako spolužáci*.

Po nástupu do školy pak většina z nich uvedla, že se jejich obavy nenaplnily. Na základě toho by bylo možné konstatovat, že se opravdu jedná pouze o obavy spojené se životní změnou. Přesto by nebylo vhodné je podceňovat, ale rodiče by měli pomoci dětem jejich obavy překonat. Třeba jen tak, že o tom s nimi budou mluvit.

K tomuto tématu se s odstupem vyjadřovali i absolventi domácího vzdělávání, kteří průměrně označili, že učivo po přestupu zvládali dobře. Jedná se oblast, které se děti před přestupem nejvíce obávaly. Oproti tomu absolventi určitý náskok v učení, či schopnosti efektivně pracovat, uváděli nejčastěji jako svou výhodu oproti ostatním spolužákům: *určitě ve znalostech – ve většině předmětů jsem minimálně půl roku nemusel vůbec nic dělat; s učivem jsem byla napřed; téměř jsem se neučil, znalosti jsem*

pochytil v hodinách nebo jsem využíval to, co jsem se naučil na základce. To, že je tak něco většinou, neznamená, že to tak je vždy – opět zde vyvstává otázka, jestli by na tom citovaní absolventi nebyli stejně dobře i bez domácího vzdělávání. Určitě by proto nebylo moudré podcenit přípravu, ale může to mnohým přidat klidu.

Jaký mají domácí školáci vztah k učení?

Většina dotazovaných se před přestupem učilo rádo. Měřítkem nejčastěji bylo to, jak moc je konkrétní věc baví. Zároveň uváděli, že se to v čase mění či je to odvislé od konkrétních předmětů: *něco mě baví, hlavně projekty o přírodě a čeština, ale třeba angličtinu nemám ráda; nebaví mě vyhledávat chyby v češtině v dlouhých textech; baví mě v přírodovědě vesmír, protože je to zajímavé*. Byly zmíněny i to, co mají na učení rádi: *můžu se dozvídat něco, co bych se ve škole nedozvěděl; ano, moc ráda, člověk potřebuje vědět do života spousty věcí, jsou pochopitelně předměty, které mi jdou hůř nebo mě nebaví, jako např. fyzika nebo matematika, ale když je někdo, kdo má se mnou trpělivost a vysvětlí mi to, tak to jde*.

Z odpovědí lze usoudit, že děti, které absolvovaly vzdělávání v rámci domácího vzdělávání, nejsou ochuzeny o plnění povinností a věcí, které jim nejdou a nebaví je. I ony musí překonávat samy sebe.

Přímo po přestupu se pohled na učení u stejných respondentů mnoho nezměnil. Pořád se jich většina učila ráda a opět bylo měřítkem to, že jim to přijde zajímavé – baví je to nebo naopak nebaví.

Odlišný vztah k učení v některých otázkách zmiňovala až druhá skupina respondentů. Toto třeba považovali za svou výhodu oproti ostatním: *samostatnost ve studiu, jiné netradiční přístupy k úkolům, hlavně vůbec chuť něco dělat, náskok ve většině předmětů; učila jsem se ráda a pro sebe; dokázala jsem fungovat jinak než mainstream, hledat informace, udělat si vlastní názor a proslapávat nové cestičky; jak v samotných znalostech, tak ve zvědavosti se učit nové věci (a ve víře, že všechno, co se učím je nějak*

užitečné, nebo zajímavé, to mě ale rychle přešlo, poté co i učitelé uznávali, že nám většina věcí, co se naučíme ve škole bude na nic) a také v tom, že jsem často jinak přemýšlel nad školou a věcmi, co jsme se v ní učili.

U této otázky by bylo opravdu zajímavé porovnat odpovědi domácích školáků s odpověďmi dětí, které se vzdělávají jinde než v domácím vzdělávání. Vystává zde otázka, které z věcí, jež respondenti uvedli, jsou způsobeny domácím vzděláváním, a které jinými faktory (jako je např. věk, osobnost, temperament, celková spokojenost, rodinné prostředí aj.)

Jak se děti v domácím vzdělávání připravují na přestup? Co je nejčastěji ve škole překvapuje?

Na přestup se připravovala přibližně polovina respondentů. Většinou uváděli jednu velmi konkrétní věc. Nejčastěji zmiňovali přípravu konkrétních pomůcek nebo ptaní se, jaké to ve škole je. Pokud odpovědi posuneme do obecnější roviny, připravují se domácí školáci na přestup v těchto věcech:

- Připravují si konkrétní pomůcky, batoh, oblečení apod.: *Mám nachystaný pomůcky a výtvarnický potřeby, mám nový batoh a pomůcky do školy.*
- Doptávají se, jaké to ve škole je: *Prohlídla jsem si učebnice starší sestry a ptala se jí, jak to chodí ve škole.*
- Dříve vstávají.
- Učí se konkrétním dovednostem, které zatím nepotřebovali: *Učím se trochu psát si poznámky.*

Po příchodu do školy něco překvapilo úplně všechny respondenty. Často uváděli nějakou konkrétní věc. Nejčastěji byla zmiňovaná organizace výuky nebo její tempo: *učení je strašně zdlouhavé; je tam nuda; že musíme pořád sedět v lavicích.* Dále pak jednání a chování učitelů nebo spolužáků: *profesoři někdy s námi nejednají úplně příjemně; že jsem oblíbená a že všechno zvládám.* Z těchto odpovědí cítím mírné zklamání. Nezažívají něco podobného i prvňáčci, kteří se do školy těší a pak jsou zklamáni? Co by se na „škole“ mělo změnit, aby tomu tak nebylo? Někteří respondenti zmiňovali i příjemná

překvapení: *je tam hezká knihovna; že mě baví matematika.*

Na stejnou otázku odpovídali i absolventi domácího vzdělávání. Mnozí (23 %) si již na nic nevzpomněli. Dalších 20 % respondentů uvedlo nějakou spojitost s využíváním času: *jak málo se za tak dlouho dobu naučíme, šílené prostoje, čas strávený předstíráním práce, neefektivita, zbytečná administrativa, strach učitelů z ředitelky, vyhořelí učitelé, občas nefér rozhodnutí, nekompetentnost některých učitelů; jasně rozvržené učivo bez možnosti jen tak objevovat a mít z toho radost; děti se neučí, protože můžou, ale protože musí.*

Další velmi zmiňovanou oblastí (opět 20 %) bylo chování spolužáků, ať už k sobě navzájem, k učitelům či jaký vyjadřovali postoj k učení: *že všichni studenti jsou velice zdeformovaní předškolními pěti lety studia na ZŠ, myslím, že mě zarazil celkový stav všech okolo; jak nehezky, neslušně se děti již v brzkém věku chovaly; neúcta spolužáků k učitelům, nižší úroveň znalostí, než jsem očekával; že spolužáci nedělají, co jim učitel řekne (neposlouchají/ignorují učitele, ale učitelé naopak nedokáží ocenit, když žáci mezi sebou diskutují k tématu, také, že spolužáci nemají domácí úkoly, i když mají čas)-*

Některé překvapilo, jak to ve škole funguje, často i v oblastech, které mnohým přijdou úplně samozřejmé: *nejvíce to, že se vstává, když vejde učitel, myslel jsem, že to je něco z doby Karla Čapky; zvonění.* Jiný respondent byl podle svých slov nadšený, že ve škole funguje pravidelný řád: *přesně určené, kdy začíná a končí hodina, občas i známky atd.* Další respondent vyjadřuje své překvapení nad tím, že jsou známky hrozbou, a že je třeba se dlouho učit i po skončení výuky: *často i do noci, často strávím školou mnohem víc času, než většina lidí prací, když by to teoreticky měli učitelé všechny naučit na hodinu.* Párkrát byly zmíněny nároky: *že se tam musí strašně makat nebo jednání učitelů: jak moc se tam učitelé snaží žákům pomoci.*

Ač žáci, kteří přestup právě prožívali, zmiňovali, že právě organizační věci je nejvíce překvapily, s odstupem pak absolventi hodnotí, že se jim přizpůsobit podařilo, i když někdy

s menšími obtížemi. Přesto neznalost toho, jak prostředí školy funguje, absolventi nejčastěji (zmíněno 16x – ve 46 % z celku) zmiňovali jako svou nevýhodu oproti ostatním spolužákům, kteří se v něm v té době pohybovali již delší dobu. Konkrétně uváděli: *režim, tempo, písemky a zkoušení (obecně jejich nekompromisnost a definitivní hodnota pro známku, stres, dělání domácích úkolů, všem předmětům je potřeba věnovat 45 minut, memorování a biflování, posuzování, srážení, školní řád, dlouhé sezení, ranní vstávání, vymýšlení aktivit proti nudě atd.*

Další často zmiňovaný deficit cítili absolventi v oblasti vztahů: *nebyl jsem každý den v kontaktu s kamarády; navázání nových kontaktů mi trvalo velmi dlouho a stále s tím mám trochu problémy; trvalo mi chvíli, než jsem se naučila zvládat ne-standardní sociální situace; neuměl jsem se s nimi bavit.* Ráda bych zdůraznila postřeh, který podle mě dobře vystihuje to, že domácí školáci mají oproti většině jinou zkušenost, a jsou tedy jiní už jenom tím: *Chybí ty zážitky z prvního stupně, nad kterými se všichni zpětně rozněžňují.* Ne že by domácí školák takové zážitky neměl, ale jsou někdy natolik odlišné od ostatních, že jen stěží najde „spřízněnou duši“.

Jak absolventi vnímali svou roli v třídním kolektivu? Dařilo se jim dobře vycházet s učiteli?

Odpovědi na tyto otázky jsem získala z pěti různých škálovaných otázek v dotazníku pro absolventy domácího vzdělávání. Ve většině těchto otázek nebyly odpovědi vychýleny na jednu nebo na druhou stranu. Někteří považují kolektiv ve třídě za lepší, jiní za horší. Mezi absolventy se najdou takoví, kteří se do třídních a školních aktivit zapojují vždy, jiní občas. Někteří se mezi ostatními cítili oblíbení, jiní moc ne a další se cítili být ne úplně populárními. Co se týče udržení si vlastního názoru, je průměrnou odpovědí, že přesvědčit domácího školáka k něčemu, s čím nesouhlasí, je těžké. S učiteli vycházeli domácí školáci většinou dobře až velmi dobře. Co z toho vyplývá? Domácí školáci se vnímají jako aktivnější a sebevědomější, ale mezi jednotlivci jsou osobnostní rozdíly, stejně jako ve zbytku populace. Lze tedy jen těžko odlišit konkrétní vliv domácího vzdělávání

od osobního temperamentu jednotlivých žáků (Rivero, 2008, s. 69).

Jak absolventi zpětně vnímají rozhodnutí svých rodičů pro domácí vzdělávání?

Je až překvapující, že ze 35 respondentů, pouze jeden hodnotil toto rozhodnutí vyloženě negativně. Mnohá hodnocení jsou jasně pozitivní: *velmi kladně; dobře; super.* Jiní vyjádřili, že se na otázku nedá odpovědět úplně jednoznačně: *pro mě to nejlepší rozhodnutí; chápu rozhodnutí mých rodičů v situaci, ve které se nacházeli, ale rozhodně bych domácí školu nebral jako něco, co je vhodné pro všechny děti a ve všech situacích; jsem rád, že jsem to zkusil; také jsem rád, že teď už jsem ve škole.*

Ačkoli se někteří spokojili s jednoslovnou odpovědí, jiní se rozepsali a zdůvodnili, proč si myslí, že se jednalo o dobré rozhodnutí. Několikrát bylo zmíněno, že díky domácímu vzdělávání byli ušetřeni *zbytečného stresu a ošklivých slov a měl jsem delší dětství, ale zároveň byl pro mě větší šok při setkání s realitou.* Absolventi oceňovali, jaká se z nich díky domácímu vzdělávání stala osobnost: *pomohlo mi to věřit v sebe a své schopnosti, kdybych byla jen ve škole, byla bych ustrašená a myslela bych si, že jsem pitomá.* A také to, že domácí vzdělávání mělo pozitivní vliv na jejich postoj k učení (viz výše).

Z mnohých odpovědí je jednoznačně cítit velká vděčnost za to, že absolventům rodiče takový způsob vzdělávání umožnili: *Děkuji, děkuji, děkuji. Bylo to pro mě určité přínosem, mám pevnější základy jak v rodině, tak ve vzdělání. Měl jsem vážně štěstí! Děkuji maminko! Těch devět let už mi nikdo nevezme a byly boží... Díky!* Někteří se vyjádřili, že klady domácího vzdělávání docenili až po nástupu do školy. Bylo by zajímavé, kdyby respondent zdůvodnil, v čem přesně.

Co absolventi radí těm, které přestup z domácího vzdělávání do školního teprve čeká?

Ačkoli absolventi směřují své rady k dětem v domácím vzdělávání, mnohé jsou užitečné i pro každého jiného školáka. Často zdůrazňují:

Zůstaňte sami sebou, ale akceptujte základní pravidla systému. To, že něco dělají všichni ostatní, neznamená, že to je správné. To, že se někam hrne dav, neznamená, že ví, kam jdou. Také povzbuzují, aby se nebáli projevit a aktivně se zapojit: Ať se nebojí projevovat své názory a nebojí se odpovídat na věci, které ví, i když se nikdo jiný nehlásí.

Absolventi upozorňují na to, že ve škole je to prostě jiné než v domácím vzdělávání. *Ať se připraví na časté marnění času, že to nebudou muset stíhat, nebo je bude čekat víc stresu.* Doporučují proto nastavit si režim – ráno vstávat, pak učení, odpoledne trochu učení.

Za důležité absolventi považují, aby člověk ke škole přistupoval pozitivně: *hledejte si pro sebe ty lepší stránky; nenechte se zkazit chuť poznávat; škola bude hodně o tom, jakou si ji uděláte, tzn. snažit se najít si to, co vás ve škole baví; a naplno užívejte aktivit se spolužáky. K nástupu do školy se dá přistupovat i tak, že je to něco, co je prostě potřeba. Aby člověk zcela dospěl, nemůže být pořád doma u maminky a musí se naučit i další věci, které se doma prostě nenaučí (komunikace s vrstevníky, jak vydržet v kolektivu, který bych si nevybral, jak se vyrovnat s něčím, co mě nebaví, ale musím to zvládnout, jak jednat s autoritou, která se mi zdá hloupá...).*

Jako vítanou pomoc od rodičů v době přestupu absolventi nejčastěji zmiňovali materiální, psychickou či organizační pomoc, ale na druhou stranu by je měli nechat co nejrychleji se osamostatnit a zvyknout si. Jak konkrétně mohou třeba rodiče pomoci? Prostě dítěti věřit v jeho jedinečnosti a nelpět na známkách, důležitější je charakter dítěte. Pomoci může i opatření průměrného oblečení a vybavení, aby snadněji zapadlo. Dále absolventi považovali za důležité, aby rodiče pomohli dítěti vytvořit návyky (nejdříve učení a zbytek dne bez starostí), sestavit priority a zavést určitý pravidelný řád už v domácím vzdělávání.

Různí absolventi také zmiňovali, jak je důležité *dobře vybrat školu podle individuálních potřeb dítěte, aby nezazdila jeho individualitu, ale pomohla mu rozvíjet se v kolektivu a poté se snažit získat co nejvíce informací o novém prostředí.*

Při tom všem je třeba nezapomenout, že každé dítě prožívá nástup do školy úplně jinak. Z toho důvodu je důležité o věcech mluvit, naslouchat dítěti, *nedělat s toho příliš velkou vědu a nestresovat děti. Velmi důležité je myslím podávat přestup do normální školy jako pozitivní věc – další důležitý krok. Nikoli jako něco, co bude hrozné, kde všechno najednou bude horší, pak se dítě opravdu těžko zapojí tak, aby bylo spokojené.*

Shrnutí

Z výzkumu vyplynulo, že přestup probíhá u každého dítěte rozdílně – každé v něm vidí jiné priority, rozdílná jsou i prostředí, ve kterých se děti celou dobu pohybují. Byl potvrzen předpoklad, že přestup dětí z domácího vzdělávání zvládají dobře. Realita přestupu bývá lepší, než ji očekávají, a většina obav zůstává nenaplněna. Přesto jsou věci, kterými jsou děti překvapeny nebo jim činí menší potíže. Nejčastěji se mezi odpověďmi napříč skupinami respondentů objevovalo, že děti byly překvapeny tím, jak to ve škole funguje. Absolventi to dokonce uváděli jako nejčastější nevýhodu oproti svým spolužákům. Naštěstí se jedná o oblast, které lze snadno předcházet. Žák v domácím vzdělávání většinou má možnost navštívit školu, ve které je zapsaný, třeba na týden. Po domluvě by mělo být možné navštívit i školu, na kterou se dítě chystá. Rodiče se mohou snažit zprostředkovat dítěti kamarádství s dětmi, které chodí do běžné školy, a díky kterým dítě může nepřímo poznávat, jak to ve škole chodí.

Další oblastí, která byla během výzkumu respondenty zmiňována napříč oběma výzkumnými skupinami, byly sociální kontakty. Kolektiv třídy je v mnohém specifický a ojedinelý. Žákovi v domácím vzdělávání ho nelze úplně přesně zprostředkovat, neměl by ovšem být problém zajistit dostatek jiných kolektivů, ve kterých dítě může rozvíjet sociální, personální a komunikativní kompetence stanovené RVP ZV. Výhodou domácího vzdělávání je, že zprostředkované kolektivy se mohou strukturou podobat mnohem více sociálním skupinám, ve kterých se pak člověk pohybuje v dospělosti.

Závěrem

Naprostá většina absolventů považuje rozhodnutí pro domácí vzdělávání za dobré rozhodnutí, i když zároveň někteří reflektují, že se nejedná o způsob vzdělávání, který by byl tím nejlepším řešením pro všechny. Je tedy třeba hledat, takový způsob vzdělávání, který naplní konkrétní potřeby dítěte a současně bude pro rodinu realizovatelný. Při čtení dotazníkových odpovědí mě překvapilo, jak je z mnohých citit negativní postoj ke škole a k institucionalizovanému vzdělávání jako takovému. Mnohokrát je zmíněno, že se dětem v domácím vzdělávání líbilo více. V čem by se škola mohla domácímu vzdělávání připodobnit? To, co domácím školákům ve škole chybí, je možnost samostatně poznávat a rozvíjet vlastní zájmy. Ocenili by, kdyby se vzdělávání více zaměřilo na věci, které jsou užitečné pro život a o rozvoj osobnosti (jedná se vlastně o základní cíle vzdělávání stanované RVP). Za klíčové bylo považována možnost efektivně využívat čas a také osobní přístup k žákovi. Je snadné říci, co by mělo být jinak. Jak toho ale dosáhnout? Kéž by se podařilo, aby vzdělávání v naší zemi bylo efektivní, účelné a užitečné a aby děti chodily do školy rády a rostla v nich vnitřní motivace a touha k učení.

Některé překvapilo, jak to ve škole funguje, často i v oblastech, které mnohým přijdou úplně samozřejmé: nejvíce to, že se vstává, když vejde učitel, myslel jsem, že to je něco z doby Karla Čapka. Jiný respondent byl podle svých slov nadšený, že ve škole funguje pravidelný řád: přesně určené, kdy začíná a končí hodina, občas i známky atd.

Literatura

- Pumrová, N. (2017). *Domácí vzdělávání* (diplomová práce). Praha: PdF UK.
- Rivero, L. (2008). *The homeschooling option: how to decide when it's right for your family*.
- Mertin, V. (2006). Pomozte dítěti, aby se dobře adaptovalo v nové škole. *Děti a my*, 36(4), 18–19.
- Tvrdochová, D. (2012). Aby změna školy nebolela. *Rodina a škola*, 59(6), 14–15.



Mgr. Noemi Křišicová vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V současné době působí jako učitelka 1. stupně ZŠ na fakultní základní škole.

Kontakt: noemikrisicova@gmail.com

Miroslav Jurčík

Jde to i jinak

Alternativní střední školy v České republice

Většina alternativních směrů pedagogiky (Montessori, Dalton, Waldorf) se zaměřuje převážně na ranou fázi vývoje dítěte. Setkáváme se tak nejčastěji s alternativními mateřskými a základními školami, přičemž jednoznačně převažuje realizování alternativních vzdělávacích programů na prvním stupni základních škol. Nabídka středoškolského vzdělávání v tomto směru výrazně pokulhává, přitom ne jeden rodič by rád umožnil svému potomkovi pokračovat ve způsobu vzdělávání, na který si na základní škole zvykl. Kde hledat navazující vzdělávání pro děti z Montessori a waldorfských škol, škol realizujících daltonský plán nebo využívajících řadu inovativních vzdělávacích metod či alternativních vzdělávacích programů ve své každodenní pedagogické práci? Pokusil jsem se vytvořit stručné medailonky tří středních škol, které nabízejí různé přístupy k alternativnímu středoškolskému vzdělávání. Všechny navštěvované školy sídlí v Praze. Informace pro reportáž jsem čerpal z rozhovorů s řediteli těchto škol a pro ilustraci nafotil i dokumentaci školního prostředí, které mnohé o chodu škol napovídá. Pojdme se tedy seznámit s Gymnáziem Duhovka (www.duhovkagymnazium.cz), s Pražským humanitním gymnáziem (<https://phgymnazium.cz/>) a s Gymnáziem Přírodní škola (www.prirodniskola.cz).

Limity toho, jak bude škola vypadat, jsou jen limity lidí, kteří jsou uvnitř

Gymnáziem Duhovka vzniklo postupně. Nejprve byla založena mateřská škola, první a druhý stupeň, pak logicky přišlo na řadu rozšíření i na vyšší vzdělávání. Gymnáziem Duhovka,

které pokrývá vzdělávání od primy do oktávy, je vedeno jako vícejazyčná škola s Montessori vzdělávacím programem (Zelinková, 1997). Pro zajištění komplexnosti a vysoké míry kvality využívání zásad alternativní pedagogiky ve výuce se celý pedagogický tým účastnil tříletého dlouhodobého školení, které pro školu zajistila American Montessori Society. Během pěti set hodin, které školení trvalo, měli učitelé možnost společně vytvářet koncepci školy, učit se novým výukovým metodám a jasně strukturu výuky. „My chceme, aby pro děti ta struktura byla čitelná, pochopitelná. Ony jsou ve věku, kdy mají v sobě nějaký vnitřní zmatek, a je potřeba, aby to prostředí pro ně bylo čitelné, srozumitelné. Pak se můžou soustředit na obsah, neztrácí tolik energie neustálým nastavováním pravidel,“ vysvětluje současný ředitel školy Petr Hopfinger.

Výuka je organizována striktně podle předem daných pravidel, podle kterých postupuje celý pedagogický sbor. Žákovi je ulehčena orientace v pravidlech jednotlivých pedagogů a škola je drží jednotně jako koncepci celého provozu. Jedná se o třífázovou výuku: Nejprve je probírána lekce, kde učitel nejen předává vědomosti, ale má v žákovi probudit zájem o probíranou látku. Záhy je vystřídána část, kdy si má žák uvědomit význam tématu a utvrdit se v něm. Tato část je realizována mnoha způsoby, může se jednat o diskusi nebo třeba o párové čtení. Poslední část vede k reflexi, kde žák popisuje problematiku vlastními slovy a utvrzuje se v ní. Tento model nemusí být nutně využíván jen v rámci jedné vyučovací hodiny, poslouží i k dlouhodobějším projektům. Přenášení zodpovědnosti za vlastní vzdělání na žáka probíhá skrze studijní plány (study guides), který od



Chodba Pražského humanitního gymnázia vybízí k odpočinku i společnému setkávání, či práci. Na zdech visí citáty významných osobností.

svého učitele každý žák dostane, vidí v něm, kdy se třída společně bude věnovat jakému tématu, vidí úkoly, které je třeba zvládnout k úspěšnému pochopení látky, a má možnost určitým způsobem prezentovat své znalosti. Časový harmonogram práce si do velké míry stanovuje sám, může si zvolit, kdy bude jakou část procvičovat, a dosáhnout tak cíle různými způsoby. Studijní plán je také jedním z dlouhodobějších projektů, který respektuje třífázovou výuku, a je zároveň součástí většího celku – studentova portfolia. To sestává nejen ze studijních plánů jednotlivých předmětů, ale i z materiálů potřebných k výuce nebo k procvičování. Studenti si je sami organizují, a budují si tak schopnost své znalosti třídit, a v daném momentu použít. Portfolia pak mohou ukládat ve vyhrazených přihrádkách, které se nacházejí v každé kmenové třídě.

V Duhovce je to ale mnohem víc než jen Montessori pedagogika. Škola je rozdělena systematicky podle pater: čím vyšší patro, tím vyšší ročníky. Mají zde zpracovanou strategii, jak na jednotlivých patrech výuka probíhá a na co se klade důraz. Škola je vícejazyčná, tedy s vyššími

ročníky přichází i více předmětů, které jsou vyučovány v angličtině. V Duhovce učí mnoho rodilých mluvčích, kteří obstarávají výuku od hudební výchovy až po chemii. Patra však dělí i přístup k obsahovému kurikulu: „Každé patro má jiné hodnocení. Na tom spodním dominuje proces, v primě je důležité, že mají ty věci s sebou, že mají portfolio, že si to založí, že ten úkol udělali, a znalosti také hodnotíme, ale tvoří jen 30 % toho finálního hodnocení. 70 % je proces a někde v septimě oktávě už je to obráceně. To, že si oktáván vede portfolio, už je vedlejší, je to spíš o schopnosti napsat třeba esej, na kterou sbíral data půl roku,“ doplňuje ředitel školy. Student je veden k zodpovědnosti také při tripartitních (nejen rodičovských) schůzkách. Jedná se o model, kdy má vedoucí úlohu při setkání právě student – prochází portfolio, stanovuje si své cíle a hodnotí své úspěchy či neúspěchy.

Alternativní metodou výuky stojící částečně mimo Montessori vzdělávání je projektová výuka (Kratochvílová, 2016). Ač se jedná o metodu v literatuře popsanou, je často různě interpretována. Na Duhovce by se dalo s nadsázkou



Součástí školy je i divadelní sál, ve kterém žáci zkouší anglické divadlo, nebo třeba pracují se zeleným plátnem a natáčejí videa.

říci, že projekty probíhají ve všech rovinách. Představují je studijní plány, ale i třeba integrovaná výuka. Ta propojuje nejen předměty, nýbrž i různé věkové skupiny studentů. Integrované se v současné době vyučuje ve škole biologie, chemie a fyzika jako jeden předmět. Výuka je vypsána pro dvě třídy různého stupně a probíhá v šestitýdenních cyklech, kdy se studenti přihlašují na různé, předem učiteli vypsané projekty, a na nich pak šest hodin týdně pracují. Cyklus projektů trvá dva roky, během nichž si studenti projdou všemi důležitými tématy.

Je lepší, když dítě odejde z hodiny s otazníkem než s vykřičníkem

V pražských Nuslích sídlí střední škola, která strukturálně zapadá do konceptu nových škol inspirovaných americkým způsobem vedení. Spolu s American Academy ji spojuje vlastnictví Ondřejem Kaniou, který školu koupil v dobách její krize a dodnes ji spoluvlastní. Pražské humanitní gymnázium na rozdíl od American Academy musí respektovat český rámcový vzdělávací program a výuka probíhá v češtině

tak jako na běžných státních středních školách v republice. Kromě majitele mají školy společné i zaměření na projektovou výuku (Kratochvílová, 2016). Jedná se o školu s více než dvěma sty studenty, kteří se v průběhu roku podílejí v různých předmětech na projektech. Ředitel Rostislav Konopa kladé důraz hlavně na poslední část – výstupy a představení závěrů projektu, které bývá veřejné – jak pro rodiče a pedagogy, tak pro kohokoliv, kdo má zájem se přijít podívat a najde si událost třeba na sociálních sítích. Jednu z nich teď také spravují sami studenti – ti mají možnost přijít s projektem vlastním, v případě, že jim tem vypsany pedagogem nesedí.

Hned při vstupu do patra budovy, v němž škola sídlí, návštěvníkovi padne pohled na velký portrét Václava Havla s jeho citátem. Takových plakátů je na chodbách hned několik – významné osobnosti, hodné následování. Je to jedna z dalších věcí, na které škola kladé důraz: hodnoty a postoje. Apel na žáky se projevuje nejen ve výuce běžné či projektové, ale odráží se i v klimatu školy celkově. „Absolventem naší školy je student, který má přehled, není lhotejný vůči svému okolí, má smysl pro spravedlnost,



Na Duhovce mají v každé kmenové učebně přihrádky na žákovská portfolia, jsou tak dostupná během výuky, žáci do nich mohou nahlížet a pracovat s materiály.

má smysl pro zodpovědnost a jeho myšlení a srdce stojí na demokratických hodnotách a principech," dodává ředitel Konopa.

To se v té Přírodní škole učíte na stromech?

Takový podtitul nese kniha zakladatele a současného ředitele školy, kterou jsem navštívil jako poslední (Tichý, 2017). Na projektové výuce staví polovinu své filozofie, dokonce pro ni vyhradila jeden celý den týdně. Přírodní škola vznikla v roce 1993 jako alternativa k velkým státním školám a dodnes je školou menšího typu. Třídu neotvírá každý školní rok a zakládá si na tom, že se žáci i učitelé mezi sebou dobře znají, klade velký důraz na komunitu. Den začínají společným setkáním ve tři čtvrtě na osm, zpívají písně s kytarou a sdělují si organizační záležitosti, každý má možnost vystoupit, pokud by chtěl. Setkání vede dispečer, jeden ze studentů, který daný den službu vykonává. Podle slov ředitele Františka Tichého je to funkce dobrovolná, ale těší se zájmu z řad studentů. Dispečer ví o věcech, které se ten den dějí, a v případě nepřítomnosti

učitele vede setkání. Škola má určitou hierarchii, která přispívá k participaci žáků na vedení a řízení procesů, do velké míry si spoustu záležitostí obstarávají sami. Ve třídách jsou organizovány menší skupinky, které zastupují na studentské radě jednotliví kapitáni. Na společném ranním setkání zaznívají příspěvky předsedy studentské rady, který je vedoucím jednotlivých kapitanů. Žáci si mohou odhlasovat, jestli ve škole bude umístěn automat na nápoje nebo jaká témata se budou realizovat na školní výjezdní akci. Kromě ranního společného setkání se celá škola schází také na školním fóru, které probíhá jednou za týden a trvá celou hodinu.

Přestože Přírodní škola realizuje výuku podle RVP, podařilo se pedagogickému týmu vytvořit takový harmonogram, že každou středu se žáci učí projektovou metodou. Projekty jsou organizovány jak na škole, tak mimo ni. Témata jsou různá, děti pracují ve skupinách, s multimediálními technologiemi či myšlenkovou mapou a na závěr prezentují spolužákům závěry svého výzkumu. Raritou mezi ostatními středními školami je časová dotace na výuku mimo třídu. Z celého počtu dní školního roku (cca 200)

stráví studenti šedesát z nich mimo lavice. „Největší přínos vidím v práci ve věkově smíšených skupinách. Ty děti se rozdělí napříč ročníky, což je jako hodně klíčový... ještě větší důraz je pak kladen na samosprávu, v tom smyslu, že ty děti opravdu chystají velké části programu, což ve výuce samozřejmě ne vždycky jde,“ doplňuje Tichý.

Kromě výjezdů kratších tu na závěr každého školního roku pořádají čtyřtýdenní souvislý výjezd mimo školu. Tato expedice je velkým projektem, na němž se studenti mimo jiné účastní výzkumu, ze kterého pak prezentují výsledky, a to jak ústně, tak písemně v brožůře, kterou škola vydává. Mnohdy se články objeví i v místním tisku nebo v odborném periodiku. Nejedná se pouze o výzkum z oblasti přírodních věd, nýbrž i o výzkumy z oblasti humanitní, při němž si studenti osvojí základy oral history. Student je zaměstnán nejen výukou, podílí se jak na přípravě velké části programu, tak na jeho organizaci. Je třeba se o sebe postarat: připravit oběd, večeri a pak si společně u ohně zreflektovat den a zaspívat si. Zajímavý je motivační prvek celé expedice. Škola totiž funguje na systému tzv. podmínek (obdoba zápočtů na vysoké škole), které jsou stanoveny pro každý předmět a student je musí splnit pro další postup. Jedná se o závěry projektů, výzkumu nebo třeba i klasické znalostní testy. V případě, že student nesplní určitý počet podmínek, nesmí se účastnit společné expedice na konci roku a zůstává ve škole zaměstnán individuální výukou. Většina žáků si tak pobyt s celou školou v přírodě nechce nechat ujít a po celý rok má na paměti výsledky svého studia. Předností výuky i společné práce na expedici a vlastně i všech výjezdů mimo školu je práce ve věkově smíšených skupinách.

Studium na školách s alternativní výukou však není pro každého. Pro nástup na každou z výše jmenovaných škol je třeba v úvodu absolvovat vstupní pohovor, kde je prověřována žákova motivace a předpoklady, je přihlíženo též k jeho osobnostním rysům. Studium na takových školách mnohdy znamená větší zapojení studenta do chodu školy, i větší psychickou zátěž, mnohdy se žáci vracejí domů až v pozdních odpoledních hodinách. Naučí se však aktivnímu

přístupu, zodpovědnosti za své vzdělávání i činy a vytvoří si pozitivní vztah k místu, kde stráví velkou část svého dospívání.

Literatura:

- Kratochvílová, J. (2016). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Tichý, F. (2017). *Výchova jako dobrodružství: to se v té Přírodní škole učíte na stromech?*. Semily: Geum.
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál.



Bc. Miroslav Jurčík je studentem posledního ročníku magisterského studia Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity v Brně. Pro výzkum ke své diplomové práci se rozhodl podrobněji zkoumat alternativní metody výuky uplatňované na středních školách v České republice. Zabývá se projektovou výukou, využíváním multimédií ve výuce a respektujícím postoji k žákům.

Kontakt: vysko.com@gmail.com

Marie Mokrá, Jan Křeček

Biblioterapie v pedagogické praxi

Pojem biblioterapie² je obvykle používán pro označení psychoterapeutické metody, jejímž cílem je dosažení změny u čtenáře spojené s rozvinutím vlastního pohledu na sebe sama a získáním takových dovedností, které napomohou zdolávat životní problémy. Biblioterapie (řecky *biblos* – kniha, *therapeia* – léčení, ošetřování; služba)³ se dělí na dvě základní větve: **klinická** (popř. institucionální) biblioterapie probíhá v rámci velkých skupin a specializovaných institucí (např. léčeben), je vedena erudovanými odborníky s psychoterapeutickým vzděláním a pro její účely jsou užívány speciální texty vytvořené na míru daných problémů; **vývojová**

(popř. interaktivní) biblioterapie⁴ se zaměřuje na jedince bez konkrétních zdravotních problémů, a může proto probíhat i nad „obyčejnými“ texty, například při domácí četbě či ve škole. Aby však biblioterapie byla skutečně terapií, musí při ní být přítomny základní biblioterapeutické principy: (1) **identifikace** (s hrdinou, s emocí, s kulturním prostředím aj., čtenář se nemusí před nikým „obnažovat“, identifikace může probíhat i nevědomě), (2) **katarze** (uvolnění nahromaděného stresu, emocionální úleva), (3) **vhled** (nahlédnutí do vlastního nitra, porozumění situaci, nový pohled na věc, nalézání řešení), popř. (4) **univerzalizace** (nejsme v problému sami, existuje obecná platnost řešení).

My jsme se pokusili aplikovat biblioterapeutické postupy na žáky v rámci hodin literatury. Vytvořili jsme a následně realizovali dva biblioterapeutické vstupy – tak, aby zůstal zachován ráz běžné hodiny českého jazyka a literatury, ale aby v podtextu rezonovaly morální a emocionální problémy, které by mohly

2 Poznámka redakce: Termín biblioterapie poprvé použil farář Samuel Mc Cord Crothers v časopise *Atlantic Monthly*, kde roku 1916 mimojiné představil biblioterapeutický program pro osoby s tělesnými a duševními poruchami. Četba a čtení má podle něj blahodárné účinky na pacientovo citění, náladu a aktivitu/pasivitu, společné čtení umožňuje pacientovi „navázat emocionální vztah“ (Fabianová, 2010, s. 9).

3 Poznámka redakce: Petra Fabianová (2010, s. 16) ve své diplomové práci uvádí, že biblioterapie není psychoterapií, i když se v rámci psychoterapie může použít. Nedá se přiřadit ani k jiné terapii tedy k terapii ve smyslu „léčení chorob nebo fyzických, popř. duševních poruch pomocí medikamentů nebo jinými lékařskými prostředky“. Jejím záměrem není léčit, nýbrž v pravém smyslu slova vyjasňovat, vysvětlovat, objasňovat (Rubin in Petzold, Orth, 2005, s. 106).

4 Poznámka redakce: Mezi odbornou veřejností nepanuje shoda v užití termínu terapie, který evokuje psychickou léčbu vyhrazenou školeným terapeutům. Učitelé nemají v této oblasti potřebné vzdělání. Petra Fabianová (2010, s. 29) se věnuje vymezení pojmu biblioterapeuta jako člověka, který se neustále vzdělává především v psychologii, v literatuře a zajímá se hlouběji o témata určená pro biblioterapii. Biblioterapeutem často bývají psychologové, lékaři a dostatečně erudovaní knihovníci.

být ekvivalentní tomu, co někteří žáci aktuálně řeší či mohou řešit (v našem případě jsme jako téma zvolili konflikt s rodiči a problematiku nefunkční rodiny). Budeme zde tedy pojem „biblioterapie“ používat jako označení těchto našich pokusů, nikoliv jako označení plnohodnotné terapie (ať už klinické či vývojové), ke které je třeba odborných znalostí a odborného přístupu.

Metodika biblioterapeutického vstupu do výuky

Vytvořili jsme třífázový model biblioterapeutické práce v hodinách literatury, který bylo možné libovolně přizpůsobovat výukovému tématu, potřebám učitele i žáků, nicméně platí, že všechny tři její fáze jsou stejně důležité. První fázi jsme nazvali vstupní strategie (1), druhou výběr literatury (2) a třetí biblioterapeutická práce s četbou (3).

V první fázi mělo dojít k několika důležitým krokům, jejichž základem je vědomá a dlouhodobá příprava na fáze následující. Šlo o to, co nejvíce rozvinout vzájemnou důvěru mezi námi (učitelem) a žáky. Dále jsme se snažili vyhledat další osoby, s nimiž by bylo možno spolupracovat, kteří by nám poskytli zpětnou vazbu, případně supervizi. Zde jsme se obrátili na třídního učitele, školního psychologa či výchovného poradce. S jejich pomocí jsme se snažili identifikovat problémy, s nimiž se žáci potýkají nebo které by je mohly zajímat. Na základě toho jsme si stanovili výchovné a výukové cíle, jichž chceme biblioterapií dosáhnout.

Účelem druhé metodické fáze byl výběr literatury, při němž jsme zohlednili čtyři hlavní kritéria. První kritériem byla kvalita literární předlohy. Chtěli jsme, aby předloha nenabízela zjednodušující vidění světa, aby příběh zobrazoval lidský konflikt a současně dynamiku lidského chování, aby byl dobře vystavěný a vyvolával silné emoce, aby nebyl nudný, aby se žáci mohli s postavami identifikovat. Druhým kritériem byl biblioterapeutický účel, tj. jak obsah textu souvisí s požadavky naší intervence. Za třetí jsme řešili otázku vhodnosti předlohy vzhledem k věku, pohlaví a vývojovému stupni

žáků. Čtvrté kritérium jsme nazvali individuální potřeby a zahrnuli jsme sem zohlednění individuálních zvláštností a specifických potřeb žáků.

Na základě naší zkušenosti doporučujeme, aby si každý pedagog, pokud bude chtít tímto způsobem pracovat opakovaně, vytvořil vlastní kartotéku knih systematizovanou podle motivů a témat (např. motiv a téma rozvodu, odlišnosti, smrti, šikany atp.). Kartotéka může obsahovat podrobnější informace o jednotlivých knihách (krátký obsah), ukázky, které lze pro biblioterapeutickou práci využít, a v případě, že již byly užity, i stručný popis práce (metodický list včetně vlastní reflexe průběhu hodiny, ideálně i zpětná vazba žáků atp.).

V třetí fázi přichází na řadu vlastní práce s žáky. Zde jsme mohli volit ze dvou forem: individuální (omezena na písemné projevy – vlastní literární dílo, např. dopis pro hrdinu aj.), či skupinové, která je pro školní prostředí vhodnější. Časově je méně náročná a umožňuje sdílení zážitků a zkušeností, srovnání více perspektiv, a tím přináší i více návrhů řešení. Zde uvádíme popis vlastních aktivit a strategií, které jsme při výuce vyzkoušeli.

a) Aktivita před četbou:

- **asociační kruh:** žáci sedící v kruhu říkají libovolné asociace na dané téma;
- metoda tzv. **KWL chart:** co žáci o tématu vědí (know), co se chtějí dozvědět (want to know), po skončení četby doplněna tím, co se dozvěděli (learned).

b) Aktivita během četby:

- během čtení dělat pauzy, v nichž žáci **předpovídají, co se stane;**
- metoda **Zeptej se autora** (Question the author), kdy se žáci pokoušejí sledovat myšlení autora, vyberou si určitou pasáž a ptají se například: *Kde mohl autor vzít inspiraci k této pasáži? Je to dostatečně jasné? Proč to autor formuloval právě takto?*;
- žáci napíší, **jak by reagovali oni ve stejné situaci** (lze zveřejnit, či nikoliv);
- metoda **Vennových diagramů**, které umožňují mapovat vazby postav, popř. jejich vzájemné propojení i s žáky;

- **přehrávání situací** z textu ve skupinkách v krátkých scénkách začínajících živým obrazem (na tlesknutí se scénka rozehraje, na další tlesknutí „zamrzne“); etudy mohou být improvizované i připravené.

c) Aktivita po četbě:

- **literární kreativní techniky** (dopis hrdinovi, přepis pasáže knihy, seznam stejných a odlišných vlastností, které má žák s hrdinou, tvůrčí pokračování příběhu, např. jak bude hrdina vypadat za pár let atp.);
- **mimoliterární kreativní techniky** (kresba, pantomima, pohybové vyjádření, sehrání dramatické scény atd.);
- **řízená diskuse** (žáci diskutují o otázkách, které může mít učitel předem připravené, například: *V čem se podobáš hrdinovi? Připomíná ti někdo z knihy někoho? Kým z příběhu bys chtěl být? Chtěl bys něco na příběhu změnit? Co a jak? Stalo se ti někdy něco podobného? Jak to celé dopadne – za týden, za měsíc, za několik let?*);
- metoda tzv. **literárních kruhů** (literature circles) spočívá v tom, že žáci vytvoří diskusní skupiny, členové skupiny dostanou různé role, např. *spojovatel* (hledá podobnosti, spojuje příběh s jejich životními příběhy, příběh s jinými příběhy atd.), *tazatel* (vymyslí list otázek k diskusi), *mistr pasáží* (vyhledá nejdůležitější pasáže textu, upozorní, na co by se měli zaměřit), *chodící slovník* (vyhledá klíčová či neznámá slova, upozorní na ně a vysvětlí jejich význam), *ilustrátor* (nakreslí obrázek, diagram, symbol či cokoliv příbuzného k textu);
- metoda **I SOLVE** představuje akrostich Identify the problem, Solutions to the problem?, Obstacles to solutions, Look at solutions again, choose one, Very good, try it, Evaluate the outcome. To lze přeložit jako: *najdi problém; jaká jsou řešení problému; překážky řešení problému; podívej se znovu na řešení, jedno vyber; výborně, vyzkoušej to; zhodnot výsledek*.
- **závěrečná reflexe**, vzájemná zpětná vazba.

Scénář výuky

Uvedenou metodiku jsme využili při realizaci biblioterapeutické výuky zaměřené na téma konfliktu s oporou v úryvcích legendy *Života svaté Kateřiny*. Níže uvádíme scénář naší práce, včetně časového plánu. Pracovali jsme se třídou 2. ročníku gymnázia, ve které bylo 28 žáků, z toho pět chlapců. Vyučující českého jazyka a literatury, Jan Křeček, učil třídu druhým rokem, společně jsem vytvořili scénář hodiny. Přestože vztahy ve třídě byly dobré, pojmenovali jsme jako možný zdroj problémů vzájemné vztahy a nedostatečnou komunikaci žáků. Naším cílem bylo rozpoznat charakter konfliktu a typ chování v konfliktní situaci, umět nalézt optimální řešení konfliktní situace. K tomu jsme využili legendu o sv. Kateřině, verše 245–379, což korespondovalo s probíranou povinnou četbou druhého gymnaziálního ročníku.

a) Aktivita před četbou (5 minut):

Cíl: pozorování konfliktní situace, sebeuvědomění vlastní reakce, komparace s reakcemi spolužáků.

- Žákům jsme přečetli následující věty, které si zapisovali na papír: Dnes rozhodně na zábavu nepůjdeš, pamatuješ, jak to skončilo posledně? Zapomeň na to, nikam tě nepustím. Za mých mladých let jsme se učili i bez internetu. A taky to šlo! Dokud ti nebylo osmnáct, budeš doma do desíti.
- Žáci následně na papír zapisovali podobná vyjádření, která znají od svých rodičů, včetně své odpovědi.
- Papíry si ve dvojicích vyměnili, navzájem porovnali své odpovědi rodičům, což je mělo navést k uvědomění si plurality možných reakcí na konfliktní situaci.

b) Aktivita během četby (15 minut i se čtením):

Cíl: domýšlení situace, vyvozování děje (četli jsme ukázkou od verše 245).

- Četbu jsme zastavili u verše 265 a nechali žáky předpovídat, co se stane dál, na tabuli jsme zapisovali jejich návrhy.
- Poté jsme text dočetli až do verše 359, zdůraznili jsme, že konflikt není dořešen.

- Navrhněte, co všechno byste mohli dělat na místě matky. Návrhy nemusí představovat ideální řešení, důležité je vymyslet, co by se dalo dělat. Následovala diskuse, návrhy jsme zapisovali na tabuli.
- Dočetli jsme úryvek do verše 379.

c) Aktivita po četbě (25 minut):

Cíl: identifikace typů chování v konfliktní situaci, práce s ukázkou; společné hledání optimálního řešení problému;

- Nyní jsme žákům vysvětlili, že existují tři typy chování v konfliktní situaci: konfrontace (když jedna osoba útočí na druhou fyzicky nebo slovně), popření, únik (popírání, že existuje problém či spor – unikání hádce, vyhýbání se scéně) a řešení problému (účastníci vědí o problému a hledají způsoby, jak problém vyřešit tak, aby řešení nejlépe vyhovovalo všem zúčastněným).
- Tyto typy jsme zkusili společně hledat v chování Kateřiny a její matky (např. matka volí taktiku konfrontace, Kateřina taktiku popření, po intervenci příbuzných Kateřina hledá řešení problému atd).
- Poté jsme společně vybírali optimální způsob řešení problému: (a) to mělo být realistické, (b) mělo předcházet opakovanému vzniku podobného sporu a účastníci by měli řešení přijmout, (c) na jeho realizaci by se měli podílet všechny zúčastněné strany.
- Poté jsme diskutovali, které podmínky splňuje, a které nesplňuje Kateřina.
- Nyní jsme se vrátili se k záznamům dialogů s rodiči, které žáci psali na začátku. Diskutovali jsme, k jakému typu chování mají v konfliktní situaci sklon, co si mohou u rodičů dovolit atp.
- Na závěr žáci přemýšleli, co by dělali na místě matky a nápady zapisovali na tabuli, jednotlivé typy chování zkoušeli přiřadit k jednotlivým typům chování. Společně jsme si uvědomili, že podobné problémy řešili rodiči

s dětmi už ve 13. století, kdy byla legenda napsána.

U studentů měla výuka pozitivní ohlas (v anonymní zpětné vazbě se opakovala slova jako „zajímavé“ a „netradiční“). Jsme si vědomi faktu, že jedna experimentální hodina nemůže ukázat možnosti, či dokonce důsledky takového stylu výuky na žáky. Ověřili jsme však, že je možné biblioterapeutické postupy použít, aniž bychom narušili pedagogický proces. Žáci se při práci pohybovali ve dvou oblastech: jednak v rovině literárně-teoretické, kdy přemýšleli nad textem a jeho významy, jednak v rovině emocionální a osobní, kdy byli nuceni na text reagovat na základě osobních zkušeností a osobnostních předpokladů, středověký text se pro ně stal aktuální, mohli jej porovnat s tím, co sami zažívají.

Doporučení pro učitele

Co se týče otázky erudice učitele literatury v oblasti biblioterapie, domníváme se, že menší podobné experimenty může bez obav vyzkoušet bez jakékoliv vnější pomoci. Velkým zdrojem inspirace mohou také být postupy z oblasti RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Může se také stát, že rodiče či žáci nemusí mít o tento typ výuky zájem, ba dokonce mohou být proti. Zde pouze zdůrazníme, že nepředpokládáme, že by tímto způsobem probíhaly všechny hodiny – a dodejme, že jde vlastně o rozšířenou interpretaci, v jejímž rámci jsou ukázány možnosti literatury, které žákům mohou dojít i bez aplikace biblioterapeutických metod. Pro takové situace přidáváme několik doporučení pro ty, kteří se s metodou biblioterapie rozhodnou pracovat.

1. Zvolený úryvek bychom měli dobře znát, měli bychom znát literární a historické souvislosti jeho vzniku i existence.
2. Měli bychom se vyhnout zjednodušeným řešením a nálepkování, měli bychom

zachovávat neutrální pozici (např. rozvod je špatný, rozvádějící se a rozvedení lidé jsou špatní aj.).

3. Měli bychom si vybrat jen jeden problém a na ten se zaměřit, nepouštět se do příliš složitých problémů.
4. Měli bychom nechat žákům dostatečný prostor, neměli bychom své vlastní myšlenky a názory podsouvat žákům.
5. Měli bychom žáky povzbuzovat a nechat je vyjadřovat vlastní názory.
6. Měli bychom hledat zakoušet takové metody a postupy, které povedou k práci s tématem.

Mějme na paměti, že do příběhu a do terapeutické práce s ním se neustále promítají osobní životní příběhy jak studentů, tak i samotného učitele, proto je třeba před započítím biblioterapie důkladně zvolit téma tak, aby nebylo příliš citlivé ani pro žáky, ani pro učitele.

Život sv. Kateřiny

v slavněj dráži, s ľudským sluchem,
ztravú i bohatým rúchem,
jakž dostáti mohla z snadna.
Kateřina ta přežádná
poče tomu sě diviti
250 i to sě jie protiviti,
že tak mnoho zbožie vzkládá,
a řkúc: Co má matka žádá?
Co-li její úmysl miení,
že okrašuje své sieni?
255 Která chce býti okaza?
Jednej své panny otáza,
ta jie inhed da věděti,
řkúc: Královno, chciť pověděti:
tobě býti smyslem novým
260 za synem za ciesařovým,
na hodyť sě chystaj na ty.
Kateřina do komnaty
jide své, v niž sě utieže.
Ta novina ji mútieše.

265 Sedši vece k sobě sama:
Však mi ta všě múdrost známa,
již najvyšší mistři znají,
a tak mě za krásnú mají
všickni lidé při svéj žiedě,
270 že ve všem ženském pořědě
nechtie, by kde taká byla.
A k tomu sem bez omyla
tak vysoce urozena
i tak v zboží rozplozena,
275 jakž toho nevědě čísla.
Nad to však mám mnoho smysla
u múdrosti i v učení:
Proč bych já v tom poručení
byla, mohúc sě otjieti?
280 Nechci svéj mateři přieti
děle téj práce bez studu.
Ciesařovú já nebudu!
I zle bych smysla zajala,
bych toho za chot pojala,
285 jehož jsem nikdy z dospěla
ani znala ni viděla,
kak jest vzrostlý na životě,
hrbovat-li či v lepotě,
hrady-li jmá či zlé domy,
290 slepý-li je či vidomý,
mrzutý-li čili tvárný,
skúpý-li je čili dárny,
krásný-li jest či nekrásný,
nemúdrý-li či věhlasný,
295 chromý-li jest nebo pravý,
nemocný-li či pak zdravý,
kaký-li jeho obyčej jest:
radějši já svú čistou čest
slibuji nésti bez děky
300 do méj smrti i na věky,
neb méj múdrosti ni krásě
nikte živý nevrovná sě.
Tu řeč k sobě domluvivši,
s ustavičstvem sě smluvivši,
305 zavřevši komnatné dveři,
vstavši jide k svéj mateři
a sedši podlé niej z čila

i vece k niej: Matko milá,
 slyš mě málo téjto chvíle!
 310 Vizi, že ty beze špíle
 méj svatby srdečně žádáš,
 velikú práci nakládáš,
 dlúho tiem nechťeci dlíti.
 Jáť za ciesařova jíti
 315 syna nechci, to jistě věz.
 Protož se toho i vystřez,
 aby ho darmo nezvala
 ni na prážno pracovala.
 Toť pravi bez proměnění.
 320 Králová vz to povědění
 užasši se vece pilně:
 Milá dci, proč tak mylně
 mluvíš? Mlč, toť razi tobě.
 I kde by ty mohla sobě
 325 nalézti lepšieho muže?
 Však mu všickni králi slúžie
 a jmá veliké poklady,
 podlé vsí města i hrady
 i mnohé široké země.
 330 Nesla bych nelehké břiemě,
 ač by se tak minul s tobú!
 Milá dci, vě svě sirobu
 nesle mnoho let zde jsúce
 a vždy polepšeme ždúce.
 335 A již si ho dočekala.
 Raziť, by nikakž nenechala,
 by zaň mile ráda nešla.
 Již jest náma ta čest vzešla,
 po níž tě tvój otec túžil;
 340 tenť jest jeho otci slúžil
 mnoho let. Dci, věz to cele!
 Dievka odpověď směle
 a řkúc: Matko, darmo mluvíš

a na mě se hněvem hruviš.
 345 Takět tebe řečí dojdú:
 i za žádnéhoť nepójdú
 muže, nežť jej ohledaji
 a to na něm znamenaji,
 že jest všeho světa krašší,
 350 ctí, urozením najdražší,
 nad veš svět najbohatější,
 nade vše múdré najmúdrější.
 A pakli to nebude tak,
 tehdy, matko, věz, žeť nikak
 355 já nikdy nepójdú za muž.
 Protož po tom darmo netuž,
 ni se kto bud o tom toče
 viac. Ot toho času poče
 králová smútití za to.
 360 A když jie přietelé na to
 vzmluvichu, by tu mysl vzala
 a přemluviti se dala
 i šla za ciesaře spieše,
 ana jim odpovědieše
 365 tomu a řkúc: Vy tak krásnu
 mě pravíte i věhlasnú,
 u múdrosti rozniecenú
 i v učení osvícenú,
 jakž takéť nikdie neznáte.
 370 Proč mi pokoje nedáte?
 Chcte-l, bych se k vám nevinila,
 vaši vóli učinila
 podlé kázanie všakého,
 optajtež muže takého,
 375 jenžť by byl v takéj věhlasi,
 tak učený, v takéj krási
 i múdry jako já sama:
 za tohoť pójdú bez klama,
 najvíc pro vaši útěchu.

Literatura

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.

Fabianová, P. (2010). *Biblioterapie – v souvislostech života s vědomím smrti* (diplomová práce). Brno: FF MU.

Gillnerová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Halsted, J. W. (2009). *Some of my best friends are books: guiding gifted readers from preschool to high school*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Joshua, J. M., & Dimenna D. (2000). *Read two books and let's talk next week: using bibliotherapy in clinical practice*. New York: Wiley.

Kilpatrick, W., & Wolfe G., & Wolfe S. (1994). *Books that build character: a guide to teaching your child moral values through stories*. New York: Simon & Schuster.

Klucká, J., & a Volfová P. (2016). *Kognitivní trénink v praxi*. Praha: Grada.

Legenda o sv. Kateřině (1941). Praha: Spolek českých bibliofilů.

Marušák, R. (2010). *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění v Praze.

Mašát, V. (2012). *Vybrané postupy sociální práce se skupinou*. Středokluky: Zdeněk Susa.

Shechtman, Z. (2009). *Treating child and adolescent aggression through bibliotherapy*. New York: Springer.



Mgr. Marie Mokrá vystudovala učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity a učitelství hudební výchovy pro střední školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V současnosti studuje doktorský studijní program Česká literatura na FF MU. V rámci studia se setkává s kolegy z praxe (především se středoškolskými pedagogy, knihovníky a pedagogickými psychology) a vedla s nimi seminář o biblioterapii pro budoucí středoškolské učitele českého jazyka a literatury na Ústavu české literatury FF MU.

Kontakt: marie.mokra@gmail.com



Mgr. Jan Křeček vystudoval učitelství českého jazyka a literatury a anglického jazyka a literatury na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Je doktorandem na Ústavu české literatury FF MU a vyučujícím na Gymnáziu Elgartova tamtéž. Odborně se primárně věnuje fantastické literatuře po roce 1989. V roce 2013 získal společně s kolegyněmi z Gymnázia Slovanské náměstí v Brně Cenu Vladimíra Jochmanna pro učitele.

Kontakt: jan.kreckek@email.cz

Milan Mašát

Vzdělávací potenciál tematiky šoa v kontextu literární výchovy

Šoa je hebrejský výraz pro katastrofu. Tento termín se specificky váže k zavraždění téměř 6 milionů evropských židů nacistickým Němcem a kolaboranty s tímto režimem během druhé světové války. Anglicky mluvící země častěji užívají termín holokaust, jenž je řeckého původu a znamená obětování ohněm (Mémorial de la Shoah 2017, překlad autor příspěvku). Na základě uvedeného vymezení v tomto textu upřednostňujeme užívání termínu šoa, protože se zabýváme díly, jejichž autory jsou židé. V rámci našeho příspěvku lze vnímat termíny šoa a holokaust synonymně.

Příspěvek je věnován vzdělávacím možnostem literatury s tematikou šoa v oblasti hodnotového, morálního, etického a citového formování čtenářů, žáků. Zaobíráme se deníkovou tvorbou reflektující události šoa, která je podle našeho mínění vhodná k modelování žáků ve zmíněných oblastech. Článek představuje některé vybrané iniciativy zabývající se odkazem šoa a prezentuje možnosti, jak lze s těmito tématy pracovat na druhém stupni základních škol.

Soudobá didaktika literatury vychází z předpokladu, že stěžejním východiskem literární výchovy je umělecký text (srov. Hník 2014; 2015). Tato teze stojí na předpokladu, že při čtení uměleckých vyprávění jsou čtenáři určitým způsobem ovlivňováni, je na ně emocionálně působeno. V rámci recepce a interpretace textů by mělo docházet ke zdůraznění pozitivních vzorů jednání, k diskusi o názorech a z toho vycházejícího hodnotového systému čtenářů (žáků) v oblasti demokracie, svobody slova, svobody vyznání, odstraňování mýtů a předsudků

a také k eliminaci xenofobie a rasismu². Právě na tomto poli jsou literárně zpracovaná vyprávění s tematikou šoa vhodným materiálem v rámci prezentace pozitivních i negativních vzorů³. Jako argument pro využívání literární výchovy v oblasti hodnotového působení na čtenáře (žáka) lze uvést Wenceslao Oliveira Jr. (2017), který tvrdí, že literatura je způsobem postulování reality, že pomáhá poznávat různé modely myšlení a podporuje objevování světa.

Jeff Jacoby (2017), redaktor amerického listu Boston Globe, konstatuje, že fenomén šoa lze v dnešní době vnímat jako varování před nesnášenlivostí, předsudky a před perzekucí určité skupiny osob, ať už se společným náboženským vyznáním, orientací, politickými a jinými názory. Šoa je hrůzným příkladem, kam až může rasová nesnášenlivost, která postupně nabývá na síle a není jí zamezováno, dospět.

Aktuálnost vymezené problematiky lze demonstrovat na zařazení tématu šoa v polském a německém kurikulu, tedy v zemích, které byly válečnými událostmi poznamenány asi nejvíce. Grech (2000) uvádí, že v září 1999 se rozhodla polská vláda zahrnutou tematiku holokaustu do školních kurikulárních dokumentů. V Německu je celý týden věnován projektu vztahujícímu se k problematice holokaustu. Projekt zdůrazňuje místní historii, zahrnuje návštěvy muzeí aj.

2 Publikací, která se věnuje vzniku a vývoji rasismu, antisemitismu a rasově orientovaného antisemitismu, a kterou mohou čtenářům doporučit, je kniha *Rasismus, antisemitismus, holocaust* (Kryl, 2011).

3 Poznámka redakce: Upozorňujeme čtenáře na text Terezie Dubinové *Jak učit o holocaustu*, který vyšel v časopise Komenský 139/3 v roce 2015.

V Německu je holokaust učen v rámci totalitarismu. Zájemce o problematiku uplatnění tematiky šoa v kurikulárních dokumentech odkazujeme na publikaci *The international status of education about the holocaust* (Carrier et al., 2015). Komparaci českých a izraelských kurikulárních dokumentů se věnuje příspěvek *Zastoupení ter- minů šoa a holokaust ve vybraných kurikulárních dokumentech* (Mašát, 2018).

Aktuálnost dané problematiky spočívá zejména ve varování, které nám fenomén šoa předestírá. Vymezený problém je nutno vnímat komplexně, protože poválečné dějiny židů se netýkají pouze osudů osob přeživších nacistickou vyhlazovací mašinerii, ale dalších témat, jako je například vznik izraelského státu, imigrace a další.

„Uvědomujeme si, že výčet výše uvedených oblastí, které šoa konotuje, není (snad ani nemůže být) úplný. Obecně můžeme konstatovat, že šoa varuje před dehumanizací člověka a lidské společnosti, před degradací a ztrátou zodpovědnosti jedince i politických reprezentací.“ (Mašát, 2017, s. 69)

Naladění a zaujetí žáků pro práci s tematikou šoa není snadné, mimo jiné i proto, že žáci často nemají potřebné faktografické znalosti či nejsou dostatečně psychicky zralí. Roli zde hraje i určitá psychická obrana před obtížným a nejednoznačným tématem, které pro ně může být abstraktní a těžko představitelné.

Kde texty k problematice šoa hledat

Vhodným prostředníkem pro konkretizaci a zosobnění fenoménu šoa mohou sloužit webové stránky *holocaust.cz*. Dané internetové stránky obsahují (mimo jiné) také odkaz *Databáze obětí*, což umožňuje vyhledat libovolné jméno oběti nacistického režimu. Tímto způsobem mohou žáci vyhledat oběti z místa svého bydliště, z místa školy a podobně nebo lze tento odkaz využít v rámci projektové výuky. *Holocaust.cz* také nabízí databázi autentických dobových dokumentů, které lze využít v rámci výuky. Dalším bohatým zdrojem mohou být webové stránky izraelského muzea mučedníků a hrdinů *Yad*

*Vashem*⁴, kde jsou materiály jak pro učitele, tak pro žáky a studenty. U nás lze čerpat z webových stránek *Terezínské iniciativy*⁵. Mimo jiné zde nalezneme nabídky seminářů pro žáky i pro učitele (například kurz *Škola – místo výchovy proti rasismu a antisemitismu*)⁶.

Jednou z možností, jak tuto náročnou problematiku představit žákům základních škol, je seznámit je s příběhem konkrétního člověka⁷. Množství zajímavých dokumentů existuje o řadě osob, z velkého množství možností vybíráme například Petra Ginzů, výraznou osobu z chlapeckého „heimu“ L 417, z pokoje číslo 1 v ghettu Terezín. Petrův osud lze žákům představit v několika rovinách: ve spojení s časopisem *Vedem*⁸ nebo jako člena milující rodiny, syna a bratra, a to prostřednictvím Petrova deníku, který po válce k vydání připravila jeho sestra, Chava Pressburger⁹ (Eva Ginzová), či jako vášnivého výtvarníka (kopii Petrovy kresby *Měsíční krajina* vzal v roce 2003 s sebou na Měsíc první izraelský kosmonaut, Ilan Ramon, na památku své matky, která přežila holokaust). Další informace lze najít v beletristickém románu inspirovaném skutečným Petrovými osudem *Princ se žlutou hvězdou* (Tichý, 2014), na jehož vzniku spolupracovala Petrova sestra Eva.

Orientaci může dále poskytnout čítanka *Cesta – cíl neznámý* (Bezchlebová, 1995). Soubor textů je určen především pro výuku na středních školách, domníváme se však, že obsažené

4 <https://www.yadvashem.org/>.

5 <http://www.terezinstudies.cz/education/index.html>.

6 Poznámka redakce: Mezi další významné vzdělávací instituce, které se problematikou holokaustu dlouhodobě zabývají, patří např. Ústav pro studium totalitních režimů, ostravské sdružení PANT, Muzeum romské kultury, které se věnuje romskému holokaustu či vzdělávací projekt *Tváří v tvář historii a sobě samým*.

7 Příkladem, jak s těmito tématy pracovat, přináší např. text Evy Dittingerové, *Cikánský boxer*, který vyšel v časopise *Komenský* 141/4 v roce 2017 (poznámka redakce).

8 Časopis *Vedem* je dostupný v digitalizované verzi na <http://vedem-terezin.cz/>.

9 *Deník mého bratra: zápisky Petra Ginzů z let 1941–1942* (2004).

texty jsou vhodné k zařazení i do literární výchovy na druhém stupni základních škol (vzhledem k souladu učiva vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a vzdělávacího oboru *Dějepis* nejspíše do devátého ročníku). Ukázky jsou ve zmiňované čítance řazeny tematicky (například první část, *Motýli tam nežili*, je složena z textů vzniklých především v terezínském ghettu). Pozitivem zmiňovaného souboru textů je, že lze úryvky vybírat podle vhodnosti, délky a podobně. Dalším cenným zdrojem informací je publikace *Téma: Holocaust: informační materiál pro učitele k výuce na základních a středních školách* (2005), kterou vydal Ústav pro informace ve vzdělávání. Tento poměrně útlý materiál shrnuje nejdůležitější etapy druhé světové války se zaměřením na jednu linii válečných událostí.

Výběr literárních textů představuje náročnou etapu, měli bychom zde mít na paměti, že by zvolená ukázka měla prezentovat danou problematiku z různých úhlů pohledu, měla by ukazovat jev tak, jak se odehrál, aby nedocházelo k nežádoucím zkreslením, neměli bychom ustrnout v předsudcích, a v neposlední řadě je zde příležitost prostřednictvím těchto textů přiblížit žákům dějiny židovského národa.

Deníky s tematikou šoa

Jedinečný zdroj představují literárně zpracované vzpomínky, a to jak obětí, tak přeživších. K deníkům jakožto svědectví dané doby Malý (2016, s. 164) podotýká, že „s ohledem na to, že paměť, a ta literární zvláště, je velmi nespolehlivá, mohou sloužit jako jediný skutečně relevantní autentický literární dokument“. Memoárovou deníkovou literaturu¹⁰ můžeme pro naše potřeby rozdělit do dvou oblastí. Jeden okruh tvoří zápisy, jejichž autory jsou děti, a to zejména z terezínského ghettá, kde se v rámci tamějších možností naplno rozvíjel tvořivý

duch internovaných dospívajících obětí perzekuce¹¹. Druhá oblast vzpomínkové literatury je tvořena umělecky zpracovanými vzpomínkami dospělých osob, které zažily krutost a nástrahy nacistického režimu.

Vzpomínky, jež po sobě zanechali dětští autoři, mají značný edukační potenciál už tím, že věk a zájmy autorů je blízký věku i zájmům žáků. Mladí čtenáři se často při četbě potýkají s kognitivními i emocionálními kolizemi způsobenými jejich představami o světě, v němž žijí a ve němž událost šoa nemá (a snad nebude mít) obdoby.¹² Rozpor vzniklý rozdílností obrazu světa těchto dětských čtenářů a obrazu, který nabízejí dětští autoři a jejich nezpochybnitelné svědectví o hrůzách válečné doby, má schopnost čtenáře (žáky) zaujmout, a tím vyvolat hlubší zájem o danou tematiku. Při práci s literárně ztvárněnými vzpomínkami musíme mít na paměti, že dětští autoři zaznamenávali své vzpomínky za specifických okolností, ať už se jedná o psychický nátlak či fyzické strádání. Z výše uvedeného vyplývá skutečnost, že „tvorba židovských dětí je svou výchozí strategií odlišná od tvorby pro děti“ (Urbanová, 2018, s. 257).

Deníkové záznamy z prvního okruhu memoárové literatury mají potenciál na čtenáře působit v několika rovinách. Stěžejním hlediskem je věk autorů. Mnohé memoáry představují působivý a strhující děj, jehož původcem jsou spleť osudy židů. I tato skutečnost je jedním z důvodů, proč lze daným dílům předpovídat schopnost zaujmout mladou čtenářskou veřejnost.

Druhý okruh memoárové literatury, který je tvořen díly, jejichž autoři jsou dospělí určitým způsobem zasažení perzekucními praktikami nacistického režimu, je možno ve své podstatě charakterizovat obdobnými aspekty jako díla

10 Dle Válka (1984, s. 137) memoárová literatura, do které svou podstatou deníková tvorba patří, „vždy pracuje s popisem konkrétních událostí, s dokladovým materiálem, s dokumenty, korespondencí, soukromými zápisky atd.“.

11 Souhrnně vyšly výsledky kreativní činnosti chlapců například v publikaci *Motýla jsem tu neviděl: dětské kresby a básně z Terezína* (1993, 2006, 2007, 2013) nebo v publikaci *Je mojí vlastní hradba ghetto?* (1995).

12 Například *Deník Anny Frankové* (1992, 2004 – *Deník*, 2006 – *Deník*, 2017), *Deník Věry Kohnové* (2006), *Deník mého bratra. Zápisky Petra Ginze z let 1941–1942* (2004).

napsaná dětmi či dospívajícími. Lze však říci, že v oblasti uměleckých vyprávění dospělých autorů je ve větší míře zastoupena psychologická stránka nedobrovolných obyvatel ghatt, koncentračních či vyhlazovacích táborů a jiných zřůdných institucí spojených s režimem nacistického Německa.¹³

Témata deníků reflektujících problematiku šoa

Mezi témata této literatury patří například nedobrovolné pracovní nasazení židů, válečných zajatců a jiných obětí válečných událostí při stavbě továrního komplexu, osobní trauma, psychologický nátlak při volbě osob do transportů mířících neznámo kam, vyrovnávání se se svým osudem, a to v rovině víry, rodiny, údelu židovského národa ve spojení s jeho historickým vývojem a podobně.¹⁴

Jak jistě z výše naznačeného vyplývá, tato témata vyžadují zkušenější čtenáře, v ideálním případě vybavené základními znalostmi z oblasti historie, geografie, psychologie, sociologie, mezinárodních vztahů (zejména v meziválečném období) a podobně orientovaných vědních oborů. Přístup k recepci umělecky zpracovaných vzpomínek se základní znalostí těchto oblastí vede ke komplexnějšímu a kvalitnějšímu porozumění memoárů. Navíc určité množství autorů-přeživších počítá s jistým rozsahem znalostí, v memoárech se občas setkáváme

s citacemi z různých knih, které dokreslují vnímání a prožívání dané situace zapisovatelem. Je jasné, že čtenář (kterého lze charakterizovat jako člověka mladého a méně zkušeného, často hledajícího sebe sama, svou identitu, své já) může těžko komplexně obsáhnout všechny explicitní i implicitní konotace zapsaných vzpomínek. Přesto, že se možná nepropojí s historickými, psychologickými, geografickými a jinými hledisky doby vzniku díla, mohou v nich zanechat hluboký dojem a povědomí o popisovaných událostech a jevech, což může představovat východisko pro získávání dalších informací a další seznamování se s touto tematikou.

Literárně ztvárněná svědectví válečných útrap židů, jejichž autory jsou mladí/dospívající, obsahují ve větší míře záznam osobních pocitů, nezkrácených autentických popisů dané doby, místa i osob. Setkáme se také s prezentací vlastních intimních problémů a s otázkami věnujícími se psychickému i fyzickému dozrávání mladistvých na pozadí válečné Evropy. Tematika perzekuce židů tak může tvořit do jisté míry kulisu zápisu osobních problémů dospívajících. Zmíněná témata tak mohou být dnešním mladým čtenářům blízká, protože obecně lidské otázky spjaté s poznáváním sebe sama, typické pro období pubescence, jsou v čase neměnné, pozměňuje se pouze dobový kontext. Deníkové záznamy jsou také vhodné k vytváření mezipředmětových vztahů. Vhodnými vzdělávacími obory jsou například dějepis, zeměpis, výchova k občanství či výtvarná výchova. S problematikou šoa také korespondují průřezová témata.¹⁵

Sumárně lze říci, že oba zmíněné okruhy memoárové literatury jsou vhodné pro implementaci do výuky literární výchovy, a to na všech stupních institucionálního vzdělávání. Kromě umělecky zpracovaných vyprávění z oblasti vzpomínek, jejichž formativní potenciál byl do jisté míry nastíněn výše, jsou vhodné i texty ostatní, jejichž součástí je vykreslení tematiky šoa, a to buď přímo (problematika šoa se svými konotacemi je hlavním tématem knižního

13 Například továrna na umělý kaučuk IG Farben, ve které byli židé využíváni jako levná pracovní síla, zároveň sloužila jako vyhlazovací instituce. Židé se upracovali k smrti nebo důsledkem nelidských pracovních, hygienických a jiných podmínek následně umírali. Úmrtínost lidí využívaných ke stavbě továrního komplexu IG Farben byla obrovská (navíc těsná blízkost vyhlazovacího tábora Osvětim a Osvětim-Březinka působila jako psychologická přítěž). Tato tematika se objevuje v memoárové knize *Muž, který pronikl do Osvětimi* (2012).

14 Například *Terezínské rekviem* (1963, 1964, 1995), *Po noci přijde den* (2004, 2011), *Krabice živých* (1956, 1957, 1958, 1961, 1965, 1969, 1975, 1985, 2017), *Továrna na smrt* (1955, 1959, 1964), *Zítřka, jedeme, synu, pojedeme transportem* (1995), *Noc* (1999, 2014).

15 Viz Jeřábek et al. 2017, s. 126–140.

zpracování¹⁶), nebo v rovině titulů, v nichž tematika šoa tvoří určitý rámec či kulisu vyprávění.¹⁷

Materiály s tematikou šoa umožňují uplatnit tvořivost žáků, například skrze metody kritického myšlení¹⁸. Žáci mohou vytvářet vlastní texty, podobné formy jako původní zdroje, např. básně inspirované určitým příběhem, mohou příběh vyprávět pohledem různých účastníků, mohou tvořit další prozaické texty inspirované danými událostmi atp. Mohou k vyjádření svých myšlenek a názorů použít kresbu, například k ilustraci vnitřního prožívání situace hrdiny příběhu, ke znázornění atmosféry příběhu, k zachycení hlavních myšlenek příběhu a podobně. Náměty nabízí např. publikace *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice esteticko-výchovného oboru* (2014).

Svatava Urbanová, literární historička zabývající se literaturou pro děti a mládež, je autorkou publikace s názvem *S holokaustem za zády: téma holokaustu v české a překladové literatuře pro děti a mládež vydávané po roce 1989*. Monografie by mohla být jedním z cenných zdrojů informací z oblasti historicko-společenského rámce vzniku různých děl. V monografii je například detailně charakterizován *Deník Anny Frankové*, a to z pohledu interpretace samotného textu, z pohledu inspirace *Deníku* pro vznik dalších děl, ale také z pohledu srovnání s jinými, tematicky podobnými díly.

Závěr

Výchovný a vzdělávací potenciál beletristicky zpracované tematiky šoa je značný. Nejenže čtenáři poznají důsledky nedostatečné obrany demokracie v rámci občanské společnosti, ale také jsou prostřednictvím uměleckých

vyprávění svědky příčin i důsledků, jak nečinnost a laxnost veřejnosti může vést k nepochopitelným, pouhými slovy nevyjádřitelným a snad i nepopsatelným¹⁹ výsledkům. Doufejme, že literatura jakožto významný prostředek formování dětí i dospělých v rovině demokratických hodnot má dostatečný potenciál stále působit na čtenáře, a to i ve stále více se medializujícím světě, který se orientuje na budoucnost, aniž by se poučil z minulosti. Doufejme, že kvalitní, poučné a poutavé literární texty mají sílu dosáhnout toho, aby se chyby a omyly, které vyústily v zabíjení určitých skupin osob či celých národů, neopakovaly a aby projevy nesnášenlivosti, xenofobie a rasismu byly odstraňovány už v samých zárodcích.

Seznam literatury

- Avey, D. (2012). *Muž, který pronikl do Osvětimi*. Praha: Euromedia Group.
- Bezchlebová, M. (1995). *Cesta – cíl neznámý: Čítanka o osudech lidí v holocaustu určená pro výuku dějepisu, občanské nauky a literatury ve středních školách*. Praha: Academia.
- Bondyová, R. (2001). *Jakob Edelstein*. Praha: Sefer.
- Bor, J. (1995). *Terezínské rekvie*. Praha: Academia.
- Bryant, Ch. (2012). *Praha v černém. Nacistická vláda a český nacionalismus*. Praha: Argo.
- Carrier, P. et al. (2015). *The international status of education about the holocaust*. Braunschweig: UNESCO.
- Cohen-Janca, I. (2017). *Poslední cesta: doktor Korczak a jeho děti*. Havlíčkův Brod: Petrkov.
- Diamant, A. (2011). *Po noci přijde den*. Libeznice: Víkend.
- Fischleiová, K. (2014). *Osudy ve stínu šoa*. Praha: P3K.
- Frank, A. (1992). *Deník Anny Frankové*. Praha: Lidové noviny.
- Franková, A. & Povolná, H. (2013). *Motýla jsem tu neviděl: dětské kresby a básně z Terezína*. Praha: Židovské muzeum.
- Fryd, N. (1975). *Krabice živých*. Praha: Práce.
- Grech, L. (2000). Teaching about the Holocaust. [online]. In *Council for Cultrual Co-Operation*. Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation, [cit. 20. 4. 2018]. Dostupné
- 16 Z novější literatury pro děti a mládež působí pozoruhodným dojmem kniha inspirovaná skutečnými událostmi *Poslední cesta. Doktor Korczak a jeho děti* (2017).
- 17 Například dílo *Zadrátovaný svět. Pátrání po rodinném tajemství z holokaustu* (2018).
- 18 Brainstorming, podvojný a potrojný deník, myšlenková mapa, pětílistek a mnoho dalších.
- 19 S myšlenkou nepopsatelnosti jevu šoa jako jeden z prvních přišel v *Pamětech 2: Všechny řekou jdou do moře, moře se však nenaplní...* (2007) Elie Wiesel.

z WWW: <<https://rm.coe.int/1680494240>>.

Hník, O. (2015). Didaktika literatury: od polemických diskurzů po formování samostatného oboru. In I. Stuchlíková, & T. Janík et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.

Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum.

Jacoby, J. (2017). Forgetting the Holocaust [online]. In Aish HaTorah Literacy. [cit. 22. 9. 2017]. Dostupné z WWW: <<http://www.aish.com/>>.

Jančík, D. & Kubů, E. (2005). „*Arizace*“ a arizátoři. Praha: Karolinum.

Jeřábek, J. et al. (2017). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. In *msmt.cz*. [cit. 13. 10. 2017]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>>.

Kryl, M. et al. (2011). *Rasismus, antisemitismus, holocaust*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

Malý, R. (2016). Deníková tvorba mladých ve stínu holokaustu. In J. Čenková, *Válečné dětství a mládí (1939–1945) v literatuře a publicistice*. Praha: Karolinum.

Mašát, M. (2017). K uplatnění tematiky šoa v literárních čítankách pro druhý stupeň základních škol. [online]. In *Jazyk – literatura – komunikace*. [cit. 7. 9. 2018]. Dostupné z WWW: <<http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-2-2017>>.

Mašát, M. (2018). Zastoupení termínů šoa a holocaust ve vybraných kurikulárních dokumentech. [CD-ROM]. In *Recenzovaný sborník příspěvků vědecké interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů QUAERE*. Hradec Králové: Magnanimitas.

Mémorial de la Shoah. (2017). What is the Shoah? [online]. In Mémorial de la Shoah. [cit. 22. 9. 2017]. Dostupné z WWW: <<http://www.memorialdelashoah.org/>>.

Lederman, N. (2018). *Zadrátovaný svět. Pátrání po rodinném tajemství z holokaustu*. Brno: BizBooks.

Oliveira, W. M. (2017). Language and space: possible witnessings in education. [online]. In *Educação & Realidade*. [cit. 7. 3. 2018]. Dostupné z WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362017000301161&script=s-ci_arttext&tlng=en>.

Paterson, K. (1996). *Připravít, pozor, učíme se! Jak vzbudit zájem žáků o učení*. Praha: Portál.

Pressburger, C. (2004). *Deník mého bratra. Zápisky Petra Ginze z let 1941–1942*. Praha: Trigon.

Redlich, E. (1995). *Zítřka, jedeme, synu, pojedeme transportem. Deník Egona Redlicha z Terezína 1. 1. 1942 – 22. 10. 1944*. Brno: Doplňek.

Tichý, F. (2014). *Princ se žlutou hvězdou*. Praha: Geum.

Urbanová, S. (2018). *S holokaustem za zády. Téma holokaustu v české a překladové literatuře pro děti a mládež vydávané po roce 1989*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Válek, V. (1984). Vztah memoárové literatury k literatuře dokumentární. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity STUDIA MINORA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS BRUNENSIS*. Brno: Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. [cit. 7. 9. 2018]. Dostupné z WWW: <https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/107731/D_ScientiaeLitterarum_31-1984-1_18.pdf>.

Wiesel, E. (2014). *Noc*. Brno: Kartuziánské nakladatelství.

Wiesel, E. (2007). *Paměti 2: Všechny řekou jdou do moře, moře se však nenaplní...* Praha: Pragma, 2007.

Webové stránky

Webové stránky Tereziánské iniciativy:

<https://www.holocaust.cz/>.

<http://www.terezinstudies.cz/>.

Webové stránky Yad Vashem:

<https://www.yadvashem.org/yv/en/education/languages/czech/index.asp>.

Webové stránky časopisu Vedem:

<http://vedem-terezin.cz/>.



Mgr. Milan Mašát vystudoval učitelství českého jazyka a literatury pro druhý stupeň základních škol a učitelství přírodopisu pro druhý stupeň základních škol na Univerzitě Palackého v Olomouci. V současné době je doktorandem na katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci svého studia se zabývá implementací tematiky šoa do výuky literární výchovy na druhém stupni základních škol, a to zejména z pohledu učitelů.

Kontakt: milan.masat01@upol.cz

Barbora Jelínková, Markéta Zachová

Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole – inspirace z Norska i pro české základní školy

Diverzita (ať už národnostní, etnická, kulturní či jiná) se stává realitou současné mateřské a základní školy. V rámci třídního kolektivu můžeme identifikovat řadu rozdílů mezi dětmi, které jsou dány např. migračními procesy, variabilitou jejich sociokulturního prostředí, do něhož se narodily, v němž vyrůstají apod. Domníváme se, že současný systém vzdělávání v ČR a způsob podpory dětí/žáků s odlišným mateřským jazykem (jakož i jejich rodičům a pedagogům) vykazuje řadu limitů a není komplexně řešen tak, aby docházelo k úspěšnému procesu integrace. V tomto ohledu může být inspirujícím příkladem Norsko. Země, která má jednak dlouholeté zkušenosti s migrací a zároveň inkluzí (podpora a prosazování společného vzdělávání ze strany vlády je zde patrná již od 70. let 20. století). Cílem příspěvku je představit čtenářům norský systém předškolního vzdělávání, porovnat jej s předškolním vzděláváním ČR, a to především, co se týče postavení a procesu začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do prostředí majoritní společnosti. Domníváme se, že uvedené poznatky a zkušenosti ze zahraničí mohou být zdrojem inspirace pro potřebné změny v českém systému (nejen) předškolního vzdělávání.

Úvodem tohoto článku bychom rády upřesnily klíčové pojmy, které v textu používáme. Pojem dítě s odlišným mateřským jazykem (dále jen dítě s OMJ) je relativně nový. V legislativě se nejčastěji pro děti rodičů cizí národnosti používá termín dítě/žák-cizinec. Do této kategorie zahrnujeme i děti ze smíšeného (bilingvního) prostředí či děti migrantů, kteří v České

republice získali občanství, a nepatří již mezi cizince. Pro nás pedagogy je podstatná skutečnost, že se jedná o děti, jejichž mateřským jazykem není čeština a v mnoha případech nemluví a nerozumí česky nebo jsou jejich jazykové kompetence nedostačující a omezené. Proto se z pedagogického hlediska jeví termín dítě s OMJ jako nejvhodnější. Mezi další pojmy, které musíme v souvislosti se vzděláváním cizinců rozlišovat, patří označení migrant a uprchlík. Migrant je člověk, který odchází ze své země do jisté míry dobrovolně za možnostmi práce, studia či z rodinných důvodů (zejména sloučení rodiny). Naopak uprchlík je osoba nucená opustit svou vlast z vážných obav o svůj život (pronásledování z důvodů rasy, náboženství, politického přesvědčení aj.), válečného konfliktu či ekologické katastrofy.² V České republice jsou osoby, kterým bylo přiznáno postavení uprchlíka, označovány jako azylanti.

Cizinci v Norsku a v České republice

Norsko vykazuje oproti České republice mnohem více znaků, typických pro multikulturní společnost. Je to země, která otevřeně přijímá migranty i osoby žádající o mezinárodní ochranu. Například již v roce 1921 stálo Norsko u zrodu tzv. Komisariátu pro uprchlíky při Lize národů (dnes Úřad Vysokého komisaře OSN pro

2 Amnesty International Česká republika. Lidská práva: *Uprchlíci a migranti*. (2018). Dostupné z: <http://www.lidskaprava.cz/student/uprchlici-a-migranti>.

uprchlíky) v čele s vědcem a diplomatem Fridjofem Nansenem (1861–1930), který je považován za hlavního průkopníka mezinárodního systému ochrany uprchlíků.³ V současné době tvoří téměř jeden milion obyvatel z celkové populace pěti milionů obyvatel Norska migranti a uprchlíci.⁴ Nejpočetnější menšiny obyvatel představují Poláci, Švédí, Dánové a Litevci.⁵ Dle Národního statistického institutu Norska v roce 2018 žilo v Norsku legálně 217 241 uprchlíků, což představuje asi 4,1 % celkové norské populace. Z toho největší skupiny tvoří uprchlíci z Asie (včetně Turecka) a Afriky.⁶ Patří mezi ně zejména lidé ze Somálska, Iráku, Sýrie či Pákistánu.

Pro srovnání, migranti v České republice představují přibližně půl milionu osob, z nichž nejpočetnějšími menšinami jsou Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Rusové. Počet azylantů na našem území k 31. 12. 2017 představoval 2 669 osob, z nichž nejpočetnějšími skupinami jsou

Bělorusové, Rusové, Ukrajinci a Syřané.⁷ Z celkového počtu 362 623 dětí v českých mateřských školách bylo ve školním roce 2016/2017 celkem 9 494 dětí s OMJ. V Norsku je toto číslo o dost vyšší, v roce 2017 navštěvovalo norské mateřské školy 46 000 dětí z jazykových a kulturních menšin z celkového počtu 282 600 zapísaných dětí.

Tato čísla dokládají rozsáhlé zkušenosti Norska se začleňováním dětí s OMJ do běžného vzdělávacího proudu. V rámci srovnání vzdělávacích systémů Norska a ČR je nutné vycházet z kontextu obou zemí, jejich historie a tradic a reflektovat zkušenosti na obou stranách pro zlepšování praxe v našich vlastních podmínkách. Už jen z toho důvodu, že v ČR každým rokem přibývá cizinců s trvalým či dlouhodobým pobytem, například v období 2004–2016 se počty cizinců, žijících v naší společnosti, zdvojnásobily.⁸

Norský model integrace cizinců a uprchlíků do majoritní společnosti je v mnoha ohledech považován za unikátní. Staví zejména na dlouholeté tradici inkluzivního vzdělávání,

3 Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky. UNHCR: *The UN Refugee Agency*. (2001). Dostupné z: <http://www.unhcr.org/cz/161-czo-nas-html.html>.

4 Statistics Norway. *Attitudes towards immigrants and immigration*. (2018). Dostupné z: <https://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/innvhold/aar>.

5 Statistics Norway. *Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents*. (2017). Dostupné z: <https://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/innvbe/aar>.

6 Statistics Norway. *Persons with refugee background*. (2017). Dostupné z: <https://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/flyktninger/aar>.

7 Český statistický úřad. *Cizinci v ČR včetně azylantů*. (2017). Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/27914491/1612_c01t14.pdf-f/4bbedd77-c239-48cd-bf5a-7a43f6dbf71b?version=1.0.

8 Český statistický úřad. *Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu 2004 – 2016*. (2016). Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/67291237/29002717_1gl.jpg/1a8f64eb-3622-4224-a830-fcfa9c29e99?version=1.1&t=1509451958543.

prosazování rovných příležitostí a principu spoluúčasti dětí (Bačáková, 2012). Právě význam rovnosti, tj. stejných práv pro všechny bez ohledu na pohlaví, sociální či etnický původ nebo náboženství, je v norské společnosti zásadním pilířem vzdělávání. Tento princip se odráží i v charakteru norské vzdělávací politiky, například již v roce 1975 norská vláda uzákonila integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Důležitým faktorem pro život migrantů v Norsku je také skutečnost, že norská společnost nahlíží na cizince obecně velmi pozitivně. Z řady sociologických průzkumů vyplývá, že více než 60 % populace vnímá migranty pozitivně jako obohacení kultury a pracovního trhu.⁹

Hlavní rysy norského systému předškolního vzdělávání v porovnání s Českou republikou

Předškolní vzdělávání v Norsku je určeno dětem ve věku od 1 roku do 5 let, většina dětí nastupuje do mateřských škol již ve věku 1 roku. Tato skutečnost je dána zejména délkou rodičovské dovolené, která představuje 11 měsíců, z nichž 10 týdnů je vyhrazeno výhradně pro otce. Mateřské školy zařazují děti do skupin o 13 až 18 dětech. Pro tyto skupiny se používá spíše výraz oddělení než třída. Velikost skupiny závisí na věku dětí. Většinou mají mateřské školy oddělení pro děti mladší (0–2 roky), ve kterém se preferuje skupina do 13 dětí a oddělení pro děti starší (3–5 let), ve kterém může být až 18 dětí. Dle aktuálních směrnic v mateřské škole připadá jeden pedagogický pracovník na 7–9 dětí do 3 let a na 14–18 dětí nad 3 roky.¹⁰ Kromě pedagogů v každé třídě běžně pracují také asistenti pedagogů. Počet asistentů ve třídě je určen dle počtu, věku

dětí a jejich individuálních potřeb, nejčastější je model jeden učitel a dva asistenti pedagoga.

Maximální počet dětí na třídu v ČR je nezávisle na věku stanoven vyhláškou na 24, avšak lze schválit až počet 28 dětí na třídu (podle § 23 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona). Na tento počet připadají dvě učitelky, které jsou s dětmi obě současně pouze během pobytu venku a během oběda. Z těchto údajů vyplývá, že přestože by pedagogové v České republice i v Norsku měli dle kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání přistupovat ke každému dítěti individuálně, tj. dle jeho aktuálních potřeb, pedagogové v České republice nemohou při vysokých počtech dětí ve třídách, připadajících na jednu dospělou osobu, dosáhnout stejné úrovně kvality individuálního přístupu jako pedagogové v Norsku.

Norské mateřské školy jsou zřizovány obcemi, volně bychom mohli přeložit jejich název jako „obecní“ mateřské školy (kommunal barnahager). V těchto mateřských školách rodiče platí měsíčně tzv. rodičovský poplatek, na který dostává druhé dítě z rodiny slevu ve výši 30 % a třetí a další děti slevu ve výši 50 %. Tento poplatek se liší dle regionu, nezahrnuje stravu a další poplatky (Holte & Storø, 2013). Podle Národního statistického institutu Norska (Statistics Norway) činil tento poplatek v roce 2017 průměrně 2 663 norských korun.¹¹ Naproti tomu další vzdělávání na státních základních školách je zdarma. Přibližně 50 % mateřských škol v Norsku je soukromých (privat barnehager), ovšem mnoho z nich získává finanční podporu na svůj provoz od státu (Holte & Storø, 2013). Povinná školní docházka do primárního vzdělávání začíná v kalendářním roce, ve kterém dítě dovrší 6 let věku. Odklad školní docházky, který je v ČR zcela běžným jevem, v Norsku nenajdeme. Dětem, které po nástupu do primárního vzdělávání z různých důvodů „nezvládají“, je věnována individuální péče a to zejména díky přítomnosti a zapojení asistentů pedagogů.

9 Statistics Norway. *Persons with refugee background*. (2017). Dostupné z: <https://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/flyktninger/aar>.

10 Government.no. The Ministry of Education and Research: *Early Childhood Education and Care* (2010). Dostupné z: <https://www.regjeringen.no/en/topics/families-and-children/kindergarden/early-childhood-education-and-care-polic/id491283/>.

11 Statistics Norway. *Household payments for kindergarten*. (2017). Dostupné z: <https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/barnegenniv>.

V době zahájení výuky norštiny i v jejím průběhu je v Norsku povinně diagnostikován jazykový vývoj dětí s OMJ. Tato diagnostika probíhá během primárního vzdělávání dítěte a to jak v jeho mateřském jazyce, tak v norštině formou standardizovaných testů. Testy slouží pedagogům ke zhodnocení stupně jazykového vývoje dítěte. Posuzuje se hlavně, zda dítě i nadále potřebuje výuku norštiny jako cizího jazyka a diagnostikují se případné specifické poruchy učení. Testovací materiály jsou k dispozici v mnoha jazykových mutacích pro rozlišení problémů, které mohou vycházet z odlišného kognitivního vývoje a problémů z dočasně omezených jazykových kompetencí v norštině (Bačáková, 2012).

V České republice i v Norsku mají děti-cizinci legislativou vymezený nárok na vzdělání za stejných podmínek jako občané dané země. Zákon č.561/2004 Sb. (školský zákon) v České republice zařazuje děti s OMJ do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které mají v oblasti vzdělávání nárok na tzv. systém podpůrných opatření. Nárok na bezplatnou jazykovou přípravu pro děti s OMJ však tento zákon omezuje pouze na žáky plnící školní docházku, předškolní vzdělávání je z této podpory vyloučeno. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) se však velmi obecně a pouze okrajově věnuje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, děti s OMJ již blíže nespecifikuje. Závisí tedy na každé škole, zda a jakým způsobem bude k dětem s OMJ přistupovat v rámci svého školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), zda vytvoří např. inkluzivní plán či zohlední děti s OMJ např. prostřednictvím adaptačního plánu. Aktuální českou legislativu a kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání považujeme v tomto ohledu za velice obecné a nejednotné. V oblasti vzdělávání dětí s OMJ chybí konkrétní doporučení a metodiky včetně diagnostických nástrojů, využitelných v běžných podmínkách mateřské školy.

Norský zákon o mateřských školách (The Kindergarten Act) i závazný kurikulární dokument pro mateřské školy RAMMEPLAN (The Framework Plan for the Content and Tasks

of Kindertgarens) kladou velký důraz na pojmy jako je multikulturalita a rovnost. Uvádějí řadu pozitiv, co se týče docházky dětí s OMJ do mateřských škol a jejich přínos pro jazykový rozvoj všech dětí v kolektivu MŠ, zejména rozvoj jejich sociokulturních zkušeností atd. Rámcový vzdělávací program poukazuje na odlišnost dětí s OMJ nejen v oblasti jazyka, ale rovněž v oblasti kulturních zvyklostí, náboženského smýšlení, hodnotách a tradicích, zdůrazňuje dále nezbytnost posilovat děti v jejich dvojí kulturní příslušnosti a úzce spolupracovat s jejich rodiči. Mateřská škola by měla sloužit především jako místo setkávání rodičů a dětí z různých kultur a podporovat tak jazykovou, kulturní a náboženskou rozmanitost, která obohacuje a posiluje celou komunitu v prostředí mateřské školy. Rámcový vzdělávací program doporučuje všem zaměstnancům MŠ být příkladem v chování i postojích, které směřují k respektu a uznání všech dětí. Každá škola si může sama zvolit, jakým způsobem zohlední děti s OMJ ve svých konkrétních plánech. Norské kurikulum předškolního vzdělávání se např. blíže věnuje menšině domorodých laponských dětí a předpokládá znalosti pedagogů o laponské kultuře a její prezentaci v programu mateřské školy v případě, že tyto děti do mateřské školy dochází. Pro zajímavost uvedme, že ačkoli celkově počty cizinců, žijících trvale v Norsku a těch, kteří získávají norské občanství rostou, menšina domorodých obyvatel Laponců (tzv. the Sami people) se každým rokem zmenšuje. V současné době navštěvuje norské mateřské školy přibližně 1 000 laponských dětí.¹²

Právě tento přístup ve vnímání cizinců nikoli jako zdroje obtíží či hrozby, ale jako přínosu pro celou společnost, je základním principem, který v Norsku spatřujeme a který dále určuje a usnadňuje celý proces integrace dětí s OMJ do vzdělávacího systému. V české společnosti často přetrvává ve spojení s migranty a azylanty pocit ohrožení, nejistoty a řady předsudků, podporovaných i médii. Norové jsou v tomto směru více

12 Statistics Norway. *Sami*. (2016). Dostupné z: <https://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/samisk/hvert-2-aar>.

tolerantní a otevření. Děti s OMJ jsou považovány za přínos pro mateřskou školu a do budoucna i pro celou norskou společnost. Norská vláda poskytuje mateřským školám řadu grantů na podporu a rozvoj jazykových kompetencí dětí s OMJ v předškolním věku. V České republice mají mateřské školy možnost získat podporu v dotačních či rozvojových programech na podporu integrace a vzdělávání cizinců na území České republiky od školního roku 2017/2018, kdy byla zavedena povinná předškolní docházka.

Podpora integrace cizinců

V obou zemích působí celá řada organizací a integračních center, poskytujících podporu rodičům a pedagogům dětí s OMJ. V České republice jsou to např. služby koordinátorů a metodiků v krajských centrech podpory Národního institutu pro další vzdělávání (dále jen NIDV), který zároveň nabízí pedagogům semináře a vzdělávací programy s tématem vzdělávání dětí s OMJ. Nabídka seminářů a kurzů dalšího vzdělávání s tímto tématem bohužel není mimo Prahu příliš široká, v některých regionech zcela chybí. NIDV nabízí od roku 2016 pedagogům také online poradenství na Portále podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince (Holte & Storø, 2013). Zároveň poskytuje přehled zasíťovaných organizací, podporujících cizince a pedagogy dle jednotlivých krajů. V Norsku podporuje projekty zaměřené na integraci dětí-cizinců do vzdělávání mimo neziskové organizace také Národní centrum multikulturního vzdělávání (dále jen NAFO), které rovněž nabízí možnosti dalšího vzdělávání pro pedagogy a asistenty pedagoga. NAFO klade důraz na zapojení většího počtu multilingvních dětí v mateřských školách a podněcuje „nábor“ dětí mezi rodinami migrantů. Cílem je, aby se děti v mateřské škole běžně setkávaly s rozmanitými jazyky, vzájemně se respektovaly, podporovaly a obohacovaly se v multikulturním prostředí. Skutečností zůstává, že finanční situace rodin migrantů v mnoha případech neumožňuje nástup jejich dětí do mateřských škol, které nejsou na rozdíl od dalšího vzdělávání zdarma.

Příprava pedagogů na práci se žáky s OMJ

Rozdíly mezi oběma zeměmi jsou také v obsahu profesní přípravy předškolních pedagogů. V Norsku mají předškolní pedagogové povinnost absolvovat vysokoškolské vzdělání na úrovni bakalářského programu v oboru předškolní pedagogiky nebo dosáhnout jiného vysokoškolského vzdělání, které je kvalifikuje pro práci s dětmi v oboru předškolní pedagogiky. Ve studijní nabídce institutů připravujících budoucí učitele je několik předmětů, kterými prostupuje téma vzdělávání dětí/žáků s OMJ. Jedná se např. o předměty sociokulturní orientace, mateřský jazyk ve vzdělávacím procesu, norština jako druhý jazyk aj. Kromě toho absolvují studenti praxe na cvičné škole, kde jsou zastoupeny děti/žáci s OMJ. V rámci povinné praxe se klade důraz na schopnost studentů pracovat s žáky/dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami tj. i s dětmi s OMJ. V České republice poskytuje dostatečnou kvalifikaci mimo vysokoškolského vzdělání také střední odborné nebo vyšší odborné vzdělání v akreditovaném studijním programu, zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy, případně na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiky volného času.

Domníváme se, že v České republice není obsah pregraduální přípravy, co se týče vzdělávání dětí/žáků s odlišným mateřským jazykem pedagogů, dostatečně vymezen. Otázky vzdělávání dětí s OMJ jsou v profesní přípravě stále okrajovou záležitostí. V Norsku legislativní předpis definuje náplň vzdělávání v oboru předškolní pedagogiky v šesti hlavních oblastech, mezi nimiž je i oblast, zaměřená na kulturu a vzdělávání menšinového obyvatelstva s důrazem na pozitivní přístup ke vzdělávání dětí v multikulturní společnosti.

Povinnost dalšího vzdělávání předškolních pedagogů je v České republice zákonem stanovena formou samostudia nebo aktivní účasti na seminářích a kurzech, zaměřených na aktuální pedagogická témata. V Norsku tuto povinnost zákon stanovuje pouze pro pedagogy primárního a sekundárního stupně vzdělávání.

Celkově je ale oblast dalšího vzdělávání pedagogů v Norsku propracovaným systémem, existuje zde aktivní síť tzv. koordinátorů multikulturního vzdělávání na úrovni ministerské i samosprávné. Koordinátoři multikulturního vzdělávání poskytují metodickou podporu učitelům v oblasti integraci dětí s OMJ, komunikují s jejich rodiči, zprostředkovávají tlumočnické služby, zajišťují výuku norštiny jako druhého jazyka atd. V současné době se v Norsku hlavní pozornost věnuje podpoře integrace včetně rozvoje jazykových kompetencí dětí s OMJ a jejich rodin již před vstupem do preprimárního vzdělávání.

Postoje vybraných českých a norských předškolních pedagogů ke vzdělávání dětí s OMJ

Zjišťovali jsme postoje u vybraných českých a norských předškolních pedagogů, co se týče vzdělávání dětí s OMJ s cílem doplnit poznatky o reálný pohled pedagogů z praxe. Výpovědi jsme získali od pěti českých (z Prahy, Plzně a Českých Budějovic) a pěti norských pedagogů (z Osla, Trondheimu a školy venkovského typu v jižní části Norska) mateřských škol. Všichni dotazovaní pedagogové se ve své praxi setkali s dětmi s OMJ. Z českých respondentů má většina z nich zkušenosti s dětmi slovenské a vietnamské národnosti. Norští pedagogové uvedli rozmanité národnosti dětí z mnoha zemí Evropy, Asie i Afriky. Z odpovědí dotázaných pedagogů vyplynulo, že všichni čeští i norští respondenti považují vzdělávání dětí s OMJ za důležité pro ostatní děti v MŠ. Hlavní přínos popisují v možnosti zprostředkovat dětem odlišnou kulturu, tradice, jazyk dětí s OMJ, rozvíjet jejich vzájemnou toleranci a respekt. Co se týče případných obtíží, které s sebou může vzdělávání dětí s OMJ přinášet, čeští učitelé vnímají jako největší problém jazykovou bariéru v komunikaci s dítětem i rodiči, zejména problémy spojené s pochopením pravidel třídy ze strany dítěte a také nedostatek času pro individuální práci s konkrétním dítětem. Norští učitelé považují za případnou obtíž ve vzdělávání dětí s OMJ taktéž nedostatek individuálního času pro konkrétní

děti. Dále poukázali na obtíže ve spolupráci s rodiči cizinci, kteří sami nemají velký zájem se integrovat do norské společnosti. Přesto odpovědi norských pedagogů ukázaly, že hodnotí spolupráci s rodiči dětí s OMJ častěji jako pozitivní a intenzivní.

Čím bychom se mohli inspirovat

Rádi bychom se na základě odpovědí dotazovaných pedagogů pokusili odpovědět na otázku, v jakých ohledech by mohl být norský předškolní vzdělávací systém inspirativním pro ČR v oblasti začleňování dětí s OMJ do hlavního vzdělávacího proudu. Z odpovědí, získaných od norských pedagogů, považujeme za podnětné zejména navázání a **zajištění efektivnější a pravidelné komunikace a spolupráce s rodiči dětí s OMJ** při nástupu těchto dětí do školy, zapojení a využití jejich mateřského jazyka určitou formou do každodenních činností ve škole.

Pro běžnou praxi vnímáme jako zajímavé možnosti například pravidelné schůzky s rodiči dětí s OMJ, z počátku i za přítomnosti překladatele (v ČR mohou pedagogové minimálně v rámci úvodní schůzky s rodiči cizinci zažádat o tlumočnické služby neziskové organizace např. META, o. p. s. či krajská centra na podporu integrace cizinců aj.), dále považujeme za významné **získání většího množství informací při nástupu dítěte do školy** o jeho dosavadním životě, znalostech, schopnostech, zvyklostech, tradicích rodiny atd. Tyto informace většinou čeští pedagogové nemají a vycházejí pouze z údajů o zdravotním stavu dítěte. Zajímavá je také možnost **zajištění jazykových asistentů**, hovořících jazykem dítěte s OMJ, kteří tráví ve třídě určitý počet hodin týdně a pomáhají mu při adaptaci na nové prostředí.

Jako další praktické náměty z norských mateřských škol na podporu multikulturality ve třídách uvedme například **zapojení cizojazyčných písní a slov dle aktuálních týdenních témat**, iniciace her a situací, ve kterých děti mohou aktivně používat svůj odlišný mateřský jazyk, **využití cizojazyčných knih** či poslech cizojazyčných audioknih. Důležitým podnětem pro úspěšné vytvoření multikulturního

prostředí ve škole je **zapojení rodičů dětí s OMJ** a navázání vzájemné blízké spolupráce se školou. Taková spolupráce může probíhat například v rámci společných setkání a **ochutnávání národních jídel. Rodiče mohou také asistovat učitelům** např. s překlady písní, pohádek a textů.¹³ V neposlední řadě je dobré myslet na **zajištění veškerých informací a psaných textů pro rodiče ve více jazycích.**

Vítanou změnu v legislativě by pro mnoho českých pedagogů mohl představovat **snížený počet dětí v běžných třídách**, který by jim mohl poskytnout prostor pro individuální práci s dětmi s OMJ. Právě nedostatek času pro individuální práci s dětmi považuje několik českých, ale i norských respondentů za podnět, který by mohl zkvalitnit jejich práci, stejně tak by uvítali rozmanitější nabídku seminářů a kurzů dalšího vzdělávání v této oblasti.

Závěrem

Celkově soudíme, že předškolní vzdělávání dosahuje v České republice i v Norsku velmi vysoké úrovně. Přesto bohaté zkušenosti Norska s integrací, přijímáním migrantů a s pomocí uprchlíků spolu se silným ekonomickým zázemím a čtyřicetiletou tradicí prosazování inkluzivního vzdělávání dávají Norsku nad Českou republikou náskok, který není možné snadno vyrovnat. Rezervy v českém prostředí spatřujeme zejména v nedostatečné přípravě pedagogů (pregraduální i postgraduální) na práci s dětmi s OMJ (oblast výuky češtiny jako cizího jazyka, rozvoj interkulturní kompetence atd.). Chybí systém, který by umožnil komplexní podporu rodiny při vzdělávání dětí s OMJ, zejména zajištění informačních a poradenských služeb pro zákonné zástupce těchto dětí je nedostatečné. Jako pozitivní hodnotíme skutečnost, že i v **České republice již působí** řada organizací a integračních center, poskytujících

podporu rodičům a pedagogům při vzdělávání dětí s OMJ a toto téma se postupně stává **v české společnosti důležitým** i v oblasti již od předškolního stupně.

Literatura

Bačáková, M. (2012). Vzdělávání dětí – uprchlíků: podpora nabízená základními školami v Norsku a v ČR. *Orbis schoolae*, 6(1), 81–93.

Holte, K. & Storø, J. (2013). Kindergarten – a Universal Right for Children in Norway. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 7(2), 13–17.



Bc. Barbora Jelínková je absolventkou bakalářského studijního programu Učitelství pro mateřské školy na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni (kvalifikační práce na téma „Srovnání předškolního vzdělávacího systému ČR a Norska“). V současné době působí v MŠ Františka Ondříčka v Českých Budějovicích. Tato MŠ se zaměřuje na environmentální výchovu a svým vzdělávacím programem „Mateřinková zahrada“ umožňuje dětem poznávat přírodu a aktivně se zapojovat do ochrany životního prostředí.

Kontakt: jelinkova.bara@email.cz



PhDr. Markéta Zachová, Ph.D. absolvovala doktorské studium (obor Pedagogika) na Filozofické fakultě UK, působí jako odborná asistentka na katedře pedagogiky Fakulty pedagogické ZČU v Plzni, zaměřuje se na výuku obecné a sociální pedagogiky a multikulturní témata zejména vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.

Kontakt: zachova@kpg.zcu.cz

13 NAFO a The Knowledge Ministry of Norway. Resource guide: *Multilingual work in kindergartens*. (2013).

Dostupné z: <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/10/>

NAFO_Resource-guide_Engelsk_web.pdf.

Ludmila Dobešová

V zámeckých komnatách Dubských: Edukační program se zaměřením na šlechtickou rodinu

V každé době žili bohatí a chudí lidé. V jejich životech byly viditelné rozdíly. Jiný život vedli dědicové trůnu, prvorození synové šlechtických rodů a dívky z méně významných rodin. Jeden z těchto způsobů života ve své historii skrývá i Státní zámek v Lysicích, kde od roku 2008 pracuji jako průvodkyně. Během těchto let jsem si uvědomila, že role průvodce není jenom v seznámení návštěvníků s historií objektu. Neméně důležitý úkol představuje schopnost upoutat návštěvníky a vytvořit v nich trvalejší vzpomínku. V České republice se památkové objekty nejčastěji prezentují za pomoci výkladu průvodce. Výklad by měl obsahovat znalosti historické i didaktické. Jeho smyslem je návštěvníky zaujmout a rozšířit jeho znalosti (Kubů, 2014, s. 7). Každý z nás určitě zažil pocit, že stojí v první zámecké místnosti a průvodce nám sdělí seznam majitelů a stavebních úprav, během prohlídky se několikrát k těmto jménům vrátí. Dospělý člověk se s tím vypořádá, selektuje si informace, které jej zajímají a jsou jim blízké.

Mezi časté návštěvníky památkových objektů patří také děti a mládež nejrůznějších věkových skupin. Na některých památkách existují speciální texty pro různé věkové kategorie. Respektují standardy současné školy a vychází z rámcových vzdělávacích programů. Téměř všechny hrady a zámky mohou uplatnit téma „jak se žilo.“ Současné žáky není lehké zaujmout pouze výkladem. Praktikuje se jejich aktivní zapojení, např. pomocí vyhledávání, hádanek a zkoumání (Kubů, 2014, s. 57).

Nejnovější přístup představuje vznik **edukačních center při jednotlivých objektech**. Jejich úkolem je vytváření specializovaných programů. Na jejich tvorbě se podílejí pedagogové, památkáři, historici a historici umění (Kubů, 2014, s. 60). V letech 2012–2015 probíhal projekt *Vzdělávací role Národního památkového ústavu: Edukace jako klíčový nástroj zkvalitnění péče o kulturní dědictví České republiky*. Mottem projektu bylo *Památky nás baví*. Hlavním cílem bylo vytvoření systému edukačních programů, jejichž cílovými skupinami jsou děti a mládež, rodiny s dětmi, laická a odborná veřejnost.

Státní zámek v Lysicích je cílem školních skupin zejména v období školních výletů. Na tuto skutečnost aktivně odpovídá **specializovanými prohlídkami** pro žáky předškolního, základního i středoškolského věku. Na zámku se aktivně realizují prohlídky s tištěným průvodcem *Zámek s pastelkou*. V zámecké zahradě se probíhá interaktivní program *Účesy zámecké zahrady*. Přestože se zámek snaží svými kulturními událostmi zavděčit všem věkovým kategoriím, převážnou část roku tvoří běžný návštěvníkový provoz. V průběhu těchto klasických prohlídek jsem se často setkala s vyděšenými výrazy dětí při slovech antika nebo baroko. Některé děti si zvládnou přepychové místnosti prohlížet během výkladu průvodce, ze kterého si, troufám si říci, na konci prohlídky nic nepamatují, jiným stačí na zabavení klouzání v zámeckých papučích a také je tu kategorie malých návštěvníků, se kterými po několika minutách musí rodiče ukončit prohlídku.

Zkušenosti a zážitky s dětskými návštěvníky mne vedly k výběru tématu diplomové práce: *V zámeckých komnatách Dubských: Edukační program se zaměřením na šlechtickou rodinu*. Práce představuje výchovně vzdělávací program pro žáky 4. a 5. tříd základní školy. Žákům přibližuje dobu, kdy zámek sloužil jako domov pro šlechtickou rodinu a odehrával se zde každodenní i neobvyklý život. Rodina Dubských je ukázkou venkovské šlechty, která se aktivně účastnila kulturního života a poznamenaly ji soudobé historické události.

Edukační program a jeho tvorba

Při tvorbě edukačního programu vycházím z teorie pro plánování výuky, kterou tvoří **plánování, realizace a reflexe**. Označení edukační program vnímám jako balíček obsahující definice vzdělávacího programu. Vedle velkých vzdělávacích dokumentů může být edukačním programem plán menšího rozsahu, který má výchovně vzdělávací záměr a je nabídnut určité skupině.

Ve fázi **plánování** se opírám o model **E–U–R**, který představuje evokaci, uvědomění si významu informací a reflexi. Během evokace, která je první fází procesu učení, si žáci vybavují své myšlenky a vědomosti o tématu. Probíhá snaha o vyvolání vnitřní motivace a chuti dozvědět se, zažít a vyzkoušet si něco nového. K aktivnímu zpracování nových informací, procházení novou zkušeností a propojení nové informace se stávající dochází ve fázi uvědomění si významu nové informace. Třetím úsekem je reflexe, ve které se žák ohlíží za procesem učení a vytváří nový obraz tématu. Model je pomůckou pro učitele při plánování výuky, ve které se bude žák učit aktivním způsobem. Zároveň přibližuje představu o průběhu, když se žák učí novým poznatkům. Model demonstruje, co a v jakém pořadí se žák má naučit a dělat, aby to pochopil a uměl použít (Hausenblas & Košťálová, 2006, s. 53). Plánovací část prošla dlouhým procesem. Před samotnou tvorbou programu jsem v rámci **inspirace** a studia navštívila depozitáře Státního zámku Lysice. Toto studium mi bylo umožněno na základě povolení, které mi vydal Národní

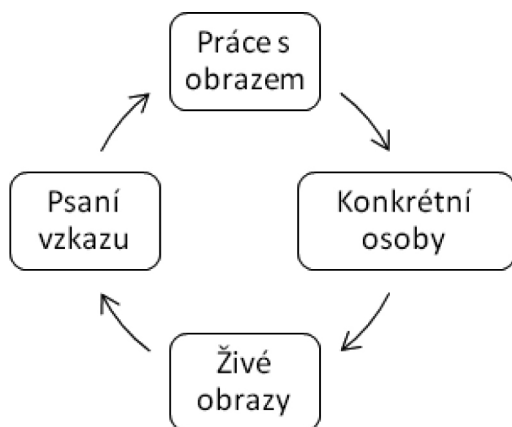
památkový ústav, územní památková péče v Kroměříži. Velmi obohacující byla návštěva depozitáře fotografií a knihovny. Zde jsem měla možnost si prohlédnout fotografie a nahlédnout do kuchařských knih, které se v zámeckých sbírkách dochovaly. V interiérech zámku jsem si vyfotografovala obrazy členů rodiny Dubských. Byl to pro mě zážitek, který jsem chtěla přenést i na samotné účastníky edukačního programu.

Činnosti učitele a žáků ve výuce, uplatnění didaktických stylů řízení výuky, různé výukové metody, formy a didaktické prostředky se prezentují během **realizace** výuky (Horká, 2009, s. 102). Je ovlivněna několika faktory, mezi něž patří psychické a fyzické předpoklady žáků. Důležitým činitelem je délka programu a aktivní zapojení žáků (Svatoňová, 2008, s. 56–57).

Reflexe nespočívá pouze ve zpětném ověření vědomostí, můžeme se zaměřit na další aspekty. Jedním z nich je zamyšlení, co program přináší. Program by měl být přínosný zejména pro žáky, ale také pro samotné učitele, školu. Jedná se o oživení výuky přínosem nových informací a v některých případech i probuzení nového zájmu. Snaží se o rozvoj klíčových kompetencí a obohacení školního učiva. Pro autora programu může být zdrojem nové inspirace.

Už na počátku jsem si dala osobní cíl. Chtěla jsem sestavit program, ze kterého si žáci odnesou nejen nové poznatky, ale také zážitky. Slova „prožitek, zážitek a zkušenost“ charakterizují **zážitkovou pedagogiku**. Teorií zážitkové pedagogiky je „výchova prožitkem“ a „výchova k prožívání.“ Jako prostředek předem naplánovaných a připravených situací slouží hra v nejrůznějších podobách. Vedle vědomostí a dovedností je zaměřena na rozvoj a prožitek jedince. Zejména prožitek je jedinečnou nenahraditelnou individuální skutečností. Zážitková pedagogika klade nároky na jedince, skupinu, společnost a proměňuje myšlení, jednání a konání. Spočívá ve vytváření neobvyklých problémových situací, které rozvíjejí fantazii a tvořivost. Je založena na skupinové práci, která vede k rozvoji sociálních dovedností (Hanuš, 2009, s. 12, 18, 20).

Během programu jsem využívala **Kolbův čtyřstupňový cyklus**, který Kolb popisuje jako proces zkušenostního učení. Obsahuje



Obrázek 1. Kolbův zkušenostní model učení.

konkrétní zkušenost, ohlédnutí, zobecnění a aktivní zkoušení (Hanuš, 2009, s. 42-43).

Cesta, která vedla k výsledné formě programu, byla velmi dlouhá. Původně jsem chtěla žákům ukázat celý zámek a vytvořit prohlídku adekvátní jejich věku. **Tematizované místnosti** by byly představeny za pomoci výkladu průvodce nebo rozhovoru. Je jisté, že touto formou by žáci získali spoustu informací, avšak pouze povrchně. Žák takovým přístupem k učení nemá motivaci k učení, kterému porozumí malým nebo žádným způsobem. Cílem by mělo být hloubkové učení, které bude žáky bavit a pochopí jeho smysl (Maňák, 2003, s. 33–34).

Nakonec jsem se rozhodla zaměřit na jednotlivé členy čtyř generací **rodiny Dubských**. Program je soustředěn do tří místností, které jsou ideální ukázkou života venkovské šlechty a způsobu života v devatenáctém a na počátku dvacátého století. Této myšlenky jsem se při své práci snažila využít. Stěžejní techniku programu představuje **živý obraz**, který je „statickým obrazem postav vyjadřující svým postojem a gestem určitou situaci nebo svůj vztah k této situaci“ (Koťátková, 1998, s. 97). Živý obraz lze popsat jako „sehrání určitého jevu, osoby či situace jedním nebo více hráči bez použití slov a bez pohybu.“ Při ztvárnění je ticho, tělo ani mimika se nehýbe. Může být ztvárněn jednotlivcem nebo více osobami. Existuje bez proměny nebo s proměnou ve formě oživení s doplněním

zvuku nebo mluveného slova (Valenta, 1998, s. 109–111). Během realizace se žáci prokazují pohybovými schopnostmi, výdrží svalů, držením rovnováhy a prací s výrazem. Živý obraz představuje komunikaci mezi jeho tvůrci a diváky (Rodová, 2014, s. 17).

V našem případě žáci obdrží psaný text a pracují na jeho ztvárnění. Žáci se pohybují ve třech rovinách. Jedná se o rovinu tematickou, ve které žáci přemýšlejí, co bude zahrnovat jejich obraz. Další rovina je materiální, kdy žáci uvažují, s jakými prostředky obraz pracuje. Poslední rovina je kompoziční, která ukazuje, jak je celek komponován. Na základě těchto tří rovin vzniká diskuze o významu obrazu (Rodová, 2014, s. 17). V programu s touto technikou pracujeme v obou blocích. V prvním bloku je užita v rámci zahřívací motivační etapy, kdy je seznamujeme a učíme, jak s technikou pracovat. Funkce, kterou zastupuje ve druhé části, je především didaktická. Slouží k hlubšímu poznání určité situace a zároveň k navození dalších témat.

Edukační program popisovaný v diplomové práci byl realizován třikrát. Po každém absolvování programu jsem nahlédla zpět do scénáře. Cílem zpětného kroku bylo zaznamenání situací, které si zasloužily více pozornosti. Jednalo se o klíčové momenty programu, jako např. způsob prezentace živých obrazů (rozboru se podrobně věnuji v jedné z kapitol diplomové práce) nebo závěrečná část programu.

V zámeckých komnatách Dubských: Edukační program se zaměřením na šlechtickou rodinu

Informace o programu

Časový rozsah: 180 minut (dva vyučovací bloky + přestávka)

blok: Seznámení s rodinou Dubských

blok: Čtyři generace hraběcí rodiny

Věková skupina:

4. a 5. ročník ZŠ

Vzdělávací oblasti:

Člověk a jeho svět

Český jazyk a literatura

Doplňující vzdělávací obory

Očekávané výstupy:

- v kontextu dějepisu:
Žák získá vědomosti o genealogických vztazích šlechtické rodiny Dubských.
Seznámí se s vybranými životními a kulturními událostmi hraběcí rodiny.
Učí se účtět k předchozím generacím a památkovým objektům.
- v kontextu českého jazyka
Žák zvládne zásady komunikace, vyjádří vlastní názor a vyslechne názor druhého.
Prezentuje se mluveným i písemným projevem.
- v kontextu práce s textem
Žák pracuje s verbálním i obrazovým textem.
Žák vyjadřuje a podává své myšlenky, pocity a názory.
- v kontextu dramatické výchovy
Žák dodržuje předem dohodnutá pravidla.
Žák uplatňuje své schopnosti a dovednosti ve skupinové práci a rozvíjí svoji fantazii.
Zvládá jednoduchou rolovou hru („štronzo“, tematizované „štronzo“, živý obraz, živý obraz bez proměny, živý obraz s proměnou).
Aktivně se zapojuje do komunikačních a tvůrčích situací.

Metody a techniky:

Rozhovor, řízený rozhovor, živé obrazy, hra v roli, brainstorming, diskuze, skupinová práce, práce s textem, práce s fotografiemi, práce s rodokmenem.

Ukázka z edukačního programu

Edukační program je psaný jako scénář, který představuje tři části. První částí je **instrukce**, která představuje mluvné slovo lektora. **Popis činnosti** je návod k jednotlivým činnostem. **Metodická poznámka** se opírá o teoretické podklady, kterým je věnovaná celá kapitola diplomové práce. Jedná se o historický kontext, životopisy jednotlivých členů rodiny. Celý program včetně příloh a fotografické dokumentace je ke stažení v diplomové práci.

V prvním bloku za pomoci obrazových materiálů, rodokmenu žáci získali teoretické podklady o hraběcí rodině Dubských. Proběhl nácvik

techniky živých obrazů. Ukázka z edukačního programu je z druhého bloku, který následuje po přestávce. Odehrává se v ústřední místnosti lysického zámku.

VELKÝ SALON**1. Ze života rodiny**

Instrukce: *V knižkovně jsme si představili rodinu, která zde žila, rodinu Dubských. Vy nyní obdržíte titulek, který obsahuje událost nebo činnost, která se týká některého člena rodiny. Každý z nich žil v trochu jiné době, někteří se i o něco významně zasloužili. Vaším úkolem je vytvořit živý obraz podle daného názvu. Snažte se co nejvíce zachytit to, co je na titulku napsané.*

Popis činnosti: Zopakování členů rodiny. Každá skupina obdrží jeden titulek živého obrazu. Jejich názvy jsou následující: *Svatba Antonie a Františka. Práce v továrně na šrouby a hřebíky. Výbuch prachovny a statečný voják. Hra tenisu na kurtech.* Skupinová příprava živého obrazu.

Metodická poznámka: Na začátku práce za pomoci fotografií zopakujeme všechna jména členů rodiny Dubských. Žáci pracují ve stejných skupinách jako v předchozím bloku. To znamená skupina, kterou tvořili Františci, dostane titulek živého obrazu právě k této osobě. Lektor skupiny obchází, pomáhá a radí. Při skupinové práci dbáme na zapojení všech členů. Žákům dáme na práci časový limit.

2. Prezentace živých obrazů

Instrukce: Živý obraz se vztahuje k prvnímu z rodiny Dubských. Je to... (doplnění: František) *Prohlédněte si živý obraz. Popřemýšlejte, co vidíte. Tento obraz by se mohl objevit v novinách. Jaký si myslíte, že by mohl být titulek (nadpis) tohoto živého obrazu?*

Popis činnosti: Na úvod ukázka fotografií a zopakování jména osoby, ke které se daný obraz vztahuje. Následuje prezentace živých obrazů. Jedna skupina prezentuje a ostatní představují diváky. Společné prohlédnutí a popis obrazu. Přesun žáků k podložkám s tužkou a papírem. Každý sám nebo ve dvojici zapíše titulek k živému obrazu. Návrat zpět k živým obrazům. Čtení



Obrázek 2. Práce s obrazem (ukázka z prvního bloku). Zdroj: archiv autorky.



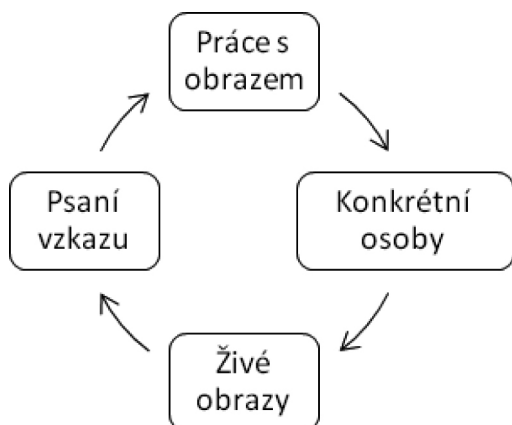
Obrázek 3. Živý obraz: Hra tenisu na kurtech (ukázka z druhého bloku. Zdroj: archiv autorky.

návrhů. Podrobný rozbor a popis živého obrazu. Rozhovor směřující k původnímu titulku.

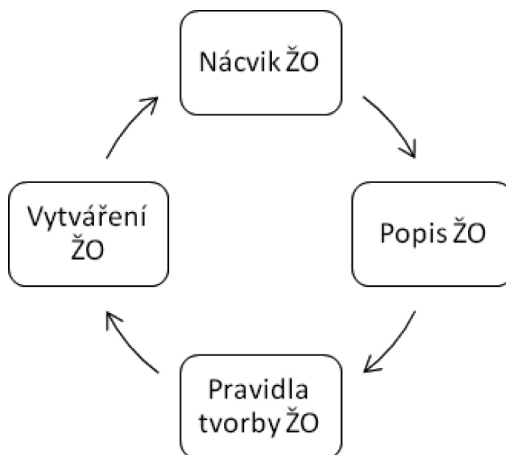
Metodická poznámka: Věnujeme potřebný čas vysvětlení, kde je místo určené pro diváky a kde pro herce. Při prezentaci skupin dbáme na kázeň. Zároveň se snažíme vyslechnout co nejvíce nápadů a návrhů. Během psaní titulku žákům navrhneme práci ve dvojicích. Dbáme podobných doporučení jako při nácviku živých obrazů.

Uplatnění modelu zkušenostního učení

Kolbův model zážitkového učení lze aplikovat na **celý edukační program**. Jednotlivé části na



Obrázek 4. Model zkušenostního učení: celý program.



Obrázek 5. Model zkušenostního učení: živé obrazy.

sebe navazují a jsou nositelem myšlenky, která se uplatňuje v další fázi.

Model zaznamenává záchytné body edukačního programu. Hlavní linií představuje rodina Dubských. První fází je práce s obrazem. Při této konkrétní aktivitě se žáci poprvé setkávají s obrazovou podobou členů rodiny. V další části poznávají konkrétní osoby, které se za obrazy skrývají. Vizualní podpora je spojena se jménem. Za pomoci živých obrazů docházejí k hlubšímu poznání osob. Vyvrcholení nastává při psaní vzkazu, kde žáci uplatňují získané poznatky.

Na program nemusíme nahlížet pouze jako na celek, můžeme jej rozdělit do **jednotlivých částí**. Ve všech vzkazech se objevila zmínka o ústřední technice programu, a to o živých obrazech. Žáci tuto techniku pojmenovali „štronzo.“ Právě tady lze uplatnit model zážitkového učení.

Závěr a reflexe od žáků

Poznání za pomoci zážitku, vyzkoušení si něčeho nového a zajímavého tvoří kostru programu prezentovaného v mé diplomové práci. Chtěla jsem ukázat, že žák nemusí být pouze pasivním příjemcem informací. K zapojení jedince do procesu učení užívám techniky dramatické výchovy. Hlavní metodu tvoří technika živých obrazů. Živý obraz je žáky často vnímán jako hra, představuje techniku založenou zejména na skupinové práci. Práce ve skupinách je procesem kooperace a během aktivity je nezbytné zapojení všech jedinců. Převratná část programu probíhá v rámci skupinové práce. Právě aktivní spolupráce byla velmi důležitá k úspěšnému zvládnutí úkolů. Práce ve skupinách není snadná, hlavně v případě, že skupinu předem neznáme.

Na závěr uvádím několik vzkazů od účastníků programu, které jdou adresovány členům hraběcí rodiny Dubských. Žáci je psali a prezentovali v závěrečné části edukačního programu: *Byl jsi velký hrdina. Byl jsi ve válce. Ale mohl by ses oblékat lépe. Myslíš víc na jiné než na sebe. Pochválili bychom tě, že jsi v zámku udělal ústřední topení. Doporučujeme, aby si tvá manželka změnila účes, v téhle době je všechno jiné. Milá paní, máte pěkné šaty. Zaujalo nás, že když vám umřely děti, tak jste založila nemocnici a pomohla jste jiným dětem. Děkuje.*

Ocenila jsem, že žáky zaujaly dobré činy, kterými se pyšní hraběcí rodina. Zajímavé bylo propojení lidských životů z 19. století a počátku 20. století se současnou dobou. Práce se žáky v památkovém objektu mě baví a je přínosná pro moji pedagogickou praxi.

Literatura

- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.
- Hausenblas, O., & Košťálová, H. Máme jasno?: Co je E-U-R. *Kritické listy*, 2006(22), 56–58. Horská, H. (2009). *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Konečný, M. (2014). *Zámek Lysice*. Národní památkový ústav, územní památková správa v Kroměříži.
- Koťátková, S. (1988). *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum.
- Kubů, N. (2014). *Metodika průvodcovské činnosti na hradech, zámcích a dalších zpřístupněných památkách*. Praha: Národní památkový ústav.
- Maňák, J., & Švec, V. (2013). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Rodová, V. (2014). *Dramatická výchova ve službách dějepisu: vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Valenta, J. (1998). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom.

Elektronické zdroje

- Národní památkový ústav. O projektu. Památky nás baví. [online]. 2014 [cit. 2016-01-25]. Dostupné z: <http://www.pamatkynasbavi.cz/o-projektu>.



Mgr. Ludmila Dobešová je absolventkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Třetím rokem vyučuje na Základní škole v Brněnci.

Kontakt: lidus.ka@seznam.cz



Montessori pedagogika nově a aktuálně

Slováček, M. & Miňová, M. (2017). *Pedagogika Márie Montessoriovej – terminologické minimum alebo Montessori pedagogika pre každého*. Prešov: Rokus.

Jedna ze zajímavých odborných publikací nakladatelství Rokus ze Slovenské republiky obsahuje 135 stran textu, který je tvořen heslářem a přílohami. Obsah publikace je členěn do šesti kapitol, které doplňují ilustrace, opisy a postupy práce k jednotlivým materiálům a činnostem, které jsou typické pro pedagogiku Marie Montessori.

První kapitola obsahuje deskripci života zakladatelky a autorky této výchovně-vzdělávací koncepce. Druhá až šestá kapitola je tvořena přehledným a logicky uspořádaným heslářem, který obsahuje popis konceptů vztahujících se k pedagogice, jíž se publikace věnuje. Společně autoři objasnili 146 hesel, která rozčlenili do tematických podskupin (kapitol) originálně a motivačně nazvaných komponentami leitmotivu publikace: *Keď vojdem do MONTESSORI prostredia (triedy/izby), nemôžem v ňom byť nečinný. V spoločnosti vzácnych ľudí môžem prenikať do krás MONTESSORI pedagogiky a časom vedieť ešte viac*. Druhá kapitola jedná o prostředí a materiálech v Montessori pedagogice, s vizuálním zobrazením materiálu a s postupy popisujícími práci s nimi. Obsahem třetí kapitoly jsou aktivity, činnosti a cvičení a procesy jako normalizace či pozorování. Ve čtvrté kapitole autoři Slováček a Miňová vysvětlují koncepty jako dítě, dětství, osobnost a mnohá další témata o lidech v této koncepci v zrcadlení této pedagogiky. Pátá a šestá kapitola mají filozofický charakter a obsahují pojmy pedagogické a filozofické, které utvářejí Montessori pedagogiku. Kromě obecně známých pojmů jako jsou senzitivní období, absorbující duch, definují i méně známé pojmy jako jsou technika procesu, morálka, psychoanalýza, embryologie a jiné. Netradiční je řazení pedagogiky Montessori do teorií a filozofií výchovy či definování nové učitelské kompetence.

Příloha publikace je neopomenutelnou integrální složkou knihy. Je složená ze tří podrobně zpracovaných částí, jejichž cílem je čtenáře podrobněji zorientovat v pedagogice M. Montessori a pomoci mu k proniknutí do ní. Přílohami jsou: Chronologický přehled významných životních událostí Marie Montessori, Suma pedagogicko-didaktického materiálu v členění do tradičních 5 oblastí a čtyři autory realizované průzkumy publikované v odborně-metodických časopisech a na konferencích na Slovensku a v zahraničí.

Minimum je doplněno různými grafy a vsazeno do barevné, atraktivní a logicky navržené grafiky. Publikace *Pedagogika Márie Montessoriovej – terminologické minimum alebo Montessori pedagogika pre každého* je – na Slovensku vydaná po dlouhé době – odborně recenzovaná publikace o atraktivní a dodnes „moderní“ pedagogice Marie Montessori. Je vhodně a jasně zpracována pro odbornou i laickou veřejnost, učitele, studenty učitelství i pedagogiky, rodiče a vychovatele. Je velkým přínosem pro teorii i praxi pedagogiky. Závěrem zacituji slova recenzentů této publikace. Prof. Zelina uvádí: „Autoři urobili záslužnou práci nielen objasněním hesiel pedagogiky Montessoriovej, ale aj tým, že ukázali na jej aktuálnosť, potrebnosť, ako jedno z východísk, ako zlepšiť výchovno-vzdelávací systém na Slovensku.“ A prof. Rydl dodáva: „Celkovo je oprávnené konštatovať, že autorom sa podarilo zostaviť text s originálnym členením, ktorým lze čtenáře inspirovat k porozumění Montessori pedagogice a k jejímu využívání v praxi třeba jen vlastní rodiny.“

Mgr. Lenka Vargová,
Mateřská škola Košice

Změna pohlaví žáka

VÁŠ DOTAZ »

Na konci školního roku nám odešla z tercie jedna žákyně a 3. září do kvarty nastoupil nový žák. Přitom to je stále

stejně dítě neboť došlo ke změně jeho pohlaví. Jak se s tím mám vypořádat?

Dagmar Jiskrová

NAŠE ODPOVĚĎ »

Zatím se s takovým případem setkáváme vzácně a soudím, že tomu tak bude i nadále, byť možná nepatrně častěji než doposud. Tento názor vychází z toho, že jsem si myslel, že k podobným změnám dochází až u starších jedinců, tedy ve věku pozdní adolescence nebo vynořující se dospělosti. Ale ani já, ani vy realitu neurčujeme, takže se vždy musíme postavit čelem tomu, co nám život přinese.

V podobných případech je žádoucí, aby tuto skutečnost předem oznámili rodiče dotčeného žáka nebo žákyně, aby se s ní v první řadě mohli vyrovnat všichni vyučující. Při této příležitosti by měli rodiče i samotný dospívající sdělit vlastní představy, jak novou situaci komunikovat se třídou a domlouvat se na nich s učitelem. Učitel by měl být seznámen s tím, co dotyčné dítě bude případně potřebovat jinak než dosud. Rodiče by měli zároveň informovat o všem, co by mohlo způsobit nedorozumění a komplikace. Je naivní představa, že je všechno evidentní nebo že existuje jakýsi univerzální návod pro tyto případy, který všichni samozřejmě znají. Neexistuje patrně žádný univerzální návod. Učitel by neměl jít proti přáním a představám rodičů. Na druhé straně je zodpovědný za všechny žáky ve třídě a musí dbát o jejich nejlepší zájem. Je totiž zřejmé, že není možné tvářit se, že se nic nezměnilo. Učitel by měl třídu připravit a i během roku pozorně naslouchat možným disharmoniím a citlivě na ně reagovat. Vždyť pro žáky (vlastně i pro učitele, rodiče spolužáků i pro samotné přeměněné dítě a jeho rodiče) jde o situaci, se kterou se patrně ještě v životě neseptkali. Zejména v období puberty (pro méně zralé jedince to platí i v pozdějším období) mohou být reakce spolužáků, ale i dalších žáků ve škole velmi silné a zraňující. Oblast sexuality je pro ně nová, řada z nich se s ní vyrovnává obtížně, neumí se ještě pohybovat ani v té tradiční, takže uvedená proměna spolužáka je pro ně znejistňující na druhou. Pro

tuto věkovou kategorii stále ještě platí spíše černobílé vidění světa. Takže tolerance vůči odlišnostem může být velmi malá. Na druhé straně nás děti mnohdy překvapí, jak bez problému přijmou lečjakou neobvyklost. Někdy můžeme zkomplikovat situaci z nevědomosti v dobré víře, z obyčejné zvědavosti, paradoxně i ze snahy pomoci. Existuje i řada logistických záležitostí – záchod, tělocvik, šatna, plavání a další, které si ani neumím představit. Problém může nastat i proto, že si pleteme oslovení.

Záleží vždy na vyspělosti dětí. Ale také na tom, jak otevřené s nimi dosud škola (pochopitelně nejprve rodiče) jednala, jaká témata probírala, případně, jak tolerantní postoje k nim zaujímal. Nejenom tento problém nám ukazuje, jak má škola od první třídy podporovat tolerantnost k odlišnostem. Když se pak dítě setká i s takovým ojedinělým případem, jde jenom o specifikaci situace, protože obecnější tolerantnost mu pomůže.

Za nejvhodnější opatření bych v tomto případě pokládal, kdyby žák mohl změnit školu. Z vlastní zkušenosti vím, jak je těžké i pro učitele, aby se přizpůsobili novým okolnostem, zejména když dotyčného žáka učili nějakou dobu. Pokud dítě přejde do zcela nového prostředí, je třeba pečlivě zvažovat nezbytnost informování školy a možných přínosů a zejména rizik, ke kterým by takový krok mohl vést.

Zároveň učitel musí vždy upozadit své osobní postoje k dané otázce, být profesionál a hledět na prospěch dotyčného dítěte a koneckonců i celé třídy.

PhDr. Václav Mertin,

katedra psychologie, Filozofická fakulta UK

Jazyková poradna

Jakého rodu je...?

Možná se vám zdá, že odpovědět na to, jakého rodu je v češtině nějaké slovo, je příliš jednoduchá otázka. Nemusí to však být pravda. V češtině rozlišujeme u podstatných jmen rod přirozený a rod gramatický. Mnohdy si odpovídají: muž vs. žena vs. dítě, není to ale nutně pravidlo, jak dokládají výrazy *děvče* nebo *páže*.

V případě výrazů jako *choť* nebo *nešika*, potřebujeme znát širší kontext, abychom určili, zda je slovo mužského, nebo ženského rodu: *Přijel pan ředitel s chotí.* vs. *Její chotě se stal hrabě Karel.* Slovo *rukojmí* může být dokonce rodu mužského, ženského i středního, záleží na tom, v jakém kontextu jej použijeme.

Některé výrazy mají pouze jeden tvar a jeden rod, ale ve skutečnosti označují stvoření rodu ženského i mužského. Říkáme jim jména vespolná a řadíme k nim většinu názvů zvířat: *veverka*, *pták*, *ryba* apod. Patří sem také výrazy *vnouče*, *lenoch* apod.

Čeština rozlišuje v mužském rodě i životnost. Gramatická životnost ale neodpovídá životnosti v reálném světě, a tak zatímco *sněhulák* je z gramatického pohledu životný, přestože nikam neodejde, *hmyz* je naopak neživotný, přestože nás všude pronásleduje. Stejně tak *čítatel* a *jmenovatel* jsou oba gramaticky životní. Některé výrazy se dokonce vyskytují v obou formách, záleží pak na nás, zda zvolíme koncovky životné, či neživotné. To je třeba případ slova *ledoborec* nebo *bacil*.

Některá slova se vyskytují ve dvou rodech, ale nemají stejný význam. Například *brambor* a *brambora*. *Brambor* označuje plodinu a *brambor* i *brambora* potravinu. Výrazy *řádek* a *řádka* třeba můžeme zaměnit téměř ve všech kontextech, kromě jednoho: *Je to už řádka let.* Tam bude vždycky slovo *řádka* v ženském rodě. *Kedluběn* a *kedlubna* jsou volně zaměnitelné ve všech kontextech, na rozdíl třeba od dvojice *okurek* a *okurka*. Výraz *okurka* je spisovný, kdežto *okurek* se používá na Moravě a je vnímán jako nářeční. Časté chyby se objevují v použití výrazu *hranolky* (příloha k jídlu). Pokud si chcete dát řízek s hranolkami, pak vám jistě bude chutnat, nicméně správně je řízek s hranolkou (jako s hrady, v mužském rodě).

Pakliže se vám přece jen zdá, že určení rodu je v češtině je v češtině hračka, zkuste určit gramatický rod u slov *koala*, *panda*, *káně* a *srněň*? Odpověď najdete pod článkem.

Mgr. Hana Žižková,

katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta MU

Everyday situations in the classroom

Dnes se zaměříme na situace, které se ve výuce každodenně opakují. Na začátku hodiny se s žáky obvykle zdravíme a také kontrolujeme docházku. Zde můžeme použít: *good morning, students; good morning pupils* nebo poněkud univerzální: *hello*. Určitě žáky nenecháváme v odpovědi používat *Mrs. teacher*, což je typický český omyl.

Hodina pokračuje zápisem do třídní knihy. Zde je rozdíl mezi školami v Británii a v naší zemi, neboť v Británii třídní kniha (*register*) obsahuje pouze absenci, ne záznam učiva a tématu hodiny, a navíc se vyplňuje před samotným vyučováním, během tzv. *form time*. Tuto část hodiny můžeme otevřít frází: *Let's fill in the register*. Při kontrole docházky se můžeme ptát pomocí otázek: *Who's here today? Who's not here today? What's the matter with Jan? Were you ill yesterday? Where were you last time, Annie?* Součástí této fáze hodiny bývá kontrola omluvenek v žákovských knížkách. Žákovská knížka jako taková není v britských školách zavedena, děti mají tzv. *student diary*, kam si zapisují důležité sdělení pro rodiče, úkoly, ne však známky. V takové situaci hledáme adekvátní ekvivalent, kterým může být *grade book* pro žákovskou knížku a *notebook* pro deníček. Samotná omluvenka se pak řekne *sick note*, tedy můžeme vyzvat žáky, aby přinesli omluvenky: *OK, can you bring me your sick notes, please?* Velmi specifickou situaci představují omluvenky z tzv. rodinných důvodů (*family reasons*), které v Británii vlastně neexistují. I zde bychom navrhovali opřít se o kulturní aspekt a použít *Has anyone got any notes from their parents?*

Na úvod vyučovací hodiny se žáci také omlouvají, pokud zapomenou pomůcky či domácí úkoly. Pokud žák nemá úkol, použije: *Sorry, I haven't done my homework*. Naproti tomu sdělení: *Sorry, I haven't got my homework*, znamená, že žák úkol vypracoval, ale zapomněl jej doma, nepřinesl jej: *Sorry, I haven't got my homework, I left it at home* nebo *I forgot to bring it*. Zde bychom upozornili na vliv češtiny, který může vést k *I forgot it (homework) at home*, což správné není. Angličtina je jazykem, ve kterém klademe důraz na zdvořilost, proto všem žákům, kteří se vrátili do školy, říkáme: *I'm glad you're feeling better. It's nice to see you again*. A těm, kteří omylem nemají úkol: *OK, bring it next time, please*.

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

katedra anglického jazyka a literatury

Pedagogická fakulta MU

5× stručně ze školství

Tripartita odmítla hranici úspěšnosti pro přijetí na maturitní obory

Zástupci vlády, odborů a zaměstnavatelů na lednovém jednání odmítli centrální zavedení hranice úspěšnosti pro přijetí na maturitní obory, takzvané cut-off score. Tripartita tak došla ke shodě, že stanovení nepodkročitelného minima není správným nástrojem k řešení kvality středního školství. Stanovení hranice úspěšnosti pro přijetí na maturitní obory požadovala Asociace krajů ČR s tím, že by to mohlo pomoci zvýšit úroveň vzdělávání. Podle analýzy MŠMT by se ale ještě více prohlubovaly rozdíly mezi jednotlivými kraji v České republice.

Postavení učitelů v mezinárodním srovnání

Mezinárodní studie Global Teacher Status Index (GTSI) porovnává pozici učitelů v pětatřiceti zemích světa. Nejlepšího postavení dosahují učitelé v Číně, nejhůře jsou na tom jejich brazilští kolegové. Nejlepšimu postavení se těší učitelé v asijských zemích – v Malajsii, Taiwanu, Indonésii, Koreji a také v Indii. Čeští učitelé vyšli z výzkumu jako šestí od konce. Jejich postavení se přitom oproti studii z roku 2013 mírně zlepšilo.

Nevhodné chování žáků k učitelům

Podle údajů České školní inspekce za poslední roky řešila třetina základních škol situaci, kdy žák šikanoval učitele. Jedná se o podíl škol, které takové případy registrovaly bez ohledu na to, jestli měly jeden nebo více případů. Většinou se žáci dopouštějí verbální agrese. Inspekce však

upozorňuje, že čísla nejsou úplná. Některé školy i učitelé šikanu bagatelizují.

Počty odmítnutých žáků v MŠ

Pohled na kapacitu MŠ se liší. Podle výroční zprávy České školní inspekce mateřské školy odmítly v minulém školním roce přijmout zhruba každé třetí dítě, celkem jde o 33 tisíc předškoláků. Více než třetina z nich byla mladší tří let. Podle ČŠI se potvrdily obavy, že MŠ po zavedení povinného roku předškolní výuky nebudou mít dostatečnou kapacitu. Podle MŠMT jsou čísla inspekce zavádějící. Jde o žádosti, kterým nebylo vyhověno. Rodiče však podávají často více než jednu žádost. Podle Asociace předškolní výchovy je dnes téměř nemožné zjistit, kolik dětí odmítly mateřské školy přijmout, neboť děti nemají v žádance kód nebo symbol, který by je jasně identifikoval, aniž by šlo o osobní údaje.

Ceny pro hybatele změn směřovaly do vzdělávání

Nadace České spořitelny udělila ocenění výrazným osobnostem, které se svou prací zasloužily o systémové změny ve vzdělávání. Cenu získal prof. RNDr. Milan Hejný, CSc., přední odborník na didaktiku matematiky, který od devadesátých let vyvíjel metodiku, podle níž v současnosti vyučuje matematiku přes pět tisíc učitelů na více než sedmi stovkách českých škol. Rozhovor s profesorem Hejným najdete v Komenském č. 3, roč. 139. Další oceněnou je doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D., která v rámci svého akademického působení dlouhodobě prosazuje rovný přístup ke kvalitnímu veřejnému vzdělávání.