

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

# KOMENSKÝ

ČÍSLO 04 | ČERVEN 2016 | ROČNÍK 140



## Rozhovor s Tomášem Janíkem o (ne)potřebnosti reforem ve vzdělávání

Adaptační kurzy pro 1. třídy základních škol

Světlé a stinné stránky vzdělávání žáků se speciálními  
vzdělávacími potřebami ve švédských školách

# Obsah

EDITORIAL .....	4	
ROZHOVOR		
<i>Kateřina Lojdvá</i> Rozhovor Tomášem Janíkem o (ne) potřebnosti reforem ve vzdělávání ..	5	<i>Ivana Márová</i> Světlé a stinné stránky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve švédských školách ...
Z VÝZKUMU		<i>Václav Vodvářka</i> Využijte příležitosti k reklamaci známek z češtiny! .....
<i>Michal Šimáně</i> Všeobecný školní řád Marie Terezie a jeho dopady na vývoj českého školství. ....	12	RECENZE
<i>Nikola Sklenářová</i> Srovnání pedagogické komunikace a interakce na standardní a alternativní škole .....	18	<i>Iva Žaloudíková</i> Jak mluvit s dětmi o smrti .....
REPORTÁŽ		<i>Jakub Homola</i> Deník kantora .....
<i>Květoslava Klímová</i> Časopis Komenský dříve a dnes .....	27	PORADNA VÁCLAVA MERTINA
DIDACTICA VIVA		Nespolupracující žák .....
<i>Stanislav Štěpáník</i> Výuková situace: transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru .....	30	5 × STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ .....
DO VÝUKY		JAZYKOVÁ PORADNA
<i>Petra Slámová</i> Asociace učitelů OV a ZSV představuje metodiku k tématu uprchlictví. ....	40	<i>Hana Žižková</i> Krásný je vzduch, krásnější je moře... ..
<i>Michal Lupač</i> Adaptační kurzy pro 1. třídy základních škol jako doplněk kurikula .....	44	<i>Iva Hrozková</i> Sloveso wish aneb Jak si přát v angličtině .....
		ZPRÁVY
		<i>Hana Lukášová</i> Zpráva o realizaci projektu Fondu rozvoje politiky MŠMT .....

# Editorial

Vážení čtenáři,

školství je dnes věnována nemalá pozornost. Zpravodajství nás téměř každodenně zásobuje novinkami z této oblasti, z nichž mnohé jsou koncepčního charakteru. Ve školství se neustále „něco chystá“. Prospívá to českým školám? Diskuse k tomuto tématu je vskutku populární, vyjadřují se k ní politici, odborníci, rodiče žáků, široká veřejnost. Můžeme se setkat se širokým spektrem názorů, od těch radikálních, požadujících okamžitou proměnu školy, až po ty konzervativní, které říkají, že škola potřebuje čas a neustálý kolotoč reforem nikomu neprospívá.

Tématu reforem ve vzdělávání, a zejména reformě kurikulární, věnujeme rozhovor otevírající toto číslo. Hovořili jsme s Tomášem Janíkem o reformách ve světle ostré světle kritiky, kterou přináší rakouský filozof Konrad Paul Liessmann. Tomáš Janík komentuje jeho myšlenky v kontextu českého školství a nabízí nové úhly pohledu a kritická zamyšlení nad tím, kam vzdělávání směřuje.

Abychom problematiku reforem nastínili i z pohledu historického, požádali jsme Michala Šimáně o článek k významu Všeobecného školního řádu Marie Terezie pro vývoj českého školství. Čtenáře možná překvapí, že i za touto reformou najde důvody ne nepodobné těm, které jsou součástí reforem v 21. století. S reformou školy souvisejí i otázky alternativních přístupů ve vzdělávání či problematika alternativních škol. Znamená vzdělávat jinak, než je součástí hlavního proudu, i vzdělávat lépe? Výzkumů věnovaných tomu, jak se alternativní školy liší od těch mainstreamových, není mnoho. Proto jsme zařadili text Nikoly Sklenářové, který zkoumá rozdíly v pedagogické komunikaci v běžné škole a ve škole Montessori.

Na veřejnou debatu v MF Dnes reaguje článek Stanislava Štěpánika v rubrice *Didactica viva*. Tato debata se vedla o zmechanizovaném větném rozboru jakožto o jednom z palčivých problémů výuky českého jazyka. Také rubrika

*Do výuky* reflektuje aktuální dění ve školství a ve společnosti. Nejprve nabízí metodiku k tématu uprchlictví od Asociace učitelů OV a ZSV. Ti, kteří již myslí na září, se mohou inspirovat textem seznamujícím nás s přínosy adaptačního kurzu. K diskutovanému tématu inkluze přispěje srovnávací článek o podmínkách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v českých a švédských školách. V kritickém tónu znějícím nad reformními snahami, avšak s nadhledem učitele se čtyřicetiletou praxí, se nese poslední příspěvek v této rubrice. Je „bezduchý dril nehodný svobodomyšlných občanů demokratického státu, vybavených spoustou elektronických udělatek a rozmanitých kompetencí?“

Možná však diskuse nad proměnou vzdělávání nemusí být natolik vyhrocená, jak jsme naznačili na začátku. Reformy totiž mnohdy řeší stará témata v novém kabátu. Za tématem výstupů z učení, uplatnitelnosti vědomostí v praxi či kompetencemi totiž můžeme hledat dřívější snahy o to, aby vyučování a učení nespočívalo jen v memorování poznatků, aby vycházelo z toho, co si dítě spojí se svou životní zkušeností a co později ve svém životě uplatní (Štech, 2013). Vzdělávání se nachází na pomyslném kruhovém objezdu, z něhož lze vyjet různými směry, a na rozdíl od cestování autem i různými směry zároveň (Janík, 2015). Těmi, kdo automobil jménem ŠKOLA řídí, nejsou jen politici, ale zejména ředitelé a učitelé. Přejeme jim, ať zvolí správnou cestu. A všem čtenářům přejeme krásné léto, plné cestování nejen po krajině českého vzdělávání.

Za redakci  
Kateřina Lojdová

## Literatura

Janík, T. (2015). Škola na kruhovém objezdu aneb Když se to vezme kolem a kolem. *Pedagogická orientace*, 25(5), 727–732.

Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.

Kateřina Lojdová

# Rozhovor Tomášem Janíkem o (ne)potřebnosti reforem ve vzdělávání

Evropské vzdělávání se nachází v proudu reforem a mimo nestojí ani Česká republika. Otázku, zda se vzdělávání ubírá správným směrem, si klade řada učitelů, akademiků i představitelů vzdělávací politiky. Jedním z těch, kteří se k současné orientaci vzdělávání staví velmi kriticky, je rakouský filozof a esejista Konrad Paul Liessmann. Koncem roku 2015 vyšel český překlad jeho knihy *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti*.

Znalcem spisů K. P. Liessmanna je docent Tomáš Janík z Pedagogické fakulty MU, který je zároveň odborníkem v oblasti kurikulární reformy a poradcem ministryně školství Kateřiny Valachové. Proto jsme s ním otevřeli téma „nevzdělanosti“ ve vztahu k současné české škole a k reformám, kterými prochází.



Konrad Paul Liessmann – rakouský filozof a esejista, držitel ocenění Vize 97 – je českým čtenářům znám zejména díky překladu knihy

*Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění* (Academia, 2008) a díky aktuálně vydané knize *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti* (Academia, 2015). Liessmannovy knihy místy až vyhroceně problematizují ty přístupy ke vzdělávání, které se na první pohled jeví jako samozřejmé a správné.

**Mohl byste přiblížit Liessmannovy myšlenky českým čtenářům?**

Před nedávnem byla do češtiny přeložena Liessmannova nová kniha s podtitulem *Praxe*

*nevzdělanosti*. Autor v ní rozebírá problémy, které přinášejí současné reformy jak v primárním a sekundárním, tak v terciárním vzdělávání. Ukazuje se, že zastřešující myšlenkou debat o vzdělávání je spor o to, co vzdělání je, a co není. V Liessmannově knize najdeme takovou úvahu hned v předmluvě. Autor zde klade řečnickou otázku, proč vzdělání nečiní člověka šťastným. Odpovědět na ni můžeme tak, že právě proto, že vzdělání je v důsledku reforem redukováno na kvalifikaci a na takzvané kompetence. Novohumanistické pojetí vzdělávání a vzdělání je upozadováno ve prospěch pragmatického uplatnění na trhu práce.

**Také české školství má za sebou takzvanou kurikulární reformu, přičemž některé ze změn, které přinesla, kritizuje i K. P. Liessmann. Než se dostaneme ke kritice vzdělávání z úst tohoto filozofa, chtěla bych se zeptat, kam směřuje české vzdělávání?**

Pokud se bavíme o současných reformách, které se realizují v České republice, ale i v dalších zemích Evropy, pak jsou to reformy, jejichž hlavní ideou je orientace na klíčové kompetence a na využitelnost naučeného – tedy na instrumentalismus a s ním související technokratizaci a ekonomizaci vzdělávání vedenou diktátem povinné inovace vždy a všude. Všechna tato nesylovitelná slova ovládají mysl a slovník řady současných reformátorů. Předjímají jinou orientaci snah vzdělávacích institucí, než bylo zvykem, a vyvolávají obavy těch, kteří ještě vědí, že se vzděláváním to má pramálo společného.



### Proč zaznívají kritické hlasy ke kompetenční orientaci vzdělávání?

Na této orientaci by nebylo nic moc problematického, pokud by se kompetencemi rozuměla schopnost zakládat jednání na znalostech tak, aby mohlo být právem označeno jako kompetentní. Problém současné orientace na takzvané kompetence spočívá v odklonu od znalostí – potažmo od obsahu. Všimněte si, mluví se o kompetenci k učení a neříká se *čemu*, mluví se o kompetenci k řešení problémů a neříká se *jakých* apod. Z tohoto důvodu má Liessmann ve své knize provolání: dejme vzdělání a vědění opět šanci. Kromě toho, s kompetencemi jde ruku v ruce instrumentální orientace – vše, čemu se učíme, má být využitelné k nějakému konkrétnímu účelu.

### To je onen duch doby, o kterém hovoří Liessmann?

Ano, duch doby a související jazyk, který pracuje s termíny převzatými z ekonomických oborů. Mluví se o efektivitě, když se otevírá otázka, jak zvládat stále se zvětšující počet vzdělávajících se po delší a delší dobu. Celé se to jeví jako úkol pro manažery a technokraty. Jde o to mít školský systém pod kontrolou, proto je třeba jej monitorovat, evaluovat a optimalizovat. Další nevyslovitelná slova. Do hry se dostává otázka měřitelných výstupů z učení a to už jsme zase zpátky u těch kompetencí – ty jsou v západní Evropě spojovány převážně s tímto pojetím vzdělávání.

### V České republice jsou však klíčové kompetence považovány spíše za obtížně měřitelné. Znamená to, že u nás hrají kompetence jinou úlohu než v zahraničních školských systémech?

Ano, myslím si, že u nás jsou kompetence spíše ideou a obecným cílem vzdělávání než měřítkem jeho efektivity. To, co je v západním světě na kompetenčním pojetí kritizováno, je, že vhání školský systém do ideologie konkurenceschopnosti. Další nevyslovitelné slovo, ale musím je zmínit, neboť právě toto je pro současnou vlnu reformy příznačné, vyjadřuje prostě ducha doby. Jde o to, jak co nejefektivněji docílit

lepších výsledků a jak to vše vyhodnocovat, aby vzdělávání mohlo být řízeno racionálně a efektivně. Takže se rozvíjí související „testovací průmysl“. Vytvářejí se různé kompetenční testy, jimiž jsou kompetence podchycovány. V zahraničních systémech to jde ruku v ruce s mezinárodními srovnávacími šetřeními, jako jsou PISA a TIMSS. Takto uvažovat o kompetencích v České republice není úplně běžné, protože u nás se tento přístup zatím výrazněji neprosadil. Zdá se, že u nás není dost odborníků, kteří by dokázali tyto testovací systémy dotáhnout do podoby srovnatelné se zahraničím. Já v tomto případě spokojeně dodávám: dobře nám tak.

### A co kritikům reformy nejvíce vadí?

Vyrozuměl jsem, že jim vadí dva typy reformy. První se realizuje na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání, a je to reforma reagující na tzv. šok z PISY (tzn. ze slabých výsledků žáků v mezinárodních srovnávacích šetřeních a odezva na ně – pozn. redakce). Ta druhá se odehrává na úrovni terciárního vzdělávání a nazývá se boloňská (dle boloňské deklarace, která vedla ke strukturování vysokoškolského studia na bakalářské a navazující magisterské programy – pozn. redakce). Ve snaze vznášet na adresu těchto reformy kritické připomínky byla např. v Německu založena iniciativa *Frankfurtské námítky vůči technokratizaci / ekonomizaci ve vzdělávání*. Vymezuje se vůči snaze řešit vzdělávání jako masový podnik, řídit školy jako firmy, podřizovat veškeré vzdělávací úsilí konkrétním účelům apod. Později začali představitelé této iniciativy více poukazovat na to, že oblast vzdělávání se výrazně zekonomizovala, prosadila se v ní privatizace zevnitř i zvenjšku apod. V důsledku jim vadí posun, kdy se chápání toho, co je vzdělávání a vzdělání, posouvá směrem ke kompetencím a konkurenceschopnosti. To je ovšem v protikladu vůči tomu, jak bylo vzdělávání a vzdělání chápáno kdysi. Tehdy se jednalo více o neměřitelné kvality a o přesah – za vzdělaného byl považován ten, kdo se uměl dobře chovat, věděl, jak má vystupovat, co má kdy říci, aby to bylo přiměřené situaci; současně bylo vzdělání chápáno jako opak jednostrannosti – za vzdělaného nebyl považován úzce

specializovaný expert ve svém oboru, ale spíše ten, kdo měl širší přehled o mnoha souvislostech z různých oborů.

**Zaznívalo, že tato kritika se vztahuje k zahraničí, ale co z výše uvedeného by se dalo vztáhnout k české škole?**

Uznávám, tato kritika orientace na kompetence může českým čtenářům připadat jako nepatřičná. Možná je to ukázka toho, kde by se vzdělávání u nás mohlo ocitnout za nějakou dobu, pokud by posilovaly tendence, o kterých jsem hovořil. Je fakt, že v českém pojetí se orientace na kompetence nepropojila s plošným testováním vzdělávacích výsledků, neboť kompetence u nás jsou spíš chápány jako obtížně uchopitelná idea.

**Dalším charakteristickým rysem reformy je integrace oborů. Zároveň je dalším tématem, ke kterému zaznívají výtky z pozic kritiků současného vzdělávání. Je tomu tak i u Liessmanna. Přitom je to něco, co je možná v praxi u nás více vítané, protože se tak otevírá větší možnost spolupráce. Proč vůči integraci oborů zaznívají kritické hlasy?**

Integrace oborů, resp. mezipředmětové vztahy, to byla možná druhá nejvýraznější idea po klíčových kompetencích, se kterou přišla česká kurikulární reforma. Její podstata je založena na předpokladu, že se bude lépe propojovat svět školy se světem mimo školu a poznatky z jednotlivých oborů. Někdy se to dovádělo až k závěrům typu: ve škole nejsou zapotřebí jednotlivé předměty, vše má splynout se vším – škatulek netřeba. Pokud bychom si vypoaslechli, co říkají kritici trendu prolamování oborových hranic a rozpuštění oborů, tak u Liessmanna najdeme celou jednu kapitolu. Nese název *Soumrak oborů: nová nedisciplinovanost* a je obhajobou stanoviska, že obory a předměty mají ve svém vymezení pro vzdělávání ustavující význam, neboť vytvářejí základní rámce, které dávají učivu smysl. Idea interdisciplinarity je samozřejmě žádoucí, ale měla by se dostávat do hry až poté, co jsou u žáků stabilizovány základy v jednotlivých oborech, neboť na těch pak staví veškeré další – celoživotní – učení. K budování základů

je určena škola základní, jak je vyjádřeno přímo jejím názvem. Zdá se nicméně, že současní reformátoři školství význam základů nedoceňují a rovnou přistupují ke stavbám výškových budov v podobě všech těch nadoborových kompetencí k řešení problémů, k učení apod.

**Jaké vzdělání učiní člověka šťastným? Nemůžeme k tomu směřovat právě kritizovaná praktičnost kurikula, která se v RVP naplňuje dovedností pro život, pojetím školy pro život. Nebude člověk šťastnějším spíše tehdy, když ho škola připraví na to, aby se uplatnil na trhu práce a ve společnosti 21. století, než když z něj vychová humanistického vzdělance?**

V pořádku, ale ptám se znovu: co je vzdělání? Bavíme o Liessmannově knize, která je překladem z němčiny, takže si pro vysvětlení můžeme vypomoci tím, že němčina rozlišuje mezi pojmy *Bildung* a *Ausbildung*. Předpona *aus* u *Ausbildung* vyjadřuje ukončenost. *Ausbildung* je tedy přípravou pro výkon něčeho konkrétního v nějakém zaměstnání, něčeho, co lze vymezit určitým souborem úloh, které člověk řeší, a na ty se může dobře připravit, protože s nimi může počítat. Navíc, těch konkrétních *Ausbildungen* může mít člověk vícero a může průběžně získávat další, jak vyžaduje jeho pracovní kariéra. Naproti tomu u *Bildung* se ukončenost nepředpokládá. Termín *Bildung* se navíc vzpírá vyjádření v množném čísle. *Bildung* tak odkazuje ke schopnosti tvořivě reagovat i na situace, pro něž člověk nebyl specificky připravován. Těch hlubších významů pojmu *Bildung* je více a nemůžeme se jich všech dotknout, ale základní rozdíl vůči *Ausbildung* je snad zřejmý.

**Nakonec to tedy nějak přece jen souvisí s kompetencí k učení. Nebo ne?**

Ano, do skutečného vzdělání skutečné kompetence opravdu patří. Když se vede spor mezi starobylym pojetím vzdělání a moderními kompetencemi, řada odborníků upozorňuje, že je nelze oddělovat a stavět do protikladu. To, co Liessmann a další kritizují, je, že v důsledku orientace na kompetence vzdělávání dochází k obsahovému vyprazdňování vzdělávání, tedy že není doceňován význam znalostí, ale o tom už jsme mluvili.

**Otevřeme tedy další téma. Škola se proměňuje, ale asi ne tak radikálně, jak by se dle reformní rétoriky mohlo zdát. K čemu má sloužit škola 21. století?**

Není sporu o tom, že škola prochází, a měla by procházet určitými změnami v důsledku proměn společnosti. Škole je mnohdy vyčítáno, že se dostatečně nemění a někteří se podivují nad tím, že to, co se ve škole dělá, je dost podobné tomu, co se v ní dělalo před desítkami a stovkami let. Liessmann má ve své knize kapitolu o úloze školy, v níž to vysvětluje takto: „Úspěšné instituce mají málo důvodů se stále měnit; že se nějaké zařízení sotva mění, by bylo možné interpretovat jako indicium smysluplnosti a funkčnosti; přece by bylo možné, aby vyučování představovalo komunikativní postup, který na základě své logiky může připouštět jen málo modifikací a variací, aniž by selhal.“ (s. 90)

**Co veřejnost očekává od současné školy?**

Mluví se o tom, jak mají být ve škole vyváženy její základní funkce. Já bych zde jmenoval jenom tři: personalizační (učit se být sám sebou), socializační (učit se umět být s jinými) a enkulturační (osvojit si základy kulturního odkazu a předpoklady jeho rozvíjení). Není sporu, že o tyto funkce se stará nejen škola, ale také rodina. Mnohdy se však vedou diskuze, do jaké míry má škola anebo rodina tu kterou funkci zajišťovat a je možné, že od školy se očekává čím dál víc. Myslím, že ukazatelem toho je např. zvyšující se počet takzvaných celodenních škol v Německu, tj. škol, které se o děti starají i po výuce. Proměnu školy v tomto směru vnímám jako legitimní záležitost, nedomnívám se ale, že všechny její nové úlohy by měly být současně novými úlohami učitelů. Myslím si, že nové úlohy školy jsou spíše výzvou pro další pedagogické profese, které ve škole působí, nebo by působit měly. Ukazuje se totiž, že adresovat všechny nové výzvy učitelům a očekávat, že je budou s úspěchem zajišťovat, znamená dostat je do situace permanentního přetížení a odsoudit je k selhání. Toto je fenomén, který ústí v celospolečenský pocit, že učitelé nejsou schopni svoje úlohy plnit. Ale jaké úlohy to jsou? Kolik jich je? A jsou vymezeny jako

zvládnutelné? Nové typy škol, třeba ty celodenní, proto angažují více pedagogických profesí, nejen profese učitelkou. Jsou tam školní psychologové, speciální pedagogové, sociální pedagogové apod. Každý odborník je odpovědný za oblast, v níž je expertem. Tak lze mluvit o profesionalitě.

**Dostáváme se k učitelům. Jaká je role a úloha učitele v současné škole? Měli by učitelé vnášet do školy nové trendy?**

Další problémem školy je, že z podstaty své úlohy musí zvládat napětí, které se rozprostírá mezi orientací na minulost (zprostředkování kulturního odkazu) a přípravou na život v budoucnosti. Zvládat toto napětí je daleko obtížnější než se přiklonit k jednomu nebo k druhému závazku. Vrátime-li se zpátky k reformám, můžeme si všimnout, že i ony se střídají z hlediska toho, zda usilují o to, školu orientovat na minulost či se zaměřit na výzvy budoucnosti. Pokud je otázka míněna konkrétně, např. stran využití moderních technologií pro zatraktivnění či zefektivnění výuky, tomu bych se nebránil, ale obavu bych měl, pokud by využití technologií vedlo k vyprazdňování výuky či k nepřiměřenému snižování nároků, zkrátka, pokud by technologie přebíraly to, co má dělat žák, tj. odnímaty mu myšlenkovou a poznávací aktivitu a námahu.

**Přikláníme se příliš na jednu stranu? Směřujeme příliš do budoucnosti a pro kompetence opouštíme tradiční kánon? Lze u nás hovořit o takovém vychýlení, nebo jej vyvažujeme?**

To je dobrá otázka. Směřuje k problému kurikula, protože otázka kánonu je otázkou výběru učiva pro jednotlivé obory, resp. vyučovací předměty. Problém školy, který se v posledních desetiletích zvýraznil, je problém způsobený informační explozí. V oborech se prostě podařilo vyprodukovat obrovské množství poznatků, technologií apod. Otázkou nyní je, jak v tomto nezměrném množství poznatků vybrat obsahy podstatné pro účely školního vzdělávání. Může se stát, že výuka je zahlcena množstvím poznatků a nepropracuje se k těm, které jsou klíčové. Jenomže zase, jak vybrat ty klíčové? Třeba

***V českém pojetí se orientace na kompetence nepropojila s plošným testováním vzdělávacích výsledků, neboť kompetence u nás jsou spíš chápány jako obtížně uchopitelná idea.***

přístup takzvaného exemplárního učení se o to snaží. Ta exempla jsou případy, které dobře vystihují podstatné a obecnější principy určitého vyučovacího předmětu. Takže exemplární učení je snahou vyvést nás ven z pasti informační exploze. K výraznější změně kurikula pod zorným úhlem exemplárního učení však zatím nedošlo. Je to úkol náročnější, než se na první pohled zdá.

**Posouváme se k otázce kvality školy a kvalitního vzdělávání. Máme tady určité rozpory – kánon vědění versus kompetence, minulost versus budoucnost, tradice versus proměna školy atd. Jak nahlížet na kvalitu školy a kvalitu vzdělávání a jaké vzdělávání by bylo možné považovat za kvalitní ve škole 21. století?**

Budeme-li se na to, čím je dána kvalita vzdělávání, ptát různých společenských skupin nebo i aktérů, jako jsou žáci, učitelé, ředitelé a dejme tomu představitelé vzdělávací politiky, dojdeme k odlišným závěrům. Otázka kvality školy je složitá na zodpovězení, o čemž svědčí třeba diskuse, které vedou rodiče s učiteli svých dětí – i v nich se zrcadlí odlišnost představ o tom, jaká by škola měla být a co by měla dělat, aby podle názoru těch či oněch byla kvalitní. Myslím si, že je to téma velmi aktuální – před několika lety v mateřských školách, dnes na prvním stupni základní školy i proto, že na první stupeň směřují velké skupiny dětí a kapacity škol mnohde nestačí. Takže otázka výběru školy a uplatnění představ o tom, co je to kvalitní škola, je tím intenzivněji diskutována. Současně dochází

k tomu, že dnešní generace rodičů má jiné představy o tom, jak by škola měla fungovat, co by se v ní mělo vyučovat, jak by se to mělo vyučovat, jak by se to mělo hodnotit apod., než tomu bylo ve škole, kterou oni sami někdy před dvaceti lety navštěvovali. Někde si rodičovské komunity zakládají své vlastní školy. Osobně k tomu mám vstřícný postoj, neboť se domnívám, že tyto aktivity mohou přinést do školského systému určité inovace a současně mohou napomoci tomu, že rodiče budou problém školy vnímat také jako problém vlastní. Na druhou stranu mohou tyto aktivity, pokud by byly masovějšího charakteru a pokud by se v nich prosadila „ruka trhu“, vyústit v posílení privatizace ve školském systému. Nakonec se může ukázat, že máme problém – když školy ovládne ruka trhu, může to prohlubovat nerovnosti ve vzdělávání, neboť školské systémy, v nichž hrají větší roli peníze, jsou problematické zejména pro děti z rodin s nižším socioekonomickým statusem.

**Komu má sloužit škola? Možná by se dalo uvažovat o kvalitě právě podle toho.**

To je otázka, která mne uvádí do rozpaků, protože si myslím, že škola nemá sloužit nikomu. Když se řekne, že škola má sloužit, tak je z toho slyšet, že ji máme za služebnou. Podle mého by škola měla být silněji vnímána jako svébytná autorita na straně jedné a jako hodnota sama o sobě na straně druhé. Samozřejmě, pokud byste tuto otázku položili představiteli oněch neoliberálních a skrytě privatizačních trendů ve vzdělávání, tak vám odpoví, že škola

je tady kvůli tomu, aby naplňovala zájmy svých klientů, tj. dětí, resp. zákonných zástupců nebo-li rodičů. Kdyby se to takto řeklo, tak by z toho zase bylo slyšet, jak škole někteří tu její svébytnost a hodnotu samu v sobě dopřát nechtějí – vždyť by stačilo podfídnit ji ruce trhu a bude skvělým byznysem.

**Školy jako dobrý byznys...**

Ano, všimněme si, nejednou jsme o problému školy začali mluvit s využitím termínů z oblasti ekonomie a to je téma, u kterého bychom se mohli na okamžik zastavit, protože vzdělání je v Evropě původně chápáno jako lidské právo, tedy jako něco, co má být předmětem veřejné starostlivosti a starostlivosti státu, který má vzdělání zajistit proto, že je hodnotou, a má ho zajistit široce a – pokud možno – bez úplaty. To je tedy jiná věc, než když se řekne, že vzdělávání je soukromou investicí a vzdělání je ekonomickým faktorem. Takový ekonomizující přístup pak ústí do komercializace vzdělávání, kdy se školy vyženou na trh, aby mezi sebou soutěžily o to, která nabídne svým klientům lepší produkt. Takhle já si tedy nepředstavuji diskusi o škole a o vzdělávání, protože to se ocitáme někde úplně jinde, než já bych chtěl být. A podobně Liessmann – také jemu by to přivedlo velkou starost, o které píše v předmluvě knihy, k níž se zde odkazujeme. Možná bychom mohli na tomto místě náš rozhovor uzavřít a přesměrovat čtenáře k *Praxi nevzdělanosti* – rozprava nad uvedenými tématy tak může dále pokračovat.



**doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.**  
(1977)

*Vystudoval Učitelství pro 1. stupeň základní školy (se zaměřením na německý*

*jazyk) na Pedagogické fakultě MU a magisterský obor Educational Management na University of Derby. V letech 2001–2004 studoval doktorský obor Pedagogika na PdF MU a na částečný úvazek vyučoval na základní škole. V roce 2008 se habilitoval v oboru Pedagogika na PdF MU, kde vede Institut výzkumu školního vzdělávání, od roku 2015 zde působí jako proděkan pro výzkum a akademické záležitosti. V letech 2009–2011 souběžně působil ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze, kde vedl celonárodní výzkum kurikulární reformy. Jako analytik se zapojil do zpracování výsledků mezinárodně srovnávacího výzkumu TALIS a současně se zapojil do rozpracování standardu a kariérního systému pro učitele. V roli předsedy pracovní skupiny Akreditační komise se podílel na přípravě monografie *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy a Rámcové koncepce přípravného vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ*. V letech 2007–2014 byl vedoucím redaktorem časopisu *Pedagogická orientace*. Od roku 2015 je členem poradního týmu ministryně školství. Zaměřuje se na problematiku učitelské profesionalizace, kurikula a vyučování a učení.*

Michal Šimáně

# Všeobecný školní řád Marie Terezie a jeho dopady na vývoj českého školství

Doba osvícenství je pro rozvoj vzdělávání na našem území jedním z přelomových období v naší historii. V době vlády Marie Terezie a Josefa II. byly poprvé v zemích Koruny české položeny základy školní docházky a obecné sítě základních škol. Co ovšem těmto reformám předcházelo a jaké dopady měly na vývoj českého školství? Odpovědět na tyto otázky je cílem tohoto textu. Problematikou vzdělávací reformy, zejména vydáním Všeobecného školního řádu, se věnuji v širších souvislostech. Konkrétněji se poté zabývám jedním z cílů této reformy, kterou byla unifikace rakouského státu prostřednictvím jednotného vyučovacího jazyka. Ta totiž značným způsobem ovlivnila i vývoj českého školství.

O nutnosti zavést jasná pravidla do vzdělávání dětí přemýšlel již Jan Amos Komenský ve svém spisu *Navrzení krátké o obnovení škol v Království českém z roku 1632*. V tomto díle píše o potřebě školy obecní, české, která má být zřízena v každém městě, městečku a vsi bez výjimky. V ní pak *každý držán bude od léta šestého do léta dvanáctého* (Komenský, 1958, s. 32). Úryvek dokládá, že Komenský přemýšlel o systému elementárních škol, které by navštěvovali všichni chlapci i dívky povinně od šesti do dvanácti let. Uvažoval tak v době, kdy oblast vzdělávání byla plně v rukou církve. Stát se o vzdělání a výchovu svých poddaných téměř vůbec nezajímal, systém ve vzdělávání neexistoval.

Jednalo se o dobu po bitvě na Bílé hoře, kdy se školství vlivem nastávající politické situace ocitlo ve středu zájmu rekatolizačních snah. Nekompromisní boj proti nekatolickým

ideologiím se promítl i do oblasti školství. To bylo v této době v péči zejména jezuitského řádu, jehož doménou bylo – dnešní terminologií řečeno – především střední a vysoké školství. Nižší vzdělávání v této době náleželo zejména řádu piaristů, františkánů či uršulinek. Tyto řády po svém příchodu na naše území již neměly moc proniknout do lokalit, kde už měli svá sídla jezuité, a tak se dlouhou dobu orientovaly zejména na vzdělávání a výchovu dětí na venkově a v menších městech.

Hodnotit působení těchto řádů na našem území v souvislosti s elementárním školstvím v době před vydáním reforem Marie Terezie není snadné. Někteří autoři uvádějí, že školství a vzdělanost byly v českých zemích v pobělohorském období v úpadku, na venkově školy téměř zanikly a lid utužením nevolnictví ztrácel zájem o vzdělání. Dokladem může být i následující citace:

V době před vydáním tereziánského Všeobecného školního řádu existovalo v 16 českých krajích zhruba 1500 škol. Vznikly z podnětu vrchnosti, církve, ev. obcí, jimi byly také většinou vydržovány. Jejich úroveň nebyla valná ani po stránce materiální – a to obecně v důsledku dlouhodobě vedených válek o Slezsko, které pustošily zem a vyčerpávaly státní pokladnu – ani po stránce pedagogické – jednotná norma vymezující úkoly škol a požadavky na učitele neexistovala, a tak jednotlivé školy fungovaly podle místních podmínek, výjimečně na základě lokálních norem vytvářených v duchu tradice školních řádů rozvíjejících se od 16. století.

(Váňová, 2004, s. 249)

Jiní autoři v této souvislosti upozorňují například na bídnou školní docházku. O tom, zda děti budou navštěvovat školu, rozhodovali rodiče. Kdo chtěl, posílal děti do školy, kdo nechtěl, nechával je doma... Tak se dělo ve městech. Mnohem hůře vypadalo to se školou na venkově a obzvláště tam, kde chudoba a bída byla domovem. (Gabriel in Vošahlíková, 2004, s. 121)

Pokud na tyto události ovšem budeme nahlížet nikoliv z pohledu dnešního, ale budeme vycházet z tehdejší situace, nabízí se nám jiný obrázek. Výše zmíněné řády totiž na svou dobu nabízely poměrně široké spektrum vzdělání a obohatily dobové pedagogické myšlení a výchovnou praxi, například péčí o chudé a bezprizorní děti či zavedením ručních prací do vyučování (detailněji např. Cach et al., 1989).

Výraznější změny v oblasti vzdělávání na našem území nastaly až v polovině 18. století, s příchodem Marie Terezie na trůn. Ta již na začátku své vlády učinila kroky vedoucí k prosazení své moci v různých oblastech státní politiky. Ty byly vedeny zejména potřebou obnovit vnitřní integritu monarchie a snahou o překlenutí ekonomických problémů vyvolaných vojenskými neúspěchy a z toho vyplývajícím mezinárodním oslabením celé monarchie. Stranou jejího zájmu nezůstala ani otázka školství, což dosvědčuje i její prohlášení z roku 1770, že *škola je a vždy bude politická záležitost* (Štverák, 1983, s. 185).

Co ovšem vedlo Marii Terezii k vydání tak systematické reformy? Důvodů bylo více. Například z řad vojenských velitelů rakouské armády

zaznívaly hlasy volající po gramotných rekrutech. Tedy po vojácích, kteří by byli schopni číst a psát v německé služební řeči. Na válečných polích rakouská vojska totiž v průběhu vlády Marie Terezie procházela od jedné porážky ke druhé. Pověstným trnem v oku pro rakouské generály bylo zejména pruské vojsko, se kterým měřili své síly nejčastěji. Jako velkou nevýhodu oproti pruskému vojsku i důvod rakouských proher na válečných kolbištích spatřovali například v nejednotné služební řeči. Brance rakouské armády totiž tvořili Rakušané, Maďaři, Chorvati, Češi i příslušníci dalších národností, kteří během své služby hovořili mateřským jazykem. Jiným důvodem byla například i údajná neschopnost vojáků orientovat se ve vojenských mapách. Obojí tak v případě předávání rozkazů či informací o pohybu nepřátelských vojsk představovalo určitý problém.

Jiným důvodem pro reformu vzdělávání byla i neblahá ekonomická situace rakouského státu. V rakouské monarchii sice docházelo v tomto období k postupnému rozvíjení manufakturní výroby a zakládání přílehlých manufakturních, prádelnických či tkalcovských škol, ty však byly zaměřené hlavně na získávání manuálních dovedností. Na těchto školách zcela absentoval důraz na čtení, psaní a počítání. Tato výroba i tyto školy tak byly pouze dílčím opatřením, které nemohlo výrazněji ovlivnit ekonomicko-sociální situaci země.

Základem prosperity rakouské monarchie se tak mělo stát vzdělávání mladých lidí. V tomto směru ale Marie Terezie narážela na nedůvěru

šlechty, která její úvahy nechtěla podpořit, protože by muselo dojít ke zrušení robotních povinností. Pochybnosti šlechty ohledně reformy fakticky znemožňovaly účast obyvatelstva na vzdělávací reformě. *Pokud se někdo chtěl vyučit řemeslu, umění nebo vědám, musel získat milostivé povolení místní vrchnosti, pro kterou odchod každého jedince na studia znamenal citelnou ztrátu pracovní síly.* (Rýdl, 2004, s. 78) V některých oblastech monarchie se dokonce šířil názor, že zrušení roboty a zavedení povinnosti vzdělávání povede k úpadku zemědělství, zchudnutí sedláků a celkovému hladomorou.

V neposlední řadě hrál roli při prosazování reformy i vývoj vzdělávání v sousedních zemích. V této souvislosti nemohlo pozornosti Marie Terezie uniknout dění v zemi jejího úhlavního nepřítele – Pruska. Král Fridrich II. v roce 1763 vydal vůbec první pravidla pro organizaci nižšího vzdělávání v Evropě.<sup>1</sup> Ta se záhy stala velkou inspirací pro Marii Terezií a pro návrh její reformy.

První nesoustavné zásahy státní moci do školství v době vlády Marie Terezie můžeme sledovat již v průběhu 50. let 18. století v oblasti vysokého školství. Jezuitský systém vzdělávání, který vycházel z ustanovení z poloviny 16. století, byl v této době totiž vnímán již jako notně zastaralý. Do popředí se dostávaly zcela nové myšlenky vycházející z osvícenské filozofie. V jejím duchu byly určovány i výchovně vzdělávací cíle, ke kterým měla směřovat masová školní docházka. Jedním z předních ideových mluvčích těchto nových proudů v oblasti vzdělávání byl Josef von Sonnenfels, který zastával názor, že mezi přední povinnosti státu patří i vzdělávání a výchova jeho poddaných. Stoupenci těchto myšlenek se postupně ozývali téměř ze všech zemí monarchie. V Čechách to byl například pedagog pražské filozofické fakulty Karel Heinrich Seibt, který vycházel z předpokladu:

1 Podle některých autorů (např. Ramirez & Boli, 1987; Lenderová & Rýdl, 2006) první systémy elementárního vzdělávání vznikly již v 17. století v německém Výmaru a ve Skotsku.

...že každý stát má největší bohatství v pracovitých, schopných a morálních občanech. Stát a národ nemůže být pevný a spořádaný, nejsou-li šťastni a spokojeni jeho občané. Přitom mnoho záleží na jejich výchově a vzdělání, a proto je třeba, aby se z těchto otázek stal prvořadý úkol státu.

(Hanzal, 1976, s. 222)

Na základě podobných výzev a vlastních potřeb státu nakonec Marie Terezie roku 1768 pověřila svého kancléře Rudolfa Chotka, aby zjistil, v jakém stavu se nachází nižší školství ve všech dědičných zemích rakouského státu. Výsledné zprávy z tohoto šetření pak potvrdily nutnost provedení reformy.

Vzhledem k finanční situaci rakouského mocnářství přišla příhodná příležitost k provedení reformy až po zrušení jezuitského řádu v roce 1773. Zrušení jezuitského řádu bylo monumentální událostí v rámci celého rakouského školství. Zrušený řád po sobě v Rakousku zanechal ohromné bohatství ve formě jezuitských škol, kolejí, domů a dalšího majetku, které Papež Kliment XIV. postoupil Marii Terezií v rámci snah o udržení dobrých vztahů s Habsburky. Celková výše zabaveného jezuitského majetku na území monarchie byla odhadována na 13 miliónů florinů<sup>2</sup>. A právě tyto peníze, převedené do studijního fondu Studijní dvorské komise,<sup>3</sup> se staly základem pro vybudování nového školství v monarchii (detailněji např. Horn Melton, 2006).

V následujícím roce tak byl do Vídně na výslovné přání Marie Terezie pozván zaháňský opat Johann Ignaz von Felbiger, aby dohlédl na tvorbu vznikající reformy nižšího školství pro rakouské dědičné země. Výběr Felbigera přitom nebyl vůbec náhodný, protože právě on byl autorem pravidel pro elementární školství

2 Florin je jiné označení pro zlatý. Větší představu o výši získaného majetku můžeme získat například v porovnání s vyšší platu učitele triviální školy v obci Milčice, který byl kolem roku 1775 šedesát až osmdesát zlatých/florinů ročně viz <http://www.obec-milcice.cz/index.php/cs/obec/ct-menu-item-16?start=3>.

3 Instituce zřízená v roce 1759 ve Vídni jako hlavní školský úřad.

v pruském státě (podrobněji viz Horn Melton, 2003).

Výsledná podoba školní reformy vešla ve známost 6. prosince roku 1774 pod názvem *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserlich-Königlichen Erbländern* (Všeobecný řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařsko-královských dědičných zemích), který je známý také pod označením *Schulpatent*. Touto reformou byl poprvé na našem území zaveden pevný systém a organizace elementárního školství v podobě systému obecného školství, které bylo rozděleno na tři druhy škol. Ty se dělily na školy *triviální* o jedné až dvou třídách,<sup>4</sup> které byly zřizovány při každém farním chrámě zejména v menších obcích. Dále na školy *hlavní* o třech až čtyřech třídách zřizované v krajských městech a nakonec na školy normální, které vznikaly v místech sídla zemské školní komise, což často odpovídalo hlavním městům jednotlivých zemí rakouského státu. Reformou byla též zavedena všeobecná vyučovací povinnost pro děti od 6 do 12 let, která ovšem neznamenala povinnost školní docházky, tak jak ji známe v dnešním slova smyslu. Důvodem je prostá skutečnost, že při zavádění reformy chyběly například budovy, kde by výuka mohla probíhat. Pravidelné docházce mohlo bránit ovšem i sociální postavení rodin dětí či jiné okolnosti. Sama Marie Terezie povinnost ve své vyhlášce ani neuvádí. Namísto explicitního vyjádření použila méně přímou formulaci či spíše přání: *Rádi bychom viděli, kdyby rodičové svých dětí ve věku 6–12 let do škol posílali.* (Váňová, 1997, s. 245) Povinnost školní docházky tak existovala v této době pouze de facto, nikoliv de iure, jak uvádí např. Rýdl (2004) či O' Brian (1970).

Nová organizace škol se navenek prosazovala poměrně rychle, což dosvědčují i mnohé zprávy a protokoly pořizované od konce 80. let v jednotlivých zemích (zpracovány např. Šafránkem,

4 Třída zde ovšem neznamenala ročník. Žák navštěvoval první třídu do té doby, než učitel usoudil, že je schopen pokračovat ve druhé třídě. Absolvování jedné třídy tak mohlo trvat i 2 až 3 roky. Více viz Lenderová & Rýdl (2006).

1902). Počet škol tak za 13 let od vydání *Schulpatentu* vzrostl zhruba dvakrát, za 21 let od vydání více než dvaapůlkrát. Z informací je zřejmé, že nový systém obecného školství se během let úspěšně etabloval.

Zajímavou otázkou, která zůstala i po vydání této reformy otevřená, byla otázka vyučovacího jazyka. Vedle ustanovení pravidel pro nižší vzdělávání Komenský vyžadoval pro úspěšné vzdělávání mládeže výuku v mateřském jazyce. Nicméně reforma Marie Terezie prostřednictvím závazných osnov, sjednocených učebnic či jednotné metodiky naznačovala jiný směr – unifikaci.

Ta podle Činátla (2005) či Vošahlíkové (2004) měla zregulovat prostřednictvím zavedení německého jazyka jako jediného vyučovacího jazyka rozličné kultury, lokální tradice či jazyky, které podtrhávaly multietnický ráz rakouského státu. Jiní autoři v prosazení němčiny ovšem vidí spíše praktické důvody než snahu germanizovat jednotlivé části rakouského státu. Ty plynuly zejména z vývoje v politické a kulturní oblasti, kde již v období Marie Terezie a Josefa II. vévodila němčina. Ta dominovala v různých úřadech a prosazovala se v monarchii natolik, že například v Čechách získala rozhodný náskok před starým zemským jazykem i ve veřejném styku a v domácnostech vzdělaných vrstev. Němčina tak byla jinak řečeno nejvhodnějším jazykem pro unifikaci monarchie a jejímu podřízení jednotné byrokracii. Měla zajistit lepší správu celé říše. Otázka jazyka tedy v tomto případě nebyla prioritou či – jinak řečeno – otázkou národní nebo jazykovou (detailněji např. Kořalka, 2004; Mitter, 2004; Hanzal, 1976; Šafránek, 1902).

Nová reforma tedy nepočítala na nově zřízených elementárních školách (vyjma několika případů) s jiným vyučovacím jazykem než s němčinou. To platilo samozřejmě i pro české země. Zajímavým svědectvím o otázce vyučovacího jazyka je korespondence mezi Felbigerem a nejvyšším purkrabím Království českého a současně významným osvícenským vzdělavcem zabývajícím se otázkou školství Karlem Egonem Fürstenbergem. Ten zastával názor, že český jazyk by v Čechách měl ve vyučování mít větší váhu než němčina, protože valná část Čech je ve



## Reforma Marie Terezie prostřednictvím závazných osnov, sjednocených učebnic či jednotné metodiky naznačovala unifikaci vzdělávání.

smyslu jazykovém stále česká. Felbiger mu v odpovědi sice otevřeně přiznal, že je to pravda, ale zároveň dále trval na podpoře němčiny. Ta dle něj měla prospět celkové úrovni škol. Zároveň ovšem zastával názor, že by učitelé měli znát oba jazyky a oba využívat při vyučování bez jakéhokoliv postihu (podrobněji viz Hanzal, 1976).

Realita, která zejména na venkovských školách v českých zemích panovala, byla ovšem naprosto rozdílná ve srovnání s přáními vlády. Na českém venkově se dosud běžně hovořilo česky. Německý jazyk byl proto jako vyučovací jazyk mnoha rodiči odmítán. Problém v prosazení němčiny jako vyučovacího jazyka navíc prohlubovala neznalost němčiny u místních učitelů, kteří výuku měli vést. Vládní úřady na tuto situaci reagovali v roce 1788 vydáním vyhlášky, která na triviálních školách zaváděla výuku v němčině povinně. Z výše uvedených důvodů ovšem toto nařízení nebylo uvedeno prakticky v život. Představy o výuce v němčině se tak v tomto prostředí ocitaly spíše v říši fantazie. Školské úřady na tuto situaci sice reagovaly tím, že odměňovaly snahy o vedení výuky alespoň v dvojjazyčné podobě, ale často narážely na odpor ze strany národně smýšlejících Čechů. Unifikační tendence prostřednictvím jednotného vyučovacího jazyka tedy na venkovských triviálních školách musely ustoupit existujícím podmínkám (detailně viz Veselá, 1992; Váňová, 1986).

Přesto situace v elementárním školství z hlediska výuky v českém jazyce v českých zemích nebyla vůbec uspokojivá. To dokazují i různá

vystoupení předních českých vlastenců jako bylo například vystoupení Josefa Dobrovského z roku 1791. Ten při slavnostním projevu v Královské české společnosti nauk upozorňoval na škodlivé důsledky násilné jazykové politiky v elementárním školství. Zdůrazňoval zejména fakt, že docházelo k častým situacím, při kterých všude tam, kde k tomu byly vhodné podmínky, byly zakládány školy s německým vyučovacím jazykem. Stále více tak zároveň docházelo k případům, kdy mnoho dětí učitelé vůbec nerozumělo a domlouvalo se s ním pouze posuňky a tvářením (Morkes, 2003).

I za této situace ovšem vznik systému elementárního školství – i se všemi svými neduhy – hrál mimořádnou roli v procesu formování moderního českého školství. Během poslední čtvrtiny 18. století prošlo tímto systémem mnoho budoucích významných osobností – učitelů, duchovních a byrokratů či stovky řadových kantorů. Ti v dalších letech svou prací přispívali k utváření nejen českého školství, ale i českého národa.

### Literatura

Cach, J., et al (1989). *Výchova a vzdělání v českých zemích. II. díl. K problematice podílu školských institucí a názorů na výchovu a vzdělání na stavu kultury a vzdělanosti*. Praha: SPN.  
Činátl, K. (2005). Čtenář – produkt osvícenské reformy školství. *Kuděj*, 7(1/2), 60–72.



Mgr. Michal Šimáně je studentem doktorského studijního programu na Ústavu pedagogických věd FF MU. V rámci svého studia se zabývá zejména dějinami školství a pedagogiky.

E-mail: simane@mail.muni.cz

Hanzal, J. (1976). Příspěvek k dějinám školství a jeho správy v Čechách v letech 1775–1848. *Sborník archivních prací* 26(2), 221–260.

Horn Melton, J. (2003). *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press.

Horn Melton, J. (2006). The Theresian school reform of 1774. In J. B. Collins, & K. L., Taylor (Eds.), *Early modern Europe: Issues and interpretations* (s. 55–68). Oxford: Blackwell Publishing.

Komenský, J. A. (1958). Navržení krátké o obnovení škol v království českém. In *Vybrané spisy Jana Amose Komenského* (s. 29–39). Praha: SPN.

Kořalka, J. (2004). František Palacký o významu školního vyučování v národních jazycích. In *Všeobecné vzdělávání pro všechny: mezinárodní konference: Praha, 4. – 5. 11. 2004* (s. 159–170). Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského.

Lenderová, M. & Rýdl, K. (2006). *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha: Paseka.

Mitter, W. (2004). Das deutschsprachige schulwesen auf dem territorium der heutigen Tschechischen Republik von der Allgemeinen Schulordnung (Maria Theresias) bis 1938. In *Mezinárodní konference Všeobecné vzdělávání pro všechny* (s. 24–31). Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského.

Morkes, F. (2003). Vlastenecké snahy o povznesení českého jazyka ve školách. In *Jeden jazyk naše heslo bud'. Sv. 2. Vojtěch Nejedlý* (s. 31–37). Radnice-Plzeň: Spolek divadelních ochotníků.

O'Brien, G. (1970). Maria Theresa's attempt to educate an empire. In *Paedagogica Historica*, 10(3), 542–565.

Ramirez, F. O. & Boli, J. (1987). The political construction of

mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), 2–17.

Rýdl, K. (2004). Možnosti a meze Všeobecného školního řádu z hlediska dalšího vývoje organizace školství ve střední Evropě. In *Všeobecné vzdělávání pro všechny: mezinárodní konference: Praha, 4. – 5. 11. 2004* (s. 77–92). Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského.

Šafránek, J. (1902). *O Josefském popise obecných škol v království Českém*. Praha: Královská Česká Společnost Náuk.

Štverák, V. (1983). *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN.

Váňová, R. (1986). *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Praha: SPN.

Váňová, R. (1997). *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. Praha: PdF UK.

Váňová, R. (2004). Tereziánská reforma a český učitel. In *Všeobecné vzdělávání pro všechny: mezinárodní konference: Praha, 4. – 5. 11. 2004* (s. 149–158). Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského.

Veselá, Z. (1992). *Vývoj české školy a učitelského vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.

Vošahlíková, P. (2004). Podmínky a ohlas zavedení všeobecné školní povinnosti v českých zemích v roce 1774. In *Všeobecné vzdělávání pro všechny: mezinárodní konference: Praha, 4. – 5. 11. 2004* (s. 120–135). Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského.

Nikola Sklenářová

# Srovnání pedagogické komunikace a interakce na standardní a alternativní škole

Příspěvek vychází z výsledků průzkumného šetření realizovaného v r. 2015, jehož cílem bylo zjistit a prokázat vliv rozdílného typu školy na komunikační a interakční děje ve výuce na 1. stupni. Pro získání konkrétních dat bylo využito standardizované pozorování, konkrétně interakční analýza R. F. Balese (1950).

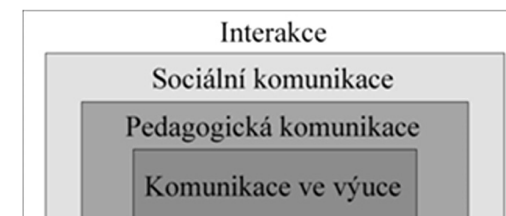
Záměr průzkumu vycházel ze srovnávacích tendencí, které se v současné době objevují v oblasti edukační reality, konkrétně se jedná o srovnání standardní a alternativní školy na poli pedagogické komunikace a interakce. Po roce 1989 se v České republice objevilo několik typů alternativních škol: klasické reformní školy, církevní školy nebo moderní alternativní školy. Společným znakem snad všech alternativních proudů je důraz na partnerský přístup k žákům a velký respekt k individuálním potřebám každé žákovy osobnosti. Přirozenou otázkou, která vyvstává z řad veřejnosti v souvislosti s alternativními školami, je právě otázka jejich srovnatelnosti se školami standardními. Jsou alternativní školy lepší než školy standardní? Jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými druhy alternativních škol navzájem? V čem jsou určité školy lepší a za jakých podmínek? Co vůbec znamená, že je určitá škola „lepší“ než jiné? Bohužel tyto otázky se často dočkají neadekvátních odpovědí. Většinou se předpokládá, že alternativní školy jsou efektivnější, výkonnější, progresivnější než školy standardní. Tomuto předpokladu velmi účinně pomohly po roce 1989 sdělovací prostředky, které ovlivňovaly veřejné mínění v tom smyslu, že školy s klasickou reformní orientací jsou

jakýmsi světlym bodem v temnotách, v nichž setrvává tradiční státní školství.

Zmiňovaný průzkum vychází z prostředí školy M. Montessori, která patří mezi tzv. klasické reformní školy. Tato škola si zakládá především na principu výrazného pedocentrismu a důvěry ve spontánní seberozvoj dětí. Specifický je přístup pedagoga, který není v roli „autoritativního vůdce“, ale v roli rovnocenného partnera, poradce. Dítěti nevnucuje nové poznatky, neruší ho při práci a pomoc nabízí pouze v případě, je-li o ni požádán. Snaží se dítě vést k takové samostatnosti, aby bylo schopno pracovat bez jeho pomoci (Rýdl, 1994).

V každém edukačním procesu jakéhokoliv edukačního prostředí dochází k projevům *pedagogické interakce a komunikace* transakčního charakteru. Pojem komunikace v pedagogickém kontextu byl konkretizován již mnohokrát. Zajímavější je pojetí interakce z pohledu různých autorů. V Pedagogickém slovníku najdeme velice obecnou definici. Interakce je zde charakterizována jako proces umožňující existenci lidské společnosti (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009). Podle Mikulášťka (2010) je interakce obecnější, širší a nadřazenější pojem než komunikace. Může se realizovat v pozitivní podobě (např. jako kooperace, koordinace, asimilace) a v negativní podobě jako kompetice, rivalita, diskriminace, ostrakismus atd. Tentýž názor zastává Schneiderová (2003), interakci považuje za globálnější proces, v jehož rámci dochází k ovlivnění chování člověka druhými lidmi. Sociální psychologie v rámci interakce apeluje na

*sociální percepci a kooperaci*. Právě tyto dvě složky jsou významné pro objasňování a analýzu interakce a komunikace v edukačním prostředí.



Obrázek 1. Vztah mezi pojmem interakce a komunikace (Mareš & Gavora, 2004).

## Cíl a hypotéza průzkumného šetření

Průzkumný záměr vycházel ze skutečnosti, že umění pedagogické komunikace patří mezi základní kompetence nutné pro výkon učitelské profese a projevy interakce jsou dominantními aspekty jakéhokoliv edukačního procesu. Zajímalo nás, zda rozdílný typ školy či rozdílná filozofie a zaměření školy ovlivňují projevy učitele na 1. stupni v rámci pedagogické interakce a komunikace.

Hlavním průzkumným cílem bylo *zjistit a prokázat, zda rozdílný typ školy má vliv na komunikační a interakční děje ve výuce na 1. stupni*.

Z tohoto preferenčního cíle vycházejí dílčí cíle:

- Zjistit, zda typ školy ovlivňuje výskyt citově kladných, nebo záporných reakcí v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce.

- Ověřit, zda četnost otázek a odpovědí v procesu školní výuky závisí na typu školy.

Konkrétně rozdílným typem školy máme na mysli klasickou alternativní školu M. Montessori a školu standardní (tradiční).

Formulaci hlavní hypotézy a dílčích hypotéz ovlivnily především známé determinanty, kterými se alternativní školství odlišuje od hlavního proudu standardních škol našeho vzdělávacího systému. Ať už je to propagovaný pedocentrismus, jakožto koncepce výchovy a vzdělávání, nebo odlišnosti, které spočívají v jiných způsobech organizace výuky, v jiných parametrech edukačního prostředí, ve způsobech hodnocení výkonů žáků, ve spolupráci rodiny a školy, v cílech výchovy a vzdělávání apod. (Průcha, 2012). Hlavní hypotéza pedagogického průzkumu tedy předpokládala, že *rozdílný typ školy ovlivňuje komunikační a interakční děje ve výuce na 1. stupni*. Z této hlavní hypotézy vycházely hypotézy dílčí:

- Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji pozitivně reagují než učitelé standardní školy.
- Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji negativně reagují než učitelé alternativní školy.
- Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji odpovídají žákům na řešení problémů než učitelé standardní školy.

- Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji používají otázky než učitelé alternativní školy.

## Respondenti

Průzkumný soubor byl tvořen učiteli 1. stupně standardní a alternativní základní školy. Konkrétně se jednalo o dvě školy v Moravskoslezském kraji, zastoupeny byly pouze první tři ročníky základního vzdělávání.<sup>1</sup> Tito respondenti byli zvoleni záměrným kvalifikovaným výběrem na základě kvót:

- věk 35–45 let,
- pedagogická praxe 10–20 let,
- kvalifikovaný učitel 1. stupně,
- pohlaví – žena.

Rozsah průzkumného souboru byl 12 učitelů, z toho 9 učitelů ze standardní školy a 3 učitelé z alternativní školy.

Při realizaci průzkumu bylo dohromady přítomno 38 žáků alternativní školy a 196 žáků standardní školy.

## Realizace průzkumného šetření, použité metody

Příspěvek prezentuje výsledky, které byly získány na základě průzkumného šetření, jež bylo realizováno v roce 2015 na standardní a alternativní škole v Moravskoslezském kraji. Tento průzkum lze chápat jako pilotáž k plánovanému výzkumu v celorepublikovém měřítku.

Pro získání konkrétních dat bylo zvoleno standardizované pedagogické pozorování, jako východisko *interakční analýzy*. Byl použit jeden z nejznámějších systémů pozorovacích kategorií, z nichž interakční analýza vychází, který vytvořil R. F. Bales (1950). Vyvinul *standardní soubor dvanácti kategorií*, podle kterých se hodnotí komunikační a interakční děj v malých

skupinách (převzato z Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L., 1968, s. 432):

### A) Pozitivní reakce

1. Projevuje solidaritu, zvyšuje status jiných, pomáhá, odměňuje.
2. Projevuje uvolnění napětí, žertuje, směje se, projevuje zadostiučinění.
3. Souhlasí, pasivně přijímá, má porozumění, shoduje se, přizpůsobuje se.

### B) Reakce na řešení problémů – odpovědi

4. Dává návrh a usměrnění se zřetelem na autonomii ostatních.
5. Vyslovuje názor, hodnocení, analýzu, vyjadřuje cit, přání.
6. Poskytuje orientaci, informaci, opakuje, objasňuje, potvrzuje.

### C) Reakce na řešení problémů – otázky

7. Žádá orientaci, informaci, opakování, potvrzení.
8. Vyžaduje názor, hodnocení, analýzu, vyjádření dojmu.
9. Vyžaduje návrh, usměrnění, možné způsoby činnosti.

### D) Negativní reakce

10. Nesouhlasí, pasivně odmítá, je formální, odmítá pomoc jiným.
11. Projevuje napětí, žádá o pomoc, odtáhne z bojiště.
12. Projevuje antagonismus, znehodnocuje status jiných, brání nebo prosazuje sám sebe.

Zúčastněnému pozorování bylo podrobeno 24 vyučovacích hodin (12 hodin v alternativní škole, 12 hodin ve standardní škole). Jednalo se o předměty matematika a český jazyk. V těchto hodinách byla sledována a zaznamenávána četnost výskytu jednotlivých kategorií do pozorovacích protokolů. Jelikož pedagogický průzkum se zaměřuje na interakční a komunikační aktivity učitele, byly sledovány a zaznamenávány pouze činnosti učitele. Pozorovací protokol, který byl vytvořen pro účely pozorování, je uveden v příloze. Některé kategorie byly pro větší srozumitelnost a konkrétnost upraveny. Obsahový

význam samozřejmě zůstal stejný. Byla snaha držet se původních podmínek při realizaci tohoto konkrétního pozorovacího systému a každých 10 sekund byl proveden záznam výskytu příslušné kategorie. To znamená, že v každé vyučovací hodině bylo provedeno 270 záznamů, v celém průzkumu 6480 záznamů.

Při statistickém ověřování výsledků, získaných metodou pozorování, byl použit pro posuzování platnosti hypotéz *Test dobré shody*  $\chi^2$ . Tento test je velmi často používaným statistickým postupem, který patří mezi neparametrické statistické testy významnosti pro nominální data. Ověřuje, „zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se významně odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze“ (M. Chráska, 2003, s. 80).

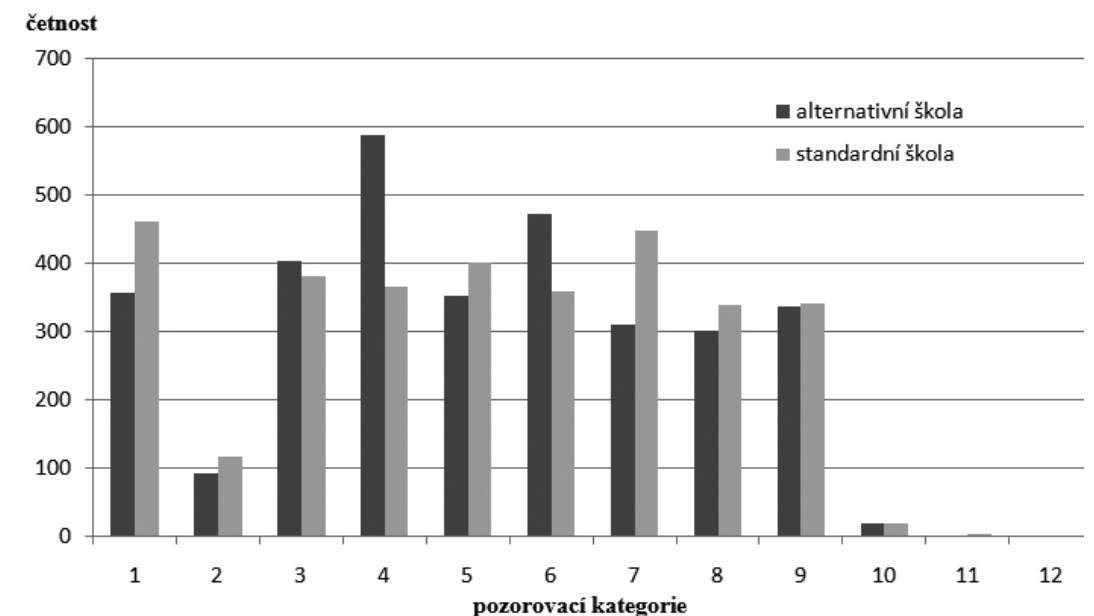
## Výsledky

Na základě provedeného průzkumného šetření budeme prezentovat získané výsledky. Snažili jsme se zachytit četnost výskytu jednotlivých kategorií pozorovacího systému R. F. Bales (1950) u učitelů v rámci pedagogické interakce a komunikace.

Tabulka 1. Četnosti pozorovacích kategorií R. F. Bales

Pozorovací kategorie	alternativní škola		standardní škola		
	Četnost	Relativní četnost v %	Četnost	Relativní četnost v %	
A	1.	358	11,04	461	14,23
	2.	92	2,84	118	3,64
	3.	404	12,47	382	11,79
B	4.	589	18,18	365	11,26
	5.	353	10,90	401	12,38
	6.	473	14,60	360	11,11
C	7.	310	9,57	448	13,83
	8.	302	9,32	340	10,49
	9.	338	10,43	342	10,56
D	10.	19	0,59	19	0,59
	11.	2	0,06	4	0,12
	12.	0	0	0	0
		Σ3240	Σ100	Σ3240	Σ100

Tabulka 1 obsahuje pozorované četnosti sledovaných jevů a také jejich relativní hodnoty. Pro větší přehlednost uvádíme ještě grafické znázornění v tabulce .



Obrázek 1. Srovnání učitelů alternativní a standardní školy v četnostech pozorovacích kategorií R. F. Bales.

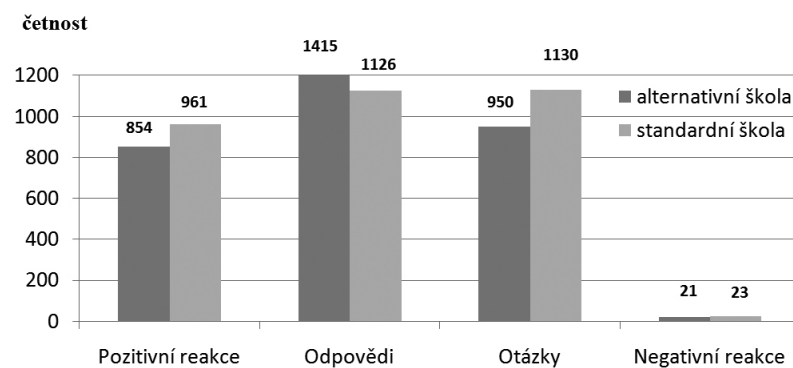
<sup>1</sup> Zmíněná škola M. Montessori byla založena v r. 2012, tudíž v době realizace průzkumu měla pouze tři ročníky.

Ukázalo se, že u učitelů alternativní školy nejvyšší četnost dosahuje kategorie 4., tzn., že učitelé dávají nejčastěji žákům návrhy, které jim ponechávají samostatnost. Dále byla vysoká četnost sledována u kategorie 6 – učitelé velmi často žákům poskytují informace, opakují, objasňují, potvrzují. Nejnižší četnost byla sledována u kategorií 10, 11 a 12 – učitelé téměř nikdy neodmítají žákům pomoc, nevykazují napětí ani nezhodnocují status jiných.

U učitelů standardní školy byla nejvyšší četnost sledována u kategorie 1 – učitelé nejčastěji zvyšují status žáků, projevují solidaritu, pomáhají a odměňují. Další kategorií s téměř totožnou četností byla kategorie 7 – učitelé často žádají od žáků orientaci, informaci, opakování a potvrzení. Nejnižší četnost – stejně jako u učitelů alternativních škol – byla sledována u kategorií 10, 11 a 12.

U znázorněných četností v grafu (obrázek 1) jsou evidentní rozdíly u kategorií 1, 4, 6 a 7. Tyto rozdíly byly statisticky prověřeny a ukázalo se, že jsou statisticky významné, tudíž mezi proměnnými *byl prokázán* signifikantní vztah. To znamená, že:

- učitelé standardní školy častěji projevují svým žákům solidaritu, zvyšují jejich status, pomáhají a odměňují než učitelé alternativní školy;
- učitelé alternativní školy častěji než učitelé standardní školy dávají žákům návrhy, které jim ponechávají samostatnost;



Obrázek 2. Srovnání interakčních a komunikačních projevů učitelů alternativní a standardní školy v rámci čtyř oblastí pozorovacího systému R. F. Balese.

- učitelé alternativní školy častěji poskytují žákům orientaci, informaci, opakují, objasňují, potvrzují než učitelé standardní školy;
- učitelé standardní školy více od žáků žádají orientaci, informaci, opakování a potvrzení než učitelé alternativní školy.

Pro možnost potvrzení hypotéz bylo provedeno souhrnné srovnání čtyř oblastí (pozitivní reakce, odpovědi, otázky, negativní reakce) Balesova pozorovacího systému interakčních a komunikačních projevů u učitelů alternativní a standardní školy. Výsledky ukazují tabulka 2 a obrázek 2.

Tabulka 2. Srovnání interakčních a komunikačních projevů učitelů alternativní a standardní školy v rámci čtyř oblastí pozorovacího systému R. F. Balese

Pozorovací oblasti	alternativní škola		standardní škola	
	Četnost	Relativní četnost v %	Četnost	Relativní četnost v %
A	854	26,36	961	29,66
B	1415	43,67	1126	34,75
C	950	29,32	1130	34,88
D	21	0,65	23	0,71
	Σ3240	Σ100	Σ3240	Σ100

U učitelů alternativní školy největší četnost čítá oblast B – *odpovědi* a u učitelů standardní

školy je to oblast C – *otázky* a oblast B – *odpovědi*. U obou typů škol byla nejmenší četnost pozorována u oblasti D – *negativní reakce*. Rozdíly mezi jednotlivými oblastmi byly statisticky prověřeny a signifikantní vztah mezi proměnnými *byl prokázán* v oblasti *pozitivních reakcí, odpovědí i otázek*. Na základě těchto výsledků je možno provést konfrontaci s dílčími hypotézami a následně s hlavní hypotézou průzkumu.

**Ověřování dílčí hypotézy 1:** *Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji pozitivně reagují než učitelé standardní školy.*

Tabulka 3. Testové kritérium  $\chi^2$  pro dimenzi A – pozitivní reakce

Pozorovací oblast	Učitelé alternativní školy	Učitelé standardní školy	Testové kritérium $\chi^2$	Kritická hodnota testového kritéria $\chi^2(0,05)(1)^2$
A – Pozitivní reakce	854	961	6,3	3,841

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi pozorovanými četnostmi v rámci oblasti A – *pozitivní reakce* u učitelů alternativní a standardní školy **je statisticky významný**. Hypotéza ale předpokládala protikladný výsledek, tudíž jsme byli nuceni tuto hypotézu odmítnout.

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze 1.

Dílčí hypotéza 1 se **nepotvrdila**.

Učitelé alternativní školy **nereagují** v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji pozitivně než učitelé standardní školy.

**Ověřování dílčí hypotézy 2:** *Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji negativně reagují než učitelé alternativní školy.*

2 Jedná se o kritickou hodnotu testového kritéria  $\chi^2$  pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti.

Tabulka 4. Testové kritérium  $\chi^2$  pro dimenzi D – negativní reakce

Pozorovací oblast	Učitelé alternativní školy	Učitelé standardní školy	Testové kritérium $\chi^2$	Kritická hodnota testového kritéria $\chi^2(0,05)(1)$
D – Negativní reakce	21	23	0,1	3,841

Hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi pozorovanými četnostmi v rámci oblasti D – *negativní reakce* u učitelů alternativní a standardní školy **není statisticky významný**. Z tohoto důvodu jsme byli nuceni hypotézu odmítnout.

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze 2.

Dílčí hypotéza 2 se **nepotvrdila**.

Učitelé standardní školy **nereagují** v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji negativně než učitelé alternativní školy.

**Ověřování dílčí hypotézy 3:** *Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji odpovídají žákům na řešení problémů než učitelé standardní školy.*

Tabulka 5. Testové kritérium  $\chi^2$  pro dimenzi B – odpovědi

Pozorovací oblast	Učitelé alternativní školy	Učitelé standardní školy	Testové kritérium $\chi^2$	Kritická hodnota testového kritéria $\chi^2(0,05)(1)$
B – Odpovědi	1415	1126	32,86	3,841

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi pozorovanými četnostmi v rámci oblasti B – *odpovědi* u učitelů alternativní a standardní školy **je statisticky významný**. Z tohoto důvodu jsme byli nuceni hypotézu přijmout.

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze 3.

Dílčí hypotéza 3 se **potvrdila**.

Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji **odpovídají** žákům na řešení problémů než učitelé standardní školy.

**Ověřování dílčí hypotézy 4: Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji používají otázky než učitelé alternativní školy.**

Tabulka 6. Testové kritérium  $\chi^2$  pro dimenzi C – otázky

Pozorovací oblast	Učitelé alternativní školy	Učitelé standardní školy	Testové kritérium $\chi^2$	Kritická hodnota testového kritéria $\chi^2(0,05)(1)$
C – Otázky	950	1130	15,58	3,841

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi pozorovanými četnostmi v rámci oblasti C – otázky u učitelů alternativní a standardní školy **je statisticky významný**. Z tohoto důvodu jsme byli nuceni hypotézu přijmout.

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze 4.

Dílčí hypotéza 4 se **potvrdila**.

Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji **používají** otázky než učitelé alternativní školy.

Na základě provedeného průzkumného šetření jsme dospěli k několika zjištěním:

- Rozdílný typ školy ovlivňuje komunikační a interakční děje ve výuce na 1. stupni. Tímto zjištěním se potvrdila hlavní hypotéza pedagogického průzkumu.
- Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji pozitivně reagují než učitelé alternativní školy.
- Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji odpovídají žákům na řešení problémů než učitelé standardní školy.
- Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji používají otázky než učitelé alternativní školy.

## Závěr

Když se vrátíme na úvod příspěvku, kde jsme upozorňovali na tendence ke srovnávání alternativních a standardních škol, musíme konstatovat, že náš příspěvek k těmto tendencím také mírně směřuje. Z dosažených výsledků ale nelze vyčíst, zda je některá škola „lepší“, či „horší“. Bylo zjištěno, že *rozdílný typ školy*

## Učitelé standardní školy v rámci pedagogické komunikace ve výuce častěji používají otázky než učitelé alternativní školy.

*ovlivňuje komunikační a interakční děje ve výuce na 1. stupni*. Tomuto tvrzení rozporuje pouze prokazování dílčí hypotézy 2, kdy bylo zjištěno, že typ školy nemá vliv na výskyt citově záporných reakcí u učitelů v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce.

Na základě výsledků různých studií a výzkumů je zjevné, že alternativní školství se stává v očích veřejnosti velmi „populární“ záležitostí z důvodu řady inovací, ať už v oblasti přístupu k dítěti, v oblasti metod a forem práce či atraktivnosti používaných pomůcek. Nabízí se tady mírně nadsazená otázka – proč nejsou všechny školy alternativní? Proč se alternativní školství nestane hlavním proudem v oblasti vzdělávání? Někteří odborníci tvrdí, že alternativní školy připravují děti na ideální svět, který ve skutečnosti neexistuje. Standardní školy sice v určitých směrech potlačují osobnost dítěte, ale jsou lepší průpravou pro život v naší současné společnosti.

## Literatura

- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy. International comparisons in primary education*. London: Blackwell.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis a method for study of small groups*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teacher behavior*. Reading: Addison-Wesley.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Chráška, M. (2003). *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: VUP.

Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1968). *Člověk v společnosti. Základy sociální psychologie*. Bratislava: SAV.

Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 3, 101–128.

Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.

Nelešovská, A. (2003). *Komunikační dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.

Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.

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

Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. SPN: Praha.

Schneiderová, A. (2003). *Pedagogická komunikace*. Ostrava: OU.

Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: OU.

Šedová, K., Šváříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.



**Mgr. Nikola Sklenářová, Ph.D.** je absolventkou magisterského studia oboru Pedagogika a hudební výchova pro střední školy a doktorského studia oboru Pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Působí na katedře pedagogiky a andragogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Zabývá se obecnou didaktikou a pedagogikou, pedagogickou komunikací a pedagogickou diagnostikou.

E-mail: [Nikola.Sklenarova@osu.cz](mailto:Nikola.Sklenarova@osu.cz)

## Příloha 1

**Pozorovací protokol pedagogické interakce a komunikace ve vyučování**  
R. F. Bales (převzato z Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L., 1968)

Jméno pozorovatele:  
Datum pozorování:  
Počet žáků ve třídě:

Škola:  
Třída:  
Vyučovací předmět:

	pozorovací kategorie (činnost učitele)	četnost výskytu
A	1. Projevuje solidaritu, zvyšuje status jiných, pomáhá, odměňuje.	
	2. Projevuje uvolnění napětí, žertuje, směje se, projevuje spokojenost.	
	3. Souhlasí, pasivně přijímá, má porozumění, shoduje a přizpůsobuje se.	
B	4. Dává návrhy, směrnice, které ostatním ponechávají samostatnost.	
	5. Poskytuje názor, mínění, hodnocení, analýzu, vyjadřuje cit, přání.	
	6. Poskytuje orientaci, informaci, opakuje, objasňuje, potvrzuje.	
C	7. Žádá orientaci, informaci, opakování, potvrzení.	
	8. Vyžaduje názor, mínění, hodnocení, analýzu, vyjádření dojmu.	
	9. Vyžaduje návrh, usměrnění, možné způsoby činnosti.	
D	10. Nesouhlasí, pasivně odmítá, je formální, odmítá pomoc jiným.	
	11. Vykazuje napětí, žádá o pomoc, stahuje se.	
	12. Projevuje antagonismus, znehodnocuje status jiných, prosazuje sám sebe.	

Pozn.:

- A) pozitivní reakce
- B) reakce na řešení problémů; odpovědi
- C) reakce na řešení problémů; otázky
- D) negativní reakce



*Květoslava Klímová*

# Časopis Komenský dříve a dnes

## Odposlechnuto

*A: Proč jsi ve středu nepřišla? Čekala jsem na tebe před fakultou celou věčnost! Nakonec jsem se přidala k Radkovi s Honzou.*

*B: Proč, proč... Musela jsem přece připravovat ten referát o Komenském!*

*A: To jako o tom Komenském nebo o časopise?*

*B: No, o časopise, víš přece, že mám zítra v didaktice mluvní cvičení.*

*A: A proč myslíš, že nás asi tak vyučující na vernisáž pozvala? To snad není pravda. Na co myslíš?*

*B: Panebože! Máš pravdu... Tak mi to rychle řekni, já materiál ještě upravím.*

*A: Ani mě nenapadne. Na, tady si to přečti!*

Ve středu 2. března 2016 byla v odpoledních hodinách v prostorách knihovny Pedagogické

fakulty Masarykovy univerzity zahájena slavnostní vernisáž interaktivní výstava k 140. výročí založení časopisu Komenský. S radostí a elánem ji pro všechny čtenáře a zájemce o časopis připravili společně členové redakční rady. A nebyla to vernisáž ledajaká... Konala se u příležitosti 70. výročí založení Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, takže se vlastně jedna významná událost propojila s druhou.

Vernisáž zahájila současná vedoucí redakční rady doc. J. Kratochvílová, Ph.D., která ve svém vystoupení připomněla historii časopisu a osobnost jeho zakladatele – Jana Havelku, moravského středoškolského profesora, etnografa, spisovatele, který časopis založil v roce 1873 v Olomouci. Od roku 1992 se jeho vydavatelem stala právě Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně. A protože se Jan Havelka



narodil v Lošticích, měšťě ležícím na řece Třebávce v jižní části okresu Šumperk, nechyběly při vernisáži ani olomoucké tvarůžky, jimiž jsou Loštice díky dlouhé tradici výroby proslulé. S podrobnými informacemi o velké osobnosti, kterou bezesporu zakladatel časopisu byl, jste se mohli seznámit hned na prvním z řady panelů (posterů).

Časopisu patří jedno důležité prvenství – je to nejstarší pedagogické periodikum v České republice. Přestože má neuvěřitelných 140 let, vypadá čím dál mladší! Redakční radu totiž tvoří výborný tým především mladých kolegů a kolegů, kteří přicházejí s novými a neotřelými nápady, nebojí se experimentovat a svoji práci dělají s velkým nadšením a plným nasazením, což je v konečném výsledku znát. Pro účastníky výstavy byla rovněž připravena prezentace jednotlivých čísel časopisu tak, jak šel čas... Témata reflektující problémy dané doby se daly identifikovat napříč celou historií časopisu. S tím, jak jsme mohli vidět, souvisely i jazykové a grafické proměny od černobílých nákrešů po fotografie. V počátcích periodika apelují články hlavně na morální výchovu žáků, od padesátých let 20. století lze zase vysledovat značnou ideologickou stopu. Současný trend koresponduje

s kurikulárním dokumentem a jeho tématy: najdeme zde texty zaměřené na environmentální výchovu, recyklování, rozvoj čtenářské gramotnosti apod.

Hodně kvalitních autorů, a to jak odborných článků – včetně výsledků pedagogických výzkumů – tak i námětů DO či Z praxe a řadu dalších zajímavých nápadů, postřehů a glos souvisejících s edukačním procesem a *vůbec všechno NEJ* popřál časopisu rovněž jeden z členů redakční rady – doc. T. Janík, Ph.D. Po slavnostním přípitku se všichni návštěvníci vernisáže (a že jich bylo!) zaposlouchali do skladeb *En, etas iam aurea* (organum kolem roku 1400) a *Budte blažohřečený* ze hry Nebe na zemi (Jaroslav Ježek, V + W) v provedení Radka Korčáka a Vladimíra Richtera (zpěv) a Petra Haly (klávesy). A pak přišlo to hlavní! Se skleničkou v ruce nebo bez ní procházeli postupně návštěvníci kolem jednotlivých panelů, jejichž obsah je seznamoval s vybranými oblastmi edukace, a to v konfrontaci dvou pohledů: dřívějšího a dnešního. Při pečlivém prostudování materiálů vyšlo u řady z nich najevo, že se v některých oblastech za celých 140 let vlastně tolik nezměnilo. Podívejme se například na domácí úkoly. Téma tak často diskutované dnes, bylo předmětem diskusí



a článků už v hluboké minulosti: jeden z bodů tzv. desatera, které k domácím úkolům vytvořil J. Brachtl už v roce 1872, bychom si mohli jako motto stanovit i dnes: *Dítě, jemuž se ustavičně žvýkaná potrava podává, nenaučí se nikdy samo ji v ústech rozdrobiti.*

Součástí každého z 10 panelů byl také interaktivní úkol. A jaký byl k tomu našemu? To se dozvíte, pokud výstavu navštívíte. Přestože na Pedagogické fakultě MU výstava skončila již 31. března, máme pro vás dobrou zprávu – výstava je totiž **putovní!** Pro velký zájem bude pokračovat na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně i na Filozofické fakultě Karlovy univerzity v Praze. Poté se přesune do Muzea J. A. Komenského a možná zavítá i k vám.

Časopis Komenský je otevřen různým názorům, přístupům a metodám, o nichž se v dnešní škole diskutuje, a nabízí své stránky všem, kdo chtějí vyjádřit svůj názor či odborné stanovisko. V souladu s přijatou obsahovou koncepcí se i nadále bude orientovat na aktuální problematiku pedagogické teorie a její reflexe v moderní školní praxi. Jádro časopisu tak zůstává stejné – důraz je kladen na rozvoj osobnosti učitele, zkvalitňování a zefektivnění výuky a zároveň aktuálně reaguje na potřeby dané doby.

***Hlavní a nejdůležitější pomůckou k ušlechtnění krasocitu národu našeho jest, aby učitel vyučování v kreslení nepokládal za vítaný pro sebe odpočinek nebo duchamorné zabijení času, nýbrž aby mu usilovnou a upřímnou pílí věnoval.***

Jan Havelka

Stanislav Štěpáník

# Výuková situace:

## transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru

Zmechanizovaný větný rozbor – tak lze pojmenovat jeden z palčivých problémů výuky českého jazyka v našich školách. Tato specificky češtinářská metoda má ve výuce tradičně své nezastupitelné místo, avšak právě ona silná tradice postupně vedla k tomu, že větný rozbor se vyvinul v metodu samu pro sebe, a to dokonce do té míry, že se stal předmětem veřejné debaty (srov. článek v MF Dnes ze dne 16. března 2012 *Zrušme větný rozbor, žádají učitelé češtiny* a jím vyvolané reakce v odborné i neodborné sféře). Abychom se však nemýlili, tato kritika není nic nového – na nevhodnost, nesmyslnost a neúčelnost formalistických postupů při větném rozboru upozorňovali mnozí lingvisté a oboroví didaktici češtiny v pravidelných intervalech již v minulosti (srov. např. Hausenblas, 1965/66; Hlavsa, 1982/83; Hrbáček, 1999/00; Zimová, 2011/12 ad.).

Opodstatněnost metody větného rozboru je nesporná – větný rozbor vede k přesnému porozumění struktuře věty, její jazykové utvářenosti, a tím k adekvátnímu chápání autorova komunikačního záměru a obsahu sdělení. Podle bohemy a též vynikajícího učitele V. Šmilauerera „vede k pochopení toho, že za jednorozměrnou linií řeči mluvené nebo psané leží bohatá vnitřní architektura, dává schopnost přehlednosti rázům i složitá souvětí, naučí souvětí přehledně budovat, správně členit i interpungovat“ (Šmilauer, 1977, s. 5).

Co tedy stojí za problémy větného rozboru? Z různých dokladů je známo, že ve školské praxi bývá metoda užívána samoúčelně, formalisticky, že byla povýšena na cíl, namísto toho, aby byla

pouze nástrojem zprostředkování učiva žákům (srov. např. Zimová, 2011/12). Velmi často se smysl větného rozboru vytrácí, žáci nevědí, proč ho dělají (srov. Zimová, 2005/06), pouze mechanicky „nálepkují“ jednotlivé větné členy, aniž by si uvědomovali opodstatněnost této činnosti a skutečně rozuměli smyslu svého počínání. Uvědoměním si faktu, že **zásadní je pochopení vztahů mezi členy, nikoliv členy samy o sobě**, by mnohý učitel formalismu ve výuce přešel.

L. Zimová (2011/12) shrnuje význam výuky syntaxe, jejíž je právě větný rozbor základní metodou, v následujících bodech: syntaktické učivo má být prostředkem (a) postupnému poznávání **možností** syntaktického systému češtiny pro naši komunikaci, (b) k uvědomělému psaní interpunkce, (c) k přesnému vyjadřování především ve věcných textech, (d) k vyvarování se prohršků proti spisovné češtině, které by mohly adresátovi komplikovat pochopení sdělení, (e) k usnadnění výuky a osvojování si cizího jazyka. Zformalizované větné rozborové však k těmto cílům nevedou, naopak mj. způsobují, že oblíbenost českého jazyka je mezi předměty na 2. stupni ZŠ jedna z nejnižších, že se žáci cítí být pro studium svého mateřského jazyka málo nadaní a že považují učivo z českého jazyka za vysoce náročné (srov. Pavelková et al., 2010).

### Pohled do školní praxe

Náš příspěvek ukazuje výukovou situaci, jejímž příznačným nedostatkem je právě zmechanizovaný větný rozbor. Žáci se zabývají transformací větného členu (konkrétně přívlastku) na větu

a věty na větný člen, což je obsah, který patří do centra syntaktického učiva češtiny na 2. stupni ZŠ. Téma se prolíná zpravidla 7. ročníkem, kdy by již žáci měli mít upevněné znalosti o větných členech, proto se přistupuje k demonstraci možností, jak lze jednotlivé větné členy transformovat do větné podoby.<sup>1</sup> Tato dovednost je důležitá nejen z hlediska produkce, ale také recepce textu – zvládá-li žák různě formulovat obsah sdělení ve fázi produkce, je oprávněný předpoklad, že složitým textům bude i lépe rozumět.

Větné a nevětné vyjádření větného členu chápeme ve shodě s V. Šmilauerem jako variantní formu téhož (srov. Šmilauerovy myšlenky in Šmejkalová, 2015, s. 308), jedná se o různé alternativy. Z hlediska výuky je podstatné to, že vyjádření jsou funkčně ekvivalentní, avšak stylisticky rozrůzněná (*Slíbil přijít. – Slíbil, že přijde. / Odešel bez rozloučení. – Odešel, aniž by se rozloučil.*) Nekryjí se tedy absolutně,<sup>2</sup> v komunikační praxi má obojí typ jiné postavení

1 RVP ZV mezi očekávanými výstupy již pro 1. stupeň ZŠ uvádí, že žák „vhodně změní větu jednoduchou v souvětí“ (ČJL 5-2-06) a „užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby projevu je obměňuje“ (ČJL 5-2-07; RVP ZV, 2013, s. 19), na 2. stupni ZŠ pak kurikulum stanoví, že žák „využívá znalosti o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace“ (ČJL 9-2-05) a „rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí“ (ČJL 9-2-06; ibid., s. 21). Očekávané výstupy se promítají do učiva *věta jednoduchá a souvětí, stavba věty* aj. (ibid.).

2 Ve vztahu k přívlastku připomeňme, že existují případy, kdy vedlejší věty přívlastkové kondenzovat (tedy zhušťovat) nelze – jde např. o (a) situaci, kdy zábranou nominalizace je modalita přísudku a vznikly by nevhodné tvary jako *musící / musející, mohoucí* apod.: *Konkrétní postih, který musí vyústit až v rozdělení společnosti (...)* – *musící / musející vyústit... Dr. Hibbs položil otázku, která Japoncům mohla vyznít nemístně. – mohoucí vyznít* (Panevová, 2011, s. 971); (b) případ, závisí-li přívlastková věta na zájmenu *ten*: *Pro ty, kteří tehdy v Německu rozhodovali, nehrály programové záležitosti žádnou roli. – Pro ty, tehdy v Německu rozhodující... Přiznání nemusí podávat ti, kteří měli příjem pouze ze zaměstnání. – ti, mající* (ibid., pro kompletní výčet případů viz zmíněný zdroj).

(Chloupek, 1999).

Žák je ve své komunikační praxi schopen při sdělování konkrétního obsahu varianty použít, dokáže tedy formy tvořit, aktivně využívá určitých (spíše omezených) repertoárů spojovacích výrazů, které si v každodenní komunikační praxi osvojil. Přestože obsah výuky aktivně ovládá, jeho znalost je neuvědomělá, protože si není vědom vztahů a souvislostí, jichž využívá, a rovněž vědomě nerozeznává stylistické a pragmatické souvislosti při užívání jmenného a slovesného vyjadřování, což je u zmíněné problematiky zásadní. I rodilí mluvčí se pak potýkají s úskalími, která kondenzované a nekondenzované přívlastkové struktury skýtají (srov. Kostečka, 2007). U větných struktur např.:

- Věta přívlastková se vztahuje ke dvěma nebo i k více členům, výsledné vyjádření je tak nejednoznačné – srovnej známý Šmilauerův příklad: *Žádáme výměnu koberce pro našeho předsedu, který je sešlý a k ničemu se nehodí.*
- Nevhodné opakování věty přívlastkové v jednom souvětí – např. *Jedním z vědců, kteří založili mikrobiologii, byl L. Pasteur, který objevil vakcínu proti vzteklině. / Firmy jsou nuceny neustále nakupovat novější – a dražší – počítače, které vyhovují všem nárokům na rozvoj softwaru, které se neustále zvyšují.* (Příklady vybrány z Kostečka, 2007, s. 103.)
- Nepravé věty vedlejší, které nekvalifikují podstatná jména, k nimž se vztahují, v pravém slova smyslu: *Z druhé strany příběhl pes, který se dal do štěkání. Koupili televizor, který mu darovali k narozeninám.* (srov. Daneš, 1987, s. 533) Adekvátní zde je vyjádření parataktické: *Z druhé strany příběhl pes a dal se do štěkání. Koupili televizor a dali mu ho k narozeninám.*

U nevětných struktur jde nejčastěji o problém přebujelého jmenného vyjadřování – např. *Dotace škole nebo zařízení, které jinak podle zvláštního předpisu [6] zřizuje obec, se stanoví podle skutečného počtu žáků v souladu se statistickými výkazy škol (MŠMT) řady V pro příslušný školní rok, nejvýše však do počtu žáků uvedeného v rozhodnutí o zařazení školy do sítě, a procentním podílem z normativu jako ročního objemu*



neinvestičních výdajů, mzdových prostředků a zákonných odvodů, připadajících na žáka ve srovnatelném předškolním a školském zařízení zřizovaném obcí (příklad vybrán z Kostečka, 2007, s. 91). Jak ukazuje E. Hájková (2015), může jít i o případy, s nimiž se žák běžně setkává ve škole – zřejmě drtivě většině z nás je ze základní školy známa následující formulace Archimédova zákona: *Těleso ponořené do kapaliny je nadlehčováno silou rovnající se váze kapaliny tělesem vytlačené*. Kromě základní informace v predikaci (těleso je nadlehčováno) tato věta obsahuje hned tři přívlastkové konstrukce (těleso ponořené do kapaliny, rovnající se váze kapaliny, kapaliny tělesem vytlačené). Autorka zmíněné studie výzkumem v 5. ročníku ZŠ zjistila, že žáci jsou schopni v uvedené definici spolehlivě postihnout maximálně dvě informace, a to především informaci v predikaci a informaci v polovětné konstrukci na začátku definice. Syntaktická komplexnost textu má tedy zásadní vliv na míru jeho porozumění. Proto Hájková upozorňuje, že je vždy nutné zvažovat oprávněnost a funkčnost užití různých stupňů kondenzace a formulovat text s ohledem na příjemce (ibid., s. 57).

Na základě řečeného shrňme základní výukové cíle daného učiva.

- Žáci si mají uvědomit variantnost syntaktických konstrukcí, jejich funkci ve větě celku a možnost z tohoto inventáře vybírat dle komunikační situace a komunikačního záměru;
- mají pochopit souvislost mezi větěným členem a jeho vyjádřením větou (že se jedná o jinou formu téhož);
- mají být schopni posoudit vlastnosti syntaktických konstrukcí ze stylistického hlediska – např. *To je můj rodný dům. x To je dům, ve kterém jsem se narodil. / Obrátil se na nás s prosbou o pomoc. x Obrátil se na nás s prosbou, abychom mu pomohli*. (Příklady vybrány z Hošnová et al., 2008, s. 123.);
- mají poznat, že vedlejší věty stejného druhu mohou být uvozeny různými spojovacími výrazy. *Byl to takový šramot, jako by po podlaze pobíhala myš. Pes, který štěká, nekouše. V tom okamžiku, kdy se to stalo, jsme se dívali*

*na druhou stranu. Vyřídte mu prosím naše přání, aby se brzy uzdravil. Rozčílilo mě jeho podezření, že jsem to udělal já*. (Příklady vybrány z Hošnová et al., 2008, s. 123, některé upraveny.);

- při praktické stylizaci mají být schopni vyvarovat se nevhodné kumulace jmenného vyjadřování, např. *Ministr kultury odmítl variantu převedení části prostředků fondu ministerstva na financování tohoto projektu*, (příklad vybrán z Kostečka, 2007, s. 89). Případně naopak mají být schopni funkčně použít nominalizaci tam, kde je na místě;
- v neposlední řadě má být podnícen rozvoj myšlení žáků v oblasti větných vztahů.

Na základě vlastního výzkumu a rovněž učitelských zkušeností z výuky na SŠ a 2. stupni ZŠ můžeme konkrétně k učivu přívlastku konstatovat, že se formalismus výuky projevuje na několika rovinách:

- Žáci nedostatečně reflektují závislosti větných členů a neví, jak slovnědrhově platnosti řídicích členů – např. ve spojení *přítoky Dunaje* soudí, že výraz *Dunaje* je předmět, aniž by si uvědomili, že podstatné jméno je rozvíjeno přívlastkem, zatímco předmět závisí na slovese nebo přídavném jméně (rozvíjí je); činí tak především nevhodnou aplikací otázkovací metody<sup>3</sup> – srov. bod 2.
- Žáci mechanicky aplikují ve škole tradičně vyučovanou otázkovací metodu *jaký, který, čím?*, což má za následek nesmyslné úvahy typu *Simoniny boty – jaké boty?, ten den – jaký den?, čtvrt hodiny – jaká čtvrt?* nebo

3 Užíváme v didaktice českého jazyka zažitý termín, přestože vhodnější označení by bylo „otázková metoda“; některé novější příručky používají prostě „otázka“ – jedná se totiž o užití vhodné otázky při určování větných členů či druhu vedlejších vět. Otázky jsou žákům běžně známé z každodenní komunikace, ptáme se jimi na to, co neznáme; u přívlastku typicky *jaký, který, čím?* Zásadní je uvědomit si, že **otázky pomáhají určit větný člen, avšak k určení je třeba uvědomění si dalších souvislostí** – mluvnických a významových (srov. též Čechová & Styblík, 1998, s. 141n.), otázky tedy nelze aplikovat mechanicky.

„Už se vydali na cestu – jakou cestu – cestu zpátky – ale tam by to taky mohlo být příslovečný určení místa. Kam se vydali? Zpátky. Kam se vydali? Na cestu zpátky. Už se vydali na cestu. Jakou cestu? Na cestu zpátky. Tak to tam taky může být vobojí, ne? Nebo ne?“ (Jedná se o autentickou výpověď žákyně 1. ročníku střední školy, když měla označit přívlastek ve větě *Už se vydali na cestu zpátky?*) Z citace je zřejmé, že žákyně vůbec nepracuje s poznatkem, že příslovečné určení rozvíjí sloveso, přídavné jméno nebo příslovce – obecně řečeno: žák užívá naučenou otázku, ale neví, co pojmenovává a proč to určuje. Už J. Jelínek (1956) konstatoval, že metoda klade přílišný důraz na pojmenování větného členu, čímž nedbá principu uvědomělosti ve výuce.

- Právě kvůli zanedbávání způsobů vyjadřování větných členů a vztahů mezi nimi se žákům často pletou větné členy přívlastek, předmět a příslovečné určení.
- Neustále přetrvává miskoncept, že přívlastek shodný leží před svým řídicím podstatným jménem a přívlastek neshodný za svým řídicím podstatným jménem, což poukazuje na nepochopení podstaty tohoto rozlišení.
- Žáci nejsou dostatečně vedeni k tomu, že větné členy mohou být vyjádřeny různými formami – u přívlastku lze ze školní perspektivy za „neobvyklé“ formy považovat přívlastek vyjádřený zájmenem nebo infinitivem. K poznatku, že vedlejší věta přívlastková je přívlastek vyjádřený větně (nikoliv jmenně, člensky), tedy že se jedná o vyjádření téhož různými formami, často nedochází.
- Žáci si nedostatečně uvědomují skladební dvojice, tedy vztahy mezi jednotlivými větnými členy – v podstatě tedy samu syntaktickou utvářenost věty. Proto se z pohledu výuky jeví jako problematické, je-li přívlastek oddělený od svého řídicího členu (např. *Nemám odvahu se ho na to zeptat.*) nebo kdy se ve větě vyskytuje přídavné jméno, avšak nikoliv ve funkci přívlastku (např. *Podle dopisů, které nám chodí do redakce, budou sporné především seriály*). Zde je přídavné jméno *sporné* součástí přísudku jmenného se sponou).

Ve výše uvedených případech lze hovořit o utajeném poznávání<sup>4</sup> (Janík et al., 2013, s. 236).

Ačkoliv cíl poznávací chápeme jako prostředek k dosažení cíle komunikačního, má-li jazykové vyučování skutečně vést k výše uvedeným dílčím cílům, nesmí být zaměřeno jen na cíl poznávací, tj. na poznávání jazykového systému, ale primárně musí být věnována pozornost zacílení komunikačnímu, tj. jaký přesah do reálné komunikace nabývané poznatky mají. To bývá ve vyučování češtiny často opomíjeno (srov. např. výuková situace popsána in Šalamounová, 2013). Stále je však třeba mít na paměti, že účinně využívat různých jazykových prostředků dokáže pouze ten žák, který je obeznámen s jejich funkcí v systému jazyka. V naší didaktické analýze procesů ve výuce malého výseku učiva se proto snažíme ukázat kontrast mezi formalistickým a komunikačně pojatým pohledem na obsah a jeho didaktickou transformaci.

## Anotace

### Kontext výukové situace

Výuková situace prezentovaná v tomto článku pochází z hodiny syntaxe v 7. ročníku základní školy.<sup>5</sup> Probíraným obsahem je transformace větného členu na větu, a to konkrétně přívlastku na vedlejší větu přívlastkovou. V průběhu hodiny se však objevuje problém, který poukazuje na nedostatečné upevnění předchozího učiva spočívající v neznalosti podstaty jednotlivých větných členů a vztahů mezi nimi, a proto učitel přechází z jedné problematiky do druhé (od určování typů přísudku a dalších větných členů

4 Utajené poznávání je definováno jako fenomén, kdy „poznávací procesy žáků při jejich vlastní aktivitě jsou odtrženy od rozvíjení znalostí základních pojmů, takže žáci nerozumějí tomu, co dělají, neuvědomují si dost dobře, co se učí, a nemohou rozpoznávat poznávací přínos (přidanou hodnotu) výuky“ (Janík et al., 2013, s. 236). Výukové metody jsou používány jen formálně, „bez vazby metody na obsah a na cíle“ (ibid.).

5 Videozáznam byl pořízen v průběhu řešení projektu FRVŠ 344/2012/F5/a *Inovace studijního předmětu Didaktika českého jazyka*.

ke grafickému znázornování vět). Tím však dochází ke zmatení žáků a celkovému rozvolnění struktury vyučovací jednotky.

Před prezentovanou výukovou situací učitel pracoval s jedním příkladem, na kterém chtěl ukázat transformaci přívlastku ve vedlejší větu přívlastkovou, a prostřednictvím různých (některých didakticky ne zcela adekvátních) možností grafického znázornění souvětí s vloženou větou vedlejší upozornil na psaní interpunkce v případě věty vložené. Popisovaná výuková situace představuje závěrečných 15 minut vyučovací hodiny.

## Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Část 1 (30:31–31:08)

Učitel žákům diktuje větu, s níž mají pracovat, a zadává instrukce k úkolu.

Část 2 (31:08–37:13)

Žáci pracují samostatně do sešitu. V průběhu kladou doplňující otázky, učitel většinu času věnuje pozornost jedné žákyni, o níž se zřejmě domnívá, že by mohla mít s úlohou problém. Někteří žáci po vyřešení úkolu leží na lavici, čtou si, někdo ve třídě začne počítat peníze vybrané od spolužáků.

Část 3 (37:13–42:19)

Učitel následně vyzývá jednu žákyni, aby napsala své řešení na tabuli. Žákyně na tabuli napíše původně nadiktovaný příklad a označí větné členy. Řešení zadaného úkolu je zcela opominuto, namísto něj se přechází k diskusi nad rozlišením větných členů (předmět vs. přívlastek neshodný).

Část 4 (42:19–45:39)

Učitel následně řešení úkolu prezentuje sám a nabízí ještě další možnosti, do průběhu výkladu zazvoní, je konec hodiny.

*Přepis části vyučovací hodiny (U – učitel, Ž – žák)*

I

U: Dobrá. (...) Tak. Můžeme zkusit další větu. Stejný princip – to znamená z věty jednoduché vytvořit větnou konstrukci, která bude mít vedlejší větu přívlastkovou. Jo? Tak. (Diktuje.) *Dostali jsme zprávu o příjezdu tety z Německa.*

II

Ž: Máme dělat i vzorec tý věty?

U: Nemusíte vzorec, ale určete si přinejmenším větné členy.

(Žáci pracují.)

Ž: Máme udělat i graf?

U: Nemusíte graf, ale zkuste přetvořit tu větu jednoduchou na souvětí s vedlejší větou. (stoupavou kadencí) Pří... vlastkovou. Čili tím se dneska zabýváme.

III

(Žáci pracují takřka 5 minut.)

U: Tak. Kdo si troufne na tabuli napsat své řešení?

Ester.

Ester píše na tabuli: *Dostali jsme zprávu o příjezdu tety z německa.*

U: (šeptem) Ester, Německo.

E: (otráveně) Ááh! (Chybu opraví.)

U: A teď tu upravenou verzi.

IV

(Ester označuje větné členy, u substantiva *teta* váhá.)

E: Akorát tu *tetu* teda.

U: Tuší někdo?

Třída: Předmět.

V

U: Předmět? Příjezd koho čeho?

(Ester označí větný člen *teta* jako předmět ve druhém pádě.)

U: A teď budeme ve při. Zatím nemáme tu větu vedlejší, ale budiž. Evidentně tady narazíme na ty hlavní obtíže. Takže to zkusme ještě rozebrat. Kdo to má jinak?

(Viki se hlásí.)

U: Viki, kde?

V: Já mám *příjezd* předmět v šestém pádě.

U: Předmět v šestém pádě. Ono to k tomu svádí.

Jo? Dostali jsme zprávu o kom o čem? Ale... Závisí

předmět na předmětu?

V: Jo.

U: Problém. Jo? Ale dá se také zeptat, jakou jsme dostali zprávu? A když se můžete zeptat jaký, který, či, tak to bude vlastnost. Čili o *příjezdu* bude přívlastek... má to předložkovou vazbu, takže neshodný, jo? Tak. A není náhodou ta *teta* stejný případ?

(Žáci váhají, vykřikují.)

Ž: Jo.

Ž: Ne.

Ž: Jakou zprávu jsme dostali? O příjezdu tety

z Německa. To by teoreticky mohlo bejt celý jeden přívlastek neshodný, to o *příjezdu tety z Německa.*

U: Máš pravdu. Ale jsou to jiné pády a jiné typy přívlastků, proto jsou všechny neshodné. Kdybychom to *tety* určili jako přívlastek, což bych já tedy hlasoval, jaký by to byl?

Ž: (váhavě) Shodný.

VI

U: Příjezd – jaký příjezd? Tety. Jo? Bez jakého příjezdu? O jakém příjezdu?

Ž: Neshodný.

VII

U: Jo? Takže já bych *tetu* spíš určil jako vlastnost toho *příjezdu*, tím pádem tady máme celou přívlastkovou vazbu – *příjezd tety z Německa*, jo? A co ta věta? *Dostali jsme zprávu o příjezdu tety, která je...*

Ž: z *Německa.*

U: *Která je z Německa.* Bezsporu by to bylo správně splnění zadání, protože je tam věta hlavní plus jedna vedlejší věta přívlastková. Ale zajímavější to nastane ve chvíli, kdy byste tohle celé přetvořili ve vedlejší větu přívlastkovou (podtrhne o *příjezdu tety z Německa*). Matyldo?

M: *Dostali jsme zprávu, že přijede tetu z Německa.*

U: Výborně. Parádička. Jo? Dostali jsme zprávu jakou? Že přijede tetu z Německa.

Ž: (nechápavě, důraz na že) Že přijede?

VIII

U: Že přijede tetu z Německa. Ono je to pro vás možná trošku matoucí, protože ta vedlejší věta přívlastková nezačíná jaký, který, či, jo? Ale je to stejný problém jako ta *zpráva o příjezdu*. Když je tam přívlastek neshodný, tak ty spojovací výrazy se varíují. Čili my si potom uděláme přehled (Zvoní.) výrazů, které můžou uvozovat vedlejší větu přívlastkovou, jo? Ale to si pravděpodobně necháme až za týden.

## Analýza

Zadání je jasné, opakuje se z předchozího úkolu.

ad I) Problematičnost celé výukové situace spočívá v nevhodně zvoleném výchozím příkladu (mimochodem jde o větu z učebnice). Ten obsahuje hned tři přívlastky, a tak umožňuje transformaci několik. Vazby v zadané větě – *Dostali jsme zprávu o příjezdu tety z Německa.* – však nejsou jasné. Přívlastek z *Německa* se může vztahovat k více členům – může jít o *příjezd*

z *Německa*, *tetu z Německa*, teoreticky také o *zprávu z Německa*. Navíc pro počáteční fázi výuky tématu, kdy učitel žákům demonstruje úplný základ, tedy princip transformace větného členu na větu a naopak, je příklad matoucí tím, že učitelem očekávaná věta neobsahuje zažité spojovací výraz (učitel očekává větu se spojkou že, žáci si však primárně přívlastkové věty asociují se zájmenem *který*).

ad II) Z otázek, které žáci kladou po zadání, je zřejmé, že v předcházející části hodiny učitel úlohu zatížil řadou dalších úkolů, které však se samotným zadáním souvisely jen okrajově (grafické znázornění větné stavby, vzorec věty (?) apod.). Žáci tak přesně nevědí, co mají dělat. Učitel na to však reaguje pokynem, že mají určit všechny větné členy, čímž zbytečně odvádí pozornost od cílového jevu a spíše úlohu převádí na „nálepkování“ větných členů. Možná po žácích takový postup požaduje proto, aby k přívlastku dospěli eliminací; to však neshledáváme jako účelné, úloha tak směřuje k formalismu.

ad III) Učitel poskytuje na řešení úlohy neúměrně dlouhý čas, hodina postrádá spád, u některých žáků dochází k úplné ztrátě pozornosti.

ad IV) Vyvolaná žákyně píše na tabuli původně zadanou větu namísto souvětí s vedlejší větou, tedy namísto řešení zadané úlohy. Je tak zřejmé, že učitelovy instrukce jsou pro žáky nejasné. Přestože žákyně neplní původně zadaný úkol, učitel to přechází a namísto koncentrace na vyučovaný jev a řešení úlohy přistupuje k určení větných členů a objasnění rozdílu mezi předmětem a přívlastkem neshodným. Ukazuje se, že učivo o větných členech není dostatečně upevněno a projevuje se formalismus poznatků, když žáci ve třídě určují substantivum *teta* jako předmět. Evidentně mechanicky aplikují otázkovací metodu, aniž by si uvědomili vazby (závislosti) mezi jednotlivými větnými členy.

ad V) Formalistické postupy jsou dále prohlubovány, když učitel předmět asociuje s pádovou otázkou: „Předmět? Příjezd koho čeho?“ / „Dostali jsme zprávu o kom o čem?“ a určení přívlastku zdůvodňuje: „A když se můžete zeptat **jaký, který, či**, tak to bude vlastnost“ (tedy rozuměj: přívlastek – pozn. S. Š.). Takový postup navádí k mechanickému rozpoznávání

větných členů na základě otázkovací metody, zcela opomíjí významovou stránku, slovnědruhovou platnost řídicích větných členů a vazby mezi jednotlivými členy. Když se učitel snaží vazbu postihnout, klade bohužel zcela pochybnou otázku: „Závisí předmět na předmětu?“ Jsme svědky typicky formalistické aplikace otázkovací metody.

ad VI) Vysvětlení rozdílu mezi přívlaskem shodným a neshodným je rovněž zbytečně komplikované a nejednoznačné. Jednou učitel přívlask neshodný odůvodňuje předložkovou vazbou, jindy rozdílným skloňováním řídicího a závislého členu.

ad VII) Vysvětlení typu „já bych tetu spíš určil jako vlastnost toho příjezdu“ se jeví jako retardační a připomínají spíše výuku jazyka cizího než mateřského. Klademe si zde otázku, jak asi žáci vnímají taková vysvětlení, kterých se učitelé v zájmu zjednodušení dopouštějí relativně často?

Naneštěstí učitel namísto důrazu na hledání různých řešení úkolu od žáků úlohu vyřeší během vteřiny sám, žáky pak jen povzbuzuje k hledání dalších variant, z nichž se však vytrácí sémantika i akcent na komunikační cíl. Důkazem toho budiž mj. to, že učitel se ve svém řešení dopouští jedné z nejčastějších stylizačních chyb – přívlasková vedlejší věta navrhovaná učitelem – *Dostali jsme zprávu o příjezdu tet, která je z Německa.* – se významově vztahuje ke dvěma jménům zároveň (*zpráva a tet*), přitom původně učitel určitě zamýšlel rozvíjet jen jedno z nich (*teta*).

ad VIII) Ozřejnění, že vedlejší věty stejného typu mohou být uvozeny různými spojovacími výrazy, pak opět sklouzává do formálního vysvětlení, že vedlejší věty přívlaskové většinou začínají „jaký, který, čím“ (transformovaná věta je proto „možná trošku matoucí“, protože je uvozena spojkou *že*). Učitel správně upozorňuje, že se spojovací výrazy mohou variovat, nicméně nabízí zásadně nevhodné řešení v podobě výčtu spojovacích výrazů (?). Uvažování o jazykovém jevu se tak opět dostává na čistě formální rovinu.

Stylistické rozdíly jmenného a větného vyjádření přívlasku jsou přehlédnuty úplně – nepracuje se s komunikačním principem a funkcí

jazykového jevu (kdy je lépe užít synonymní syntaktickou strukturu).

## Alterace

### Posouzení kvality výukové situace

Prezentovanou výukovou situaci z hlediska kvality hodnotíme jako nerozvinutou<sup>6</sup> (dle Janík et al., 2013, s. 237), výukové cíle stanovené v úvodu zůstávají nenaplněny. Základní potíže představují jednak nevhodný příklad, jednak nedostatečné upevnění učiva o větných členech v předchozích fázích výuky. Tyto problémy učitel řeší přechodem od zadaného úkolu k jevům, které jsou s probíraným učivem spojeny spíše okrajově a nejsou předmětem ani úloh, ani vyučovací hodiny. Tím se výuková situace jeví jako roztříštěná. Vysvětlení podávaná k předchozímu učivu jsou pouze zběžná, formální a formalistická, někdy odporující didaktické zásadě lingvistického přístupu<sup>7</sup>. Samotný úkol je na konci vyřešen učitelem, ačkoliv byl na řešení žákům poskytnut neúměrně dlouhý čas.

### Návrh alterace výukové situace

Za základní premisu alterace považujeme to, že se vychází z žakovy zkušenosti s užíváním jazyka a bere se v potaz jeho představa o fungování daného jevu v jazykovém systému (k důvodům srov. výše).

Výchozí prvek alterace je volba vhodného příkladu a vedení výuky soustředěně pouze na

6 V nerozvinuté výukové situaci žáci setrvávají pouze na základní úrovni nácivku vyučovaných dovedností, poznatků nebo pojmů, „nevedou žáky k hlubšímu porozumění ani k zobecňování nebo aplikacím“ (Janík et al., 2013, s. 237). V našem případě jde jednak o omezení výuky na relativně nízké úrovni poznávacích procesů, jednak o nedostačující zobecňování a absenci objevování širších souvislostí (dle Janík et al., 2013, s. 237).

7 Ta vyžaduje, aby výklady a odůvodňování jazykových jevů byly v souladu s lingvistickými poznatky a aby nedocházelo k primitivizaci (srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 62).

jeden cílový jev, tj. na transformaci větného členu na větu a opačně. Je vhodné využít analogie s ostatními větnými členy, čímž dochází k usouvztažnění poznatků a jejich „zasíťování“ v jazykovém systému – vždyť transformace jsou možné nejen u přívlasku. Pro demonstraci základního principu transformace přívlasku na vedlejší větu přívlaskovou a naopak je vhodné zvolit jednoznačný příklad, který bude ve větné podobě obsahovat zažitý spojovací výraz (ideálně zájmeno *který*). Teprve po porozumění podstaty fungování jevu lze přistoupit k transformacím vět, jež obsahují jiné spojovací výrazy – srov. zde alterace v prvním bodě.

Je třeba odstranit formalismus a vést výuku tak, aby si žáci všimli významů, větných vztahů, stylistických hledisek a možností, které jazyk nabízí pro vyjádření téhož – ne aby prováděli formalistický větný rozbor.<sup>8</sup> Zvláště při předkládání takto komplexního učiva doporučujeme držet linii výuky co nejvíce sevřenou, neodklánět se od ní, nezatěžovat ještě více již tak dost složitě učivo, resp. náročnou výukovou situaci.

Možné další směry alterace, aby byly naplněny cíle, které jsme stanovili v úvodu:

- Práce s učebnicí nebo s předem připravenými vhodně vybranými jednoznačnými příklady, v nichž žáci transformují přívlask na vedlejší větu přívlaskovou nebo naopak. Učitel používá takové věty, které umožňují dospět k poznání, že přívlasková vedlejší věta může být uvozena různými spojovacími výrazy – (i) vztažnými zájmeny *A teď si poslechněte vyprávění o tom, jak se Honza stal málem králem;* (ii) vztažnými příslovci *V tom okamžiku, kdy se to stalo, jsem se díval na druhou stranu;* (iii) spojkou *Vyřídte mi prosím naše přání, aby se brzy uzdravil.* Ve fázi kontroly využívá mj. otázkovací metodu a žáky podněcuje k tomu, aby se na přívlask / vedlejší větu přívlaskovou byli schopni zeptat a poznali tak, že obě formy vždy rozvíjejí substantivum

8 Grafické zobrazení zavedeme až ve chvíli, kdy chceme upozornit na psaní interpunkce u vedlejší věty vložené do jiné věty; stojí-li však transformovaná věta na konci souvětí (jako je tomu v popsané situaci), je grafické zobrazení zbytečné.

(a závisí na něm). Rovněž jde o poznání, že obě formy jsou vyjádřením téhož.

- Práce s předem připravenými příklady typu *Po několika dalších kolech jednání městský úřad nakonec nařídil zrušení povolení konání happeningu.* Příklad vybrán z Kostečky, (2007, s. 92; upraveno), v nichž se vyskytuje nevhodná kumulace jmenného vyjadřování. Je vhodné používat příklady, které obsahují deverbativum (jako je tomu v uvedené větě), neboť pohodlně umožňují transformace do podoby věty. Vnímavý učitel najde řadu příkladů přímo v pracích žáků, což v sobě skrývá vysoký motivační potenciál. Jde o postižení problému, který dostupné učebnice pro základní školu doposud zcela přehlížejí, přitom se však v reálné komunikaci a v žakovských pracích jedná o problém poměrně častý.
- Práce s textem, v němž žáci mají za úkol posoudit vhodnost větného vyjadřování v konfrontaci s vyjadřováním jmenným, tedy transformovat ty věty (nebo větné členy), o nichž si myslí, že by je bylo lépe vyjádřit konkurenční formou.

Následující text z učebnice Hošnové et al. (2008, s. 125, upravený) pro 7. ročník ZŠ se nám zdá pro tento typ úlohy vhodný. Učitel může úkol formulovat následujícím způsobem: „Ve dvojicích v předloženém textu posuďte, které přívlasky by bylo vhodnější vyjádřit vedlejší větou přívlaskovou a které vedlejší věty přívlaskové by bylo vhodnější vyjádřit přívlaskem. Přetvářejte volně dle vlastního uvážení a vždy zkuste zdůvodnit, proč jste ke změně přistoupili.“ Práce ve dvojici (příp. ve větší skupině) poskytne žákům prostor pro sdílení názorů a různých pohledů na řešení. Takový přístup se nám zdá vhodný především proto, že řešení úkolu je spíše otevřené – jsou-li tvary náležitě utvořeny, vyložené špatné odpovědi v podstatě neexistují – z velké části jde o „procitování jazyka“ (Dolník, 2010, s. 26).

Wolfgang Amadeus Mozart, jenž se narodil v rakouském Salzburgu, žil v letech 1756–1791. Jako zázračné dítě, citlivě vedené rukou svého otce, komponoval od nejranějšího dětství a celou Evropu udivoval vyspělými výkony na cembalu i houslích. Po celý život usiloval

o to, aby se stal svobodným umělcem závislým jen na tom, co dokáže.

V letech dospělosti, které strávil v habsburské Vídni, prožíval krušný život v ustavičných finančních starostech. Jeho současníci mu neporozuměli, a navíc průměrní skladatelé, kteří s jeho dilem přicházeli do styku, na něj žárlili. Těžiště jeho tvorby spočívá v operách, jež představují díla neobyčejně životná. Např. Kouzelná flétna nebo Figarova svatba jsou skladby, jež dodnes nikdo nepřekonal. Jeho tvorba, která byla ve Vídni přijímána chladně, vzbudila v Praze bouřlivé nadšení. Mozart neváhal a napsal pro Pražany novou operu, jež je po zásluze považována za operu všech oper: Dona Giovanniho. V pražském Nosticově divadle, dnes nesoucím název Stavovské, mělo toto dílo premiéru v roce 1787.

V následné reflexi může učitel s žáky diskutovat o tom, které vyjádření se jim u toho kterého příkladu zdá vhodnější a **proč**, v návaznosti na učivo ve slohové složce pak může žáky vést k tomu, pro kterou situaci nebo pro který slohový útvar by byla daná forma přirozenější a **proč** (lze očekávat odpověď dle slohových útvarů, s nimiž se žáci doposud seznámili – popis, životopis, zpráva, tedy útvary prostěsdělovacího, administrativního nebo odborného stylu jako ty, v nichž se užívá spíše vyjadřování jmenného, naopak u vyjadřování větného lze očekávat odpověď vypravování nebo dopis). Rozebere důvody: větné vyjádření je oproti jmennému méně odborné, méně formální, uvolněnější / výraznější / více dějové, dynamické apod., zatímco jmenné je úspornější / hutnější / sevřenější apod.

Učitel zprostředkovává poznání, že obě formy si jsou rovnocenné, ale v komunikaci různě použitelné, protože se stylisticky liší. Přísudek je vždy dynamická část věty, a proto se větné vyjadřování víc hodí do vypravování, zatímco jména jsou spíše statická, a proto se užívají více v odborné nebo v administrativní sféře, kde jde ve velké míře o komunikáty nedějové.

### Přezkoumání navržených alterací

Navržené alterace poskytují poznání vztahů mezi přívlástkem a jeho větným vyjádřením

vedlejší větou přívlástkovou a rovněž faktu, že větný člen a jeho větná podoba jsou neoddělitelně spjaty, neboť jsou variantami téhož.

- Dochází k poznání, že vedlejší věta přívlástková může být uvozena různými spojovacími výrazy, a to i těmi, které bývají typičtější pro jiné druhy vedlejších vět.
- Žák znalost aplikuje v autentickém kontextu, při aktivní práci s jazykovým materiálem. Je od něj vyžadován tvořivý přístup, avšak zároveň znalost fungování jazykového systému. Tím dochází k vědomému osvojení vyučovaného jevu, ne jen k mechanické aplikaci formálního poznání.
- Alterace se soustředí na postihnutí stylistických nuancí jmenného a slovesného vyjadřování, které jsou u daného učiva podstatné, avšak ve výuce opomíjené (což vyplývá i ze zpracování problematiky v učebnicích).
- Žáci jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili variantnost syntaktických konstrukcí, jejich funkci ve větném celku, aby pochopili souvislost mezi větným a jmenným vyjádřením větného členu, zároveň aby si uvědomovali větné vztahy.
- Při využití druhého návrhu uvedeného v alteraci jsou pak žáci upozorněni na problém kumulace jmenného vyjadřování a jsou podněcováni k slohové vhodnosti a vytříbenosti při užívání jazykových prostředků.
- Alterace poskytují spíše otevřené odpovědi a mohou být pro některé žáky obtížné. Učitel proto musí být připraven pružně reagovat na různost řešení, varianty, které žáci navrhnou, příp. když nebudou schopni úlohu vyřešit. Pro samu výuku to znamená, že navržené postupy mohou vyžadovat více času a pro učitele mohou být didakticky i oborově náročnější.

### Závěr

Předvedená výuková situace svědčí o tom, že ve výuce českého jazyka jde mnohdy o značně komplexní fenomény, které vyžadují důkladnou didaktickou i oborovou přípravu učitele, a především promyšlenou didaktickou transformaci učiva. Na příkladu transformace větného členu na větu a naopak jsme odhalili problematičnost



**PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.**, působí na Katedře českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, jeho hlavním zájmem je didaktika českého jazyka. Zároveň pracuje jako učitel na Gymnáziu Přípotoční v Praze 10.

E-mail: stanislav.stepanik@pedf.cuni.cz

zmechanizovaného větného rozboru, který ve školách, jak jsme ukázali, přetrvává, a to i přesto, že úkol odstranit ho didaktika českého jazyka řeší již celá desetiletí.

Pokusili jsme se demonstrovat, že při výuce syntaktického učiva může (a musí) jít především o sémantiku a komunikační využitelnost učiva a že výuka musí reflektovat „podstatná komunikačně-syntaktická hlediska“ (Zimová, 2011/2012). Navržené alterace se snaží naznačit možnou cestu hledání komunikačních přesahů, jež je nutné ve veškerém učivu českého jazyka.

### Literatura

- Daneš, F., Hlavsa, Z., & Grepl, M. (1987). *Mluvnice češtiny* 3. Praha: Academia.
- Dolník, J. (2010). Základné lingvistické otázky a spisovný jazyk. In M. Šimková (Ed.), *Slova – Tvorba – Dynamickosť* (s. 21–28). Bratislava: Veda.
- Hájková, E. (2015). Porozumění kondenzovanému sdělení. *Didaktické studie*, 7(2), 49–57.
- Hausenblas, K. (1965/66). Větný rozbor, nebo nalepování vinětek? *Český jazyk a literatura*, 16(3), 207–213.
- Hlavsa, Z. (1982/83). Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku. *Český jazyk a literatura*, 33(3), 120–129.
- Hošnová, E. et al. (2008). *Český jazyk 7 pro základní školy*. Praha: SPN.

Hrbáček, J. (1999/00). Text a jeho rozbor ve škole. *Český jazyk a literatura*, 50(5–6), 109–116.

Chloupek, J. (1999). Slohová platnost syntaktické synonymie. *Slovo a slovesnost*, 60(2), 88–91.

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

Jelínek, J. (1956) O t. zv. otázkovací metodě větného rozboru. *Český jazyk*, 6, 250–262.

Kostečka, J. (2007). *Český jazyk pro 3. ročník gymnázií*. Praha: SPN.

Panevová, J. (2011). Nominalizace vyjádřené slovesnými adjektivy. In F. Štícha (Ed.), *Kapitoly z české gramatiky* (s. 961–973). Praha: Academia.

Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědi žáků. *Pedagogika*, 60(1), 38–61.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2013). Praha: MŠMT.

Šalamounová, Z. (2013). Výuková situace: Když spojky nejen spojují aneb Ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky. *Komenský*, 137(3), 38–44.

Šmejkalová, M. (2015). *Praporu věren i ve ztraceném boji: Vladimír Šmilauer – život a dílo filologa (1895–1983)*. Praha: Academia.

Šmilauer, V. (1977). *Učebnice větného rozboru*. Praha: SPN.

Zimová, L. (2011/12). O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 62(5), 241–244.

Zimová, L. (2005/06). Když se řekne skladba... *Český jazyk a literatura*, 56(5), 209–214.

Petra Slámová

# Asociace učitelů OV a ZSV představuje metodiku k tématu uprchlictví

Pro Asociaci učitelů občanské výchovy a společenských věd je jedním z hlavních cílů reagovat na aktuální témata ve společnosti. V současné době se věnuje především tvorbě edukační sady na téma *migrace*, kterou připravuje ve spolupráci s Moderními dějinami.

V souvislosti s připravovanou koncepcí vydala Asociace učitelů občanské výchovy a společenských věd metodiku pro učitele k výuce o uprchlictví. Metodika je k dispozici pod otevřenou licencí *Creative Commons*, je tedy otevřeným vzdělávacím materiálem a její plné znění naleznete na stránkách *Občankáři.cz*. K dispozici by již brzy měla být i na stránkách metodického portálu *rvp.cz*. Nutno podotknout, že metodika není „stoprocentním návodem“ jak učit o uprchlících. Není ani univerzálním materiálem, jelikož v metodikách naleznete aktivity, při nichž žáci pracují se statistickými údaji, a proto pedagog musí počítat s tím, že určité informace bude nutné aktualizovat.

Cílem metodiky je především seznámit žáky s tématem, které je v současné době více než aktuální. V průběhu lekce má žák možnost pracovat s pojmy uprchlík – migrant – emigrace – azyl – azylant, diskutovat o problému, posilovat kompetence vztahující se k orientaci v problematice týkající se uprchlíků. Mým záměrem bylo přiblížit žákům situaci některých lidí, **kteří opouštějí své domovy, a pochopit terminologii spojenou s problematikou migrace.**

Představuji vám dvě zmiňované metodiky týkající se tématu uprchlictví. První metodika s názvem *Kdo a proč utíká?* je věnována žákům 1. stupně, druhá metodika s názvem *Opouštěním svůj domov* je cílena na žáky 2. stupně

základní školy a nižšího stupně gymnázií. Stručně vám budou představeny vybrané aktivity, které se žáky můžete v hodině využít, případně je přizpůsobit věku, možnostem a schopnostem žáků.

## Metodika Kdo a proč utíká?

Metodika *Kdo a proč utíká?* je určena žákům 1. stupně (především žákům 4. a 5. ročníku). Má za cíl seznámit žáky s pojmy *uprchlík* a *emigrace* i s důvody, které člověka vedou k opuštění domova. Využívá úvodní motivační brainstorming.

## Motivační aktivita

- Každý žák obdrží obrázek zavazadla, kufru. Učitel vyzve žáky, aby namalovali do kufru 6 věcí, které by si s sebou vzali, pokud by měli odjet pryč („na dovolenou“).
- Následně o výběru věcí žáci diskutují ve dvojicích, poté se třídou (obhajují výběr svých věcí).
- Učitel se zeptá: *Kam by rádi odjeli, pokud by měli možnost výběru? Jaké místo by toužili navštívit? Jaké místo je naopak neláká? Proč?*

Po motivační aktivitě následuje práce s textem. Žáci se na základě ukázky mají vcítit do pocitu člověka, který se ocitá daleko od domova (emoční působení). Samotným jádrem metodiky je práce s konkrétními příběhy. Žáci pracují s textem prostřednictvím návodných otázek. Aktivita je blíže seznamuje se situacemi v daných zemích, snaží se, aby žáci sami dokázali odhalit důvody emigrace (dobrovolné i nedobrovolné

odchody z vlasti), a tím umožňuje vcítit se do pocitů lidí, kteří jsou nuceni opustit svůj domov z nejrůznějších pohnutek.

## Aktivita

- Žáci pracují ve skupinách. Každá skupina si vylosuje příběh, který si pozorně přečte. Obdrží rovněž pracovní list, do kterého zapíše odpovědi na otázky. (Příběhy jsou upraveny pro potřeby aktivity.)

*Všechno začalo v prvním roce, kdy bylo málo deště, a pokračovalo v roce následujícím, kdy nepršelo vůbec. Naše pastviny a zdroje vody postupně vyschly. Zvířata začala jedno po druhém umírat. Putovali jsme, abychom našli vodu a pastviny, ale bez úspěchu. Nakonec jsem ztratil celé stádo, říká Ahmed Ali ze Súdánu, padesáti čtyř letý pastevec, otec šesti dětí, který nakonec našel pomoc až v táboře u somálského Mogadiša. Před krizí byl Ahmed bohatým mužem, vlastnil 64 kusů dobytka, 40 koz a 6 velbloudů.*

*Ayman byl mladý podnikatel v Damašku. Musel však opustit Sýrii v roce 2011, kdy demonstroval proti vládě v jeho zemi. Byl i hledaný policií. On i jeho rodina se obávali, že bude zatčen a zabit. Proto Ayman utekl do Saudské Arábie a poté do Jordánska. Život zde je ale velmi těžký. Žije tu asi 200 000 uprchlíků. Ayman by rád začal nový život v Anglii poté, co dostane vízum. Bude to ale daleko od jeho rodiny...*

*Jednačtyřicetiletá Maribeth z Bogoty je kuchařkou a učitelkou tradičních tanců ve čtvrti Altos de La Florida. Matka čtyř dětí ve věku od šesti do devatenácti let prodává úžasná jídla: pokrmy vařené v páře s rýží, masem a spoustou koření, zavínuté do banánových listů.*

*Zbožňuje tradiční tanec chocoano a učí ho obyvatele chudinské čtvrti. Když tančí, je šťastná. „Když tančím, moje duše je svobodná, a jako bych byla v jiném světě.“ Když bylo Maribeth sedm let, vyhnali ji ze západní části Kolumbie a ozbrojené strážce jí zastřelily matku a sestru. Utekla do Brazílie a domů se už nevrátila. „Na to, abych se vrátila, mám příliš velký strach. Ale teď mám sen: chci si otevřít restauraci v Bogotě a dál učit děti tanec. To mi stačí!“*

- Každá skupina představí ostatním spolužákům svůj příběh, hlavního hrdinu i to, co zjistili o dané zemi. K dispozici je pracovní list s tabulkou a s návodnými otázkami. Žáci se dovídají více o důvodech emigrace (učitel důvody vysvětluje a konkretizuje, aby žáci vše pochopili). O tématu diskutují. Učitel se dostává k vysvětlení pojmu migrace a vysvětlení rozdílu mezi uprchlíkem a migrantem (může vyplynout i s diskuzí se žáky).
- Každá skupina se rovněž zamyslí nad tím, kterých 5 věcí by si zřejmě zabalil člověk, který opouští svůj domov (postava z konkrétního příběhu, s nímž skupina pracovala). Srovnává „své zavazadlo“ (z motivační aktivity) se zavazadlem člověka z příběhu. Zamýšlí se nad rozdíly.

Lekce současně vytváří prostor i pro téma „Emigrace a ČR“, resp. události související s rokem 1968. Mohou diskutovat o tom, zda v blízkosti nich žije někdo, kdo se přistěhoval z jiné země, co o něm ví, co ví o jejich kultuře, jak se tu cítí apod. V neposlední řadě si žáci mají uvědomit důležitost a potřebnost domova jako místa bezpečí (využití aktivity kritického myšlení „Pětistek“).

## Reflexe

Pětílístek na téma **domov**.

- Na první řádek napíše žák podstatné jméno DOMOV.
- Na druhý řádek napíše žák **dvě přídavná jména** vztahující se k domovu (JAKÝ JE).
- Na třetí řádek napíše žák **tři slovesa** (CO DOMOV DĚLÁ).
- Na čtvrtý řádek napíše žák **větu o čtyřech slovech**.
- Na poslední řádek napíše žák **podstatné jméno** (může to být i synonymum k hornímu podstatnému jménu), které rekapituluje téma.

K dispozici jsou pedagogům pracovní listy. Metodika se snaží o mezipředmětový přesah do výtvarné výchovy, českého jazyka, vlastivědy, případně zeměpisu a dějepisu.

## Metodika Opouštím svůj domov

Druhá metodika, nazvaná *Opouštím svůj domov*, je určena žákům 2. stupně (především žákům 8. a 9. ročníku). Metodika má za cíl odhalit důvody emigrace a zaměřuje se na rozhodování o udělení či neudělení azylu v ČR na základě práce s konkrétními příběhy lidí, kteří opustili svůj domov z různých důvodů. Žák v úvodu lekce pracuje s pojmem *domov*.

## Motivační aktivita

Brainstorming na téma: *Co si představíte pod slovem domov?*

## Aktivita

- Žáci obdrží pracovní list – kreslenou postavu. K vybraným částem těla píší odpovědi na následující otázky:
  - *Co mě doma vždy zahřeje u srdce?* Svě sdělení zapisují žáci k SRDCI.
  - *Jak doma dokáží přiložit ruku k dílu?* Svě odpovědi zapisují žáci k RUCI/RUKÁM.
  - *Z čeho mi občas vstávají vlasy hrůzou?* Svě odpovědi zapisují žáci k HLAVĚ.
- Učitel vyzve žáky, aby uvedli příklady situací, kdy některý z členů rodiny může opustit

svůj domov. *Příklady: studium, týráni, služební cesta, škola v přírodě, nemoc apod.* Žáci si uvědomí, že některý odchodů může být příjemný, jiný naopak nepříjemný.

Následně se pokoušejí formulovat definici pojmu *uprchlík*: pracují s touto definicí, resp. vyvozují z ní důvody emigrace, dokáží tyto důvody analyzovat, porovnat a vyhodnotit (např. dobrovolné vs. nedobrovolné opuštění domova). Pedagog znovu získává prostor pro téma událostí spjatých s rokem 1968 (vede žáky k uvědomění, že důvody k emigraci v bývalém Československu rovněž existovaly, a zároveň k uvědomění si skutečnosti, že mnohdy žijeme s několika asimilovanými migranty v bezprostřední blízkosti). Současně žák samostatně vyhledává další informace o tématu, porovnává jejich objektivitu a validitu. Pracuje s pojmy *migrant*, *azyl*, *azylant*. Na základě konkrétních příběhů uprchlíků si osvojuje konkrétní důvody pro udělení azylu v ČR. Tato aktivita vybízí žáky k diskuzi.

Metodika nabízí i aktivitu, která se zaměřuje na práci se statistickými údaji, resp. na analýzu dat. Žáci vyhledávají odpovědi na otázky: *Ve kterém roce bylo zaznamenáno nejvíce žádostí o azyl? Zvýšil se počet žádostí za posledních pět let? Proč tomu tak je? Vezměte v potaz skutečnost, odkud pocházejí příslušníci, kteří o azyl žádají. Je možné zažádat o mezinárodní ochranu například z nemocnice?*

Dílčím cílem lekce je také vybízet žáky k solidaritě a pomoci potřebným.

## Aktivita

- Učitel položí žákům otázku: *Myslíte si, že i vy můžete uprchlíkům nějakým způsobem pomoci? Napadne vás způsob pomoci, která může vzejít od obyčejného občana/civilisty?*
- Odpovědi učitel zapisuje na tabuli/flip.
- Poté učitel žáky rozdělí do skupin. Každá skupina obdrží skutečný příklad konkrétní pomoci z dané země – pracovní list: *Příběhy pomoci*.

*V Maďarsku se v posledních týdnech formují aktivistické skupiny. Nejaktivnější je ta s názvem Migszol*

*(Solidarita s migranty) se sídlem v Szegedu na jihu země. Založila ji pětice kamarádů poté, co úřady uprchlíky ze Sýrie a Aghánistánu začaly na noc zamýkat na místním nádraží. „Na polovinu června byla překvapivě velká zima a oni neměli deky ani teplé oblečení. Byly mezi nimi i děti, některé ještě hodně malé. Tak jsme jim udělali čaj a dali jsme jim nějaké teplé oblečení,“ popisuje vznik skupiny jeden z jejich zakladatelů Márk Kékesi. Hned druhý den založil s kamarády Migszol Szeged. Skupina obdržela příspěvky ve výši šesti milionů forintů (více než půl milionu korun). Samotné město Szeged poskytuje zdarma dodávky elektřiny a pitné vody. Lidé pomáhají především materiálně. „Často na Facebook napíšeme, že nám například chybí jablka. Lidé nám je pak nosí,“ říká aktivistka Mária Volková. Pomáhají i místní studenti medicíny.*

*K velkému kroku se odhodlala 56letá Isabelle Pépinová z Francie. Poté, co se z domova odstěhovaly její dvě ze čtyř dětí, zjistila, že má prázdný pokoj. „Rozhodli jsme se, že ho poskytneme mladým uprchlíkům,“ popsala. Aktuálně v jejím pokoji bydlí 26letý Syřan Ghajt. Předtím to byl Abdulláh z Aghánistánu a Ali z Íránu. Ubytování je krátkodobé. Pépinová spojila síly s organizací Jesuit Refugee Service, která má na starost přístřeší pro uprchlíky nebo nabízí výuku francouzštiny. Ghajt již výuku absolvoval, a zvládá díky tomu základy běžné komunikace.*

*V přístavním městě Cádiz se o běžence stará otec Delgado. Pomáhá uprchlíkům s výukou španělštiny a dává jim nahlédnout do místních zvyků. Migranti absolvují také kurzy v oborech, po kterých je na trhu práce nejvyšší poptávka. „Dáváme jim v podstatě sérii dovedností, takže mají stejné možnosti jako ostatní,“ vysvětluje Delgado. Místní diecéze nabízí několik forem ubytování. Zejména mladým lidem, kteří ve Španělsku chtějí zůstat. Myslí však i na ty, kteří hledají ubytování bezprostředně po příjezdu do země. V dočasných zařízeních jim dokonce zařídí kontakt s příbuznými, telefonicky nebo fyzicky.*

- Žáci si příběhy prostudují a seznámí ostatní skupiny s příkladem pomoci z jejich příběhu. Mohou příklady pomoci komentovat, doplňovat. Nakonec mohou vybrat, kterou považují za nejzajímavější (která je nejvíce oslovila).

## Reflexe

Hodinu žáci zakončují volným psaním na téma: *Myslím, že i já bych dokázal/a pomoci...*

Metodika má mezipředmětový přesah do českého jazyka, zeměpisu a dějepisu.

## Závěr

Metodika je pro pedagogy inspirací a možností, jak uchopit pomocí zajímavých metod problematické téma. Má pomoci žákům odhalit východiska, na kterých si budují své názory. Současně poskytuje pedagogovi dostatečný prostor, ve kterém může uplatnit svou vlastní invenci (pozměnit aktivity, změnit pořadí aktivit, rozšířit metodiku o další metody kritického myšlení – například I.N.S.E.R.T., podvojný deník apod.) a zároveň respektovat schopnosti, možnosti a zájem žáků. Metodika umožňuje pedagogům rozvíjet téma uprchlictví, zaměřit se na další témata: Děti jako uprchlíci, Předsudky a stereotypy, Azylová zařízení a život v nich, Kulturní rozmanitost – střet kultur, Pozitiva a negativa migrace, Imigrační politika ČR, Migrant jako finanční zátěž pro státní rozpočet apod.) Jelikož byla metodika vytvořena pod otevřenou licencí Creative Commons, je možné do metodiky „vstupovat“, upravovat ji, obměňovat ji takovým způsobem, aby vyhovovala potřebám pedagoga i potřebám žáků.



**Mgr. Petra Slámová** vystudovala Pedagogickou fakultu UJEP v Ústí nad Labem, aprobaci český jazyk – občanská výchova pro 2. stupeň. Od roku 2005 působí jako učitelka na Základní škole v Zákupech. Spolupracuje s Centrem občanského vzdělávání, a to tvorbou materiálů, testováním materiálů a workshopy v projektu Výchova k občanství. Je členkou Asociace učitelů OV a ZSV, konkrétně pak koordinátorkou pro Ústecký a Liberecký kraj. Její metodiky naleznete na portále Občankáři.cz.

E-mail: [petra.kot@post.cz](mailto:petra.kot@post.cz)

Michal Lupáč

# Adaptační kurzy

## pro 1. třídy základních škol jako doplněk kurikula\*

Přestup dětí z mateřské na základní školu je v mnoha ohledech usnadněn volnějším režimem prvních školních dní, kdy se děti po několika hodinách ve školní lavici dostávají zpět dom, a navíc první dny ve škole absolvují v doprovodu svých rodičů. Na děti však působí i mnoho faktorů, které pro ně mohou být stresující. Noví žáci se objevují v neznámém kolektivu lidí a v prostředí, ve kterém budou ve většině případů trávit následujících pět let.

Nástup dítěte na základní školu je výzvou i pro rodiče. Dávají svou ratolest do třídy s neznámými dětmi, o kterých často nic nevědí. Svěřují část jejich výchovy a vzdělávání do rukou učitele, kterého často potkali jen několikrát v rámci schůzek před nástupem dětí do první třídy. Začali jsme si proto pokládat následující otázky: Jak takovým dětem pomoci? Jak překlenout období nejistoty a usnadnit jim změnu prostředí? Jak posílit vztahový trojúhelník, jehož vrcholy tvoří děti, rodiče a učitelé, a který je pro budoucí spolupráci nezbytný?

Z jiné perspektivy, která klade důraz na rodiče, se pak vynořují další otázky: Jak rodiče ujistit, že se jejich dítě bude mít v té či oné třídě – potažmo ve škole – dobře? Jak jim dát pocit bezpečí? Jak s nimi navázat vztah, který bude fungovat v pozitivní atmosféře a usnadní komunikaci mezi nimi a vedením školy či pedagogickým vedením třídy, do které jejich dítě chodí? A když už si jejich děti hrají s jinými dětmi, jak jim umožnit i seznámení s jejich rodiči?

Zrodil se proto nápad zorganizovat adaptační kurz, na kterém bude dětem, rodičům i učitelům

umožněno seznámit se s ostatními a navodit tak přívětivou atmosféru, která mezi nimi prostřednictvím různých aktivit a společného prožitku zboří bariéry strachu, studu a neinformovanosti. Zrodil se nápad zorganizovat adaptační kurz pro děti nastupující do první třídy na základní škole, který absolvují v doprovodu svých rodičů.

Následující text se pokouší čtenáři přiblížit průběh adaptačního kurzu pro 1. třídu základní školy, který proběhl od pátku do neděle v září roku 2011. Poukážeme na možná úskalí, která se během organizace kurzu i jeho samotné realizace objevila, i na nesporné benefity, které kurz dětem, rodičům i učitelům přinesl.

### Východiska a cíle naší práce

Adaptace neboli přizpůsobení je v odborných publikacích popsána mnoha autory (srov. Charvát, 1970; Vágnerová, 1997; Dařílek a Kusák, 1998; Čačka, 2000; Kohoutek, 2000; Hartl, 2004; Průcha a kol., 2009). Z definic autorů vyplývá, že adaptací se v sociálně-psychologickém vymezení rozumí proces, během kterého se jedinec přizpůsobuje vnějším podmínkám. Ačkoliv se autoři vyjadřují v tom smyslu, že člověk se adaptuje v průběhu celého života a adaptace je tak nikdy neukončený proces, je přechod dítěte do školního prostředí jedním z důležitých adaptačně zátěžových období.

Z výzkumu Gregorové (2000) vyplývá, že podle učitelů trpí necelých 10 % dětí dlouhodobějšími adaptačními potížemi (tj. takovými, u kterých se předpokládá, že přetrvávají i do dalších

ročníků). Jedním z těchto faktorů je například nesoustředěnost, která je podle citované práce pro 77 % učitelů s praxí delší než tři roky faktorem ztěžujícím práci. Stejný faktor pak uvádí 60 % dotazovaných s praxí kratší než tři roky.

Nebudeme-li si všimnout délky praxe, pak polovina učitelů uvedla jako způsob řešení těchto problémů spolupráci s rodinou. Zatímco tu podporuje celých 86 % učitelů s praxí kratší než tři roky, učitelé s delší praxí kladou důraz spíše na vhodné metody práce, individuální péči, trpělivost a důslednost. A to i přesto, že 60 % z dotázaných pedagogů práci ztěžuje nezájem rodičů.

Cílem naší práce proto bylo zorganizovat a uspořádat adaptační kurz a ověřit jeho realizovatelnost a funkčnost v praxi. Cíle adaptačního kurzu vycházejí z předpokladu, že výchova dětí a jejich vzdělání by měly být společným cílem celé skupiny rodičů a učitelů. Problém nastává ve chvíli, kdy rodiče, děti či učitelé neumějí anebo nechtějí efektivně spolupracovat na dosažení vytyčeného cíle. Vznikají spory o rozdělení rolí (nekončící debata rodičů a učitelů na téma, kdo z nich má vlastně dítě vychovávat), nefunguje vzájemná komunikace a výsledkem nezřídka bývá svalování viny za školní neúspěch dítěte z rodiče na učitele a naopak. Cíle adaptačního kurzu proto vycházely z potřeby navázat mezi zmíněnými zúčastněnými stranami pozitivní vztah. Jako výchozí byla pro návrh kurzu nastavena tato kritéria:

- Děti se ve většině případů neznají navzájem, ani s třídním učitelem, ani s rodiči ostatních dětí;
- rodiče se ve většině případů neznají navzájem, ani s třídním učitelem, ani se spolužáky svých dětí;

- třídní učitel ve většině případů nezná děti ani jejich rodiče.

Cílem kurzu bylo posílit vztahové roviny žák – žák, žák – učitel, žák – rodič, učitel – rodič a rodič – rodič. Subjekty zapojenými do projektu byly:

- ZŠ Jedovnice, ze které se zúčastnilo 11 dětí<sup>1</sup> 1. třídy se svými rodiči systémem 1+1 a jejich třídní učitelka s vychovatelkou,
- Středisko volného času Lužánky, pracoviště Lesná (dále SVČ),
- a rekreační zařízení Vyhlídka u Blanska, kde se kurz konal.

### Plánování a realizace kurzu

Následující řádky se opírají o zkušenosti autora a jejich cílem je upozornit čtenáře na různá úskalí, která mohou při plánování a realizaci adaptačního kurzu nastat. Upozorňujeme, že autor nebyl žádným způsobem začleněn do instruktorského týmu, ani neměl žádnou pracovní vazbu na pilotní školu. Úkolem autora bylo pouze kurz zorganizovat a tvořit prostředníka mezi SVČ, rekreačním zařízením a pedagogem a rodiči z pilotní školy, kde kurz proběhl. Přesto se pokusíme plánování a realizaci kurzu popsat tak, aby námi nabídnutá perspektiva odpovídala potřebám učitele v praxi.

<sup>1</sup> Nízký počet dětí a rodičů byl dán špatnou komunikací mezi školou a rodiči, kteří neměli celé prázdniny informace o tom, zda se kurz bude, nebo nebude konat. Přesto však vnímám i nezodpovědnost (nebo neochotu?) rodičů, kteří se na toto téma ve škole neinformovali i přesto, že před prázdninami odevzdali vyplněné závazné přihlášky.

\* Tento příspěvek vznikl za podpory projektu specifického výzkumu *Výzkum kurikula vzdělávací oblasti Člověk a zdraví*, MUNI/A/0963/2015, realizovaného na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.



Obrázek 1. Hra Skákající liška.

Pro plánování kurzu jsou důležitá především východiska a startovní čára všech účastníků. V našem případě se vzájemně znala jen většina dětí, která spolu chodila do jedné třídy v mateřské škole. Rodiče se navzájem a s učitelkou znali pouze povrchně ze schůzky konané na konci předchozího roku v mateřské škole. Snaha navodit ve třídě příznivé klima by měla na začátku školního roku být prioritou nejen pro pedagoga, ale i pro rodiče. Čím více se jich s dětmi kurzu zúčastní, tím lépe. Proto je velmi důležité rodiče s filozofií adaptačního kurzu a možnými benefity srozumitelně seznámit. Důležitým faktorem je rovněž propočítání ceny kurzu, která by neměla rodiče od účasti odrazovat.

Plánování kurzu a jeho realizaci může škola provést svépomocí, nebo je svěřit do rukou externí organizace. Jak se ukázalo v našem případě, spolupráce s externím subjektem byla velmi přínosná. Tato spolupráce umožnila třídnímu učitelce přenechat specializovanou práci odborníkům v oboru a SVČ rovněž zajistilo přípravu,

programové, materiální a personální<sup>2</sup> zabezpečení kurzu.

Kurz samotný se konal během prvního víkendu po zahájení školního roku. Program kurzu můžeme rámcově rozdělit do tří skupin: aktivity, kterých se účastnily pouze děti, aktivity, kterých se účastnili pouze rodiče a aktivity, kterých se účastnili dohromady děti s rodiči. Učitelky se pak účastnily aktivit jak dětí, tak rodičů.<sup>3</sup> Je vhodné mít připravenou rovněž „mokrou“ variantu. Program sestával z aktivit, které byly optimalizovány z hlediska naplnění cílů kurzu. Jednalo se o hry určené k prolomení ledů (tzv. icebreakery), iniciativní hry, týmové hry či hry zaměřené na strategii win-win<sup>4</sup>

2 Na kurz s námi jeli dva lektori. Jeden měl na starosti aktivity s dětmi a zajišťoval rovněž jejich hlídání během večerních programů rodičů a učitelek, druhý vedl aktivity s rodiči a společné aktivity všech účastníků.

3 Protože aktivity dětí a rodičů probíhaly paralelně, byly učitelky vždy s jednou nebo s druhou skupinou. Účastnily se rovněž společných aktivit rodičů s dětmi.

4 Hry založené na strategii win-win učí hráče, že při vzájemné spolupráci a pomoci na tom budou všechny zúčastněné strany lépe, než když si budou vzájemně zájmě škodit. Zjednodušeně „vyhrávají všichni“.



Obrázek 2. Hra Klacík.

apod. V rámci kurzu se uskutečnily rovněž dva neformální společenské večery, během kterých měli rodiče možnost navázat bližší komunikaci s učitelkami. Zájemce o bližší seznámení s programem a obsahovou náplní jednotlivých bloků odkazujeme na diplomovou práci autora (Lupač, 2011).

### Shrnutí a závěry

Uspořádání adaptačního kurzu mělo podle našeho názoru smysl. Nejdůležitějším benefitem pro budoucí spolupráci bylo navození atmosféry, která je příjemná, není napjatá a ve které se nikdo nemusí bát za kýmkoliv přijít a cokoli řešit.

Na úrovni jednotlivých vztahových rovin jsme na základě zpětnovazebních dotazníků zaznamenali posílení vztahu na úrovni rodič – rodič a rodič – žák. Posílení vztahu učitel – žák bylo patrné především z pohledu učitelek, které ocenily možnost seznámit se s dětmi jinak než ve školních lavicích. Naopak posílení vztahu rodič – učitel se ukázalo jako nejslabší a z našeho pohledu můžeme konstatovat, že jej nepovažujeme za úspěšné. Důvodem je podle našeho názoru nízká ambice učitelek o bližší seznámení

s rodiči během neformálních večerů a nízké zapojení v průběhu aktivit. Ve zpětnovazebních dotaznících tuto skutečnost negativně hodnotili i někteří rodiče. Na základě komunikace s učitelkami jejich přístup vyplýval především z přesvědčení, že učitel nemůže být rodičům rovnocenným partnerem a měl by mít výsadní postavení a udržovat si od nich odstup. S tímto názorem se však zcela neztotožňujeme. Domníváme se, že navázání užšího kontaktu mezi rodiči a učitelem přináší benefity pro obě strany, ať už svou roli při vzdělávání a výchově dětí vnímají jakkoliv. Předpokládáme, že pokud by byl kurz pořádán z vlastní iniciativy učitele, byly by příležitosti k navázání vazeb s rodiči maximálně využity.

Ze zpětnovazebních dotazníků rovněž vyplynulo, že by rodiče ocenili možnost vidět učitelku při práci s dětmi. Zde vidíme prostor pro další úpravy programu kurzu, jehož struktura přímou pedagogickou činností učitele neumožnila. Upozorňujeme na limity posílení úrovně rodič – učitel. Pokud ovšem vezmeme v potaz, že rozhodnutí pro uspořádání adaptačního kurzu vychází z iniciativy samotného pedagoga, pak jeho nízké zapojení do programu nepředpokládáme.





Mgr. Michal Lupač působí jako doktorand na katedře tělesné výchovy Pedagogické fakulty MU v Brně, kde se v rámci své výzkumné činnosti zabývá komparací kurikulárních dokumentů tělesné výchovy.

E-mail: lupac@mail.muni.cz

Dalším ziskem byl rozvoj spolupráce založený na poznání vzájemných vztahů, ze kterých jednotliví účastníci pocházejí. Nesporné výhody plynou rovněž ze vzájemného poznání rodičů. Pokud dítě onemocní a učitelka zrovna nebere telefon, mohou se s prosbou o informace o domácích úkolech obrátit na rodiče ostatních žáků. Na konci našeho adaptačního kurzu například došlo ke spontánnímu vyměňování telefonních kontaktů.

V naší práci vnímáme limity ve výběru třídy. Uvědomujeme si, že z důvodu přechodu dětí z jedné mateřské školy nebylo potřeba tolik rozvíjet vazbu žák – žák, neboť nebylo naplněno kritérium, že se žáci ve většině případů neznají. Zároveň poukazujeme na nízkou účast dětí a rodičů. Jejím vlivem se nepodařilo naplnit dlouhodobé cíle kurzu, avšak na základě zpětnovazebních dotazníků i vlastní zkušenosti konstatujeme, že na kurzu panovala přátelská atmosféra a v rámci zúčastněné skupiny rodičů a dětí byly cíle kurzu (tedy posílení vazeb) převážně naplněny. Můžeme tedy očekávat, že pokud by se kurzu zúčastnili všichni rodiče a děti, měl by kurz dlouhodobě pozitivní vliv.

Z výše uvedených poznatků usuzujeme, že organizace adaptačního kurzu má v případě vysoké účasti rodičů a dětí pozitivní vliv na posílení zmíněných vazeb a může být jedním z nástrojů, jak zefektivnit spolupráci mezi rodiči, učiteli a dětmi.

## Literatura

- Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.
- Dařílek, P. & Kusák, P. (1998). *Pedagogická psychologie – část A*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Gregorová, M. (2000). *K problému adaptace žáka 1. třídy ZŠ. Diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Charvát, J. (1970). *Život, adaptace a stress*. Praha: Avicenum.
- Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Lupač, M. (2011). *Adaptační kurzy pro 1. třídy základních škol*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J., et al. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karlova univerzita.

Ivana Márová

# Světlé a stinné stránky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve švédských školách

Severské země byly prvními, které v polovině 20. století zařazovaly inkluzivní principy do vzdělávacích systémů. Zatímco jejich efektivita je často zmiňována v prostředí školských systémů střední Evropy, výsledky soudobých švédských výzkumů i názory švédských pedagogů na jejich přínos se různí. Příspěvek nahlíží na podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na realizaci inkluzivního vzdělávání ve švédském vzdělávacím systému. Motivací k popsání vybraných aspektů inkluze ve švédských školách se stala studijní stáž, kterou jsem realizovala v oblasti středního a severního Švédska v roce 2014.

V průběhu stáže jsem zpracovala diplomovou práci, v jejímž rámci jsem realizovala pozorování ve švédských školách a rozhovory se šesti učiteli, se čtyřmi poradci pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), se dvěma speciálními pedagogy, s jednou asistentkou, se dvěma řediteli a se dvěma žáky se SVP. V tomto článku se zaměřím na některé světlé i stinné stránky inkluzivního vzdělávání ve Švédsku.

## Trend inkluzivního vzdělávání

Trendem současných vzdělávacích systémů je inkluzivní vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání je charakterizováno jako vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Jeho podstatou je odlišný pohled na selhání dítěte v systému. „Při neúspěchu jsou bariéry vyhledávány v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce.“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 105)

Úspěšnost inkluzivního vzdělávání je spojena s řadou faktorů, vycházejících z přístupu učitelů,

z míry speciálně pedagogické podpory, z vývoje inkluzivní školy i z redefinování interního školního kurikula (Pančocha & Vítková, 2013). Rovný přístup ke vzdělávání a respektování práv dítěte společně s řadou dalších principů musí být primárně zaneseny v kurikulárních dokumentech. Vzhledem k tomu, že Česká republika a Švédsko jsou členy mezinárodních společenství (např. OECD, UNESCO, OSN, EU), vzdělávací politiky těchto zemí jsou primárně regulovány globálními a mezinárodními deklaracemi, jimž jsou legislativní normy státní, krajské a lokální úrovně podřízeny. Principy zdůrazňované mezinárodními deklaracemi jsou dále zpracovány v národních legislativních normách.

## Švédský vzdělávací systém

Ve Švédsku je klíčovou vzdělávací normou Školní zákon (*Skollagen*) neboli *The New Education Act – for knowledge, choice and security*, který vstoupil v platnost v roce 2011. *Skollagen* definuje podmínky vzdělávání nejen v tradičních vzdělávacích institucích (ve smyslu základních a středních škol), ale vymezuje taktéž legislativní rámec pro vzdělávání od předškolního věku až do dospělosti.

Pro předškolní třídy, oblast základního a volnočasového vzdělávání je kurikulum ve Švédsku definováno v *Curriculum for the compulsory school, preschool class and recreation centre 2011*, které vymezuje základní hodnoty a úkoly vzdělávacích institucí, hlavní cíle vzdělávání a syllabus dvaceti předmětů doplněný o požadavky na znalosti v jednotlivých stupních vzdělávání. Syllaby předmětů sestávají z cílů předmětu a z jeho

stěžejního obsahu. Tyto jsou pak více rozpracovány jednotlivými školami. Úkolem školy je podpořit žáky v objevování vlastní jedinečnosti a skrýt ni pak efektivně participovat ve společnosti. Povinná devítiletá školní docházka může být ve Švédsku realizovaná vyjma běžných základních škol také ve školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří nejsou schopni zvládat nároky běžné základní školy (*schools for children with learning disabilities – särskolor*). Cíle a obsah výuky jsou vymezeny v kurikulu s názvem *Curriculum for compulsory education for pupils with learning disabilities*. Systém speciálního školství ve Švédsku zahrnuje na celém území pouze 3 speciální školy státní a 5 regionálních. Ty jsou určeny žákům se sluchovým postižením a závažně narušenými komunikačními schopnostmi, žákům se zrakovým postižením a přidruženými vadami a žákům hluchoslepým. Počet žáků v těchto zařízeních ve školním roce 2011/2012 byl 501.

Pro žáky s těžším typem mentálního postižení jsou v těchto školách určeny tzv. *Träningssskolor*, třídy, v nichž osnovy obsahují pouze 5 základních, obecně definovaných, vzdělávacích oblastí. Vzhledem k silné tradici inkluzivního vzdělávání je naprostá většina švédských žáků (99 %) ve věku 6 – 15 let vzdělávána pedagogickými pracovníky v běžných základních školách. Jak vyplývá z šetření TALIS 2013, průměrný švédský pedagog má 16 let pedagogické praxe a vyučuje ve třídě s průměrným počtem 21 žáků. Více než 90 % učitelů je spokojeno ve svém zaměstnání, ovšem pouze 5 % vnímá své povolání jako společensky vážené (OECD, 2013a).<sup>1</sup>

1 Oproti Švédsku v České republice prozatím převládá integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu, případně jejich segregované vzdělávání. Ve školním roce 2013/2014 bylo z celkového počtu 827 654 žáků základních škol integrováno 5,2 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a 3,7 % žáků se SVP vzděláváno ve speciálních třídách (Hulík, 2014). Průměrný český pedagog má dle výsledků mezinárodního šetření TALIS 18 let pedagogické praxe. Průměrný počet žáků ve třídě činí 20 žáků. Více než 85 % pedagogů je spokojeno se svým zaměstnáním, avšak pouze 12 % jej vnímá jako společensky vážené (srov. OCED 2013b; OCED 2014).

## Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí švédských škol

Realizace inkluzivního vzdělávání ve Švédsku je spojena s přiměřenou úpravou školního prostředí a s využitím podpory dalších pedagogických pracovníků. V současné švédské legislativě není – oproti české – definováno, kdo je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, což podtrhuje princip Školy pro všechny. Podpora žáků se tak primárně odvíjí od individuálních potřeb, nikoliv od předem známé diagnózy. Pro žáka může být v případě nutnosti zpracováván třídním učitelem ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky (speciálním pedagogem, asistentem pedagoga ad.), rodiči a samotným žákem *akční plán podpory*. V tomto dokumentu je specifikována nutná podpora odpovídající individuálním potřebám žáka, jeho možnostem a schopnostem zvládat nároky běžného školství (srov. EASNE 2010; OECD 2012).

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) se v hodinách věnují zejména asistenti pedagogů, kteří však ve Švédsku nemusejí mít pedagogické vzdělání. Často se jedná o studenty jiných oborů, případně nezaměstnané osoby předdůchodového věku. Může tak docházet k situacím, v nichž asistent pedagoga není schopen adekvátně napomoci při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak však z rozhovorů vyplynulo, nedostatečné kompetence asistentů mohou efektivitu inkluzivního vzdělávání ovlivnit. Švédská speciální pedagožka k tomu říká: *Viděla jsem mnoho asistentů, a inkluze nefungovala, protože byla chyba v jejich nedostatečných vědomostech a zkušenostech*.

Podpora žákům je speciálními pedagogy poskytována individuálně či skupinově, a to jak přímo v hodinách, tak mimo ně. Třídní učitelé v rozhovorech uvedli, že pozitivně vnímají přítomnost speciálních pedagogů přímo v hodinách, kteří se tak mohou věnovat nejen žákům se SVP, ale i ostatním. Jejich přítomnost v hodinách byla ceněna také z důvodu jejich odbornosti při práci se žáky, na rozdíl od asistentů, kteří – jak bylo zmíněno – často odborné vzdělání nemají. Počty speciálních pedagogů ve školách se však různí, proto není vždy možné,

aby speciální pedagog v běžných hodinách přímo participoval.

## Inkluzivní vzdělávání ve Švédsku z pohledu pedagogů

Z pohledu švédských pedagogů – jak vyplynulo z mnou vedených rozhovorů – je inkluzivní vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přínosné. Jeho přínos je však z pohledu některých učitelů limitován pouze na období prvního stupně. Podstatným faktorem efektivit je přiměřeně upravené prostředí odpovídající potřebám žáka – přizpůsobení by však mělo být „neviditelné“. Švédský učitel k tomu říká: *Žák musí cítit, že je součástí skupiny, že jsou ve skupině „normální“*. Když se budou cítit „speciální“, není to pro ně dobré vzdělávací prostředí.

Hovořila jsem také s ředitelem speciálního gymnázia ve Švédsku, který uvedl: *Já si myslím, že je inkluze perfektní, pokud dítě jde do školy, kde má kamarády a je respektováno, mluví se s ním a je vidět. Myslím, že tak roste jako člověk. Ale je to těžké, když máte mentální postižení a jste mezi dalšími 27 dětmi. Toto je negativní pro inkluzi. Pozitivní je, že pravděpodobně máte možnost být sociálně trénovaný na život mezi majoritou*.

Naplňování principů inkluzivního vzdělávání ve Švédsku je realizováno taktéž formou vzdělávání ve speciálních třídách při běžných základních školách (OECD, 2012). Jak však uvedl ředitel základní školy speciální, zejména vytváření učebních skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách inkluzivní principy nepodporuje. Z pozorování v jedné ze základních škol, v nichž tyto učební skupiny žáků byly vytvořeny, vyplynulo, že i rozvrh školní jídelny byl upraven tak, aby se žáci běžných tříd a těchto učebních skupin nepotkávali.

V této souvislosti je nutné zmínit, že pedagogičtí pracovníci švédských základních škol projevíli pozitivní názor na vzdělávání žáků se SVP v prostředí škol speciálních. Argumentovali nejen lepší připraveností takového prostředí, ale také menší mírou případných výchovných obtíží. Žáci se však za své studium na speciálních školách často stydí, jak uvedl ředitel

speciálního gymnázia. Dotazovaní pedagogové tento fenomén spojovali s nedostatečnou tolerancí švédské společnosti vůči osobám se zdravotním postižením. Ředitel speciální základní školy to shrnul takto: *Pokud se na to ale dívám z širšího pohledu, není dobré, co si myslí společnost o lidech, kteří jsou odlišní. Tolerance mezi lidmi není dostatečná, tak, jak bychom chtěli. Naši studenti nemají žádné sebevědomí, i když vyrůstají jako osobnosti a rozvíjejí se ve svém studiu. Oni se ale stydí říct, že jsou postižení a chodí na speciální školu. Oni to nechtějí říct, ale rádi na tyto školy chodí. Bojí se pouze názoru ostatních, co si budou myslet, když řeknou, že chodí na speciální školu*.

## Švédsko jako vzor inkluzivního vzdělávání?

V současnosti je efektivita inkluzivního vzdělávání ve Švédsku zpochybňována v důsledku postupné „segregace již inkludovaného“. V tomto smyslu G. Berhanu (2010) hovoří o postupném vyčleňování těch sociálních skupin, které již byly úspěšně integrovány do majoritní společnosti ve Švédsku. Podobně také současnou situaci hodnotili někteří z dotazovaných speciálních pedagogů, dle jejichž názoru může například větší důraz na diagnostiku vzdělávacích potřeb, coby součást kurikulární reformy z roku 2011, vést k etiketování a stigmatizaci žáků. G. Berhanu (2010) spojuje trend „vyčleňování již začleněného“ s politickými změnami neoliberálního stylu. Dochází tak k přenosu větší odpovědnosti na jednotlivé obce, podporu soutěživosti, důraz na výkonnost a tendenci ke standardizaci činností. Tyto charakteristiky však negativně ovlivňují již vytvořenou diverzitu, rovnost příležitostí a taktéž inkluzi znevýhodněných skupin. Výše zmíněné podporují také výsledky kritické analýzy podmínek inkluzivního vzdělávání ve Švédsku autorů K. Goranssona, C. Nilholma a K. Karlssona (2011). Tato studie poukázala na dvojsečnost vzdělávacích cílů, které mohou efektivitu inkluzivního vzdělávání inhibovat a také na to, že švédská vzdělávací soustava je prezentována coby více proinkluzivní, než ve skutečnosti je.

## Inkluzivní vzdělávání v České republice

Navzdory výše zmíněným obtížím má inkluzivní vzdělávání ve Švédsku hlubokou tradici. Česká republika oproti tomu stojí teprve v počátcích jeho realizace. Do popředí českého vzdělávání se inkluze dostává v souvislosti s novelou školského zákona č. 82/2015 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Novela nabývá účinnosti od 1. 9. 2016. Změna školského zákona koresponduje s legislativním ukotvením tzv. společného vzdělávání a zahájením nového způsobu podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Na základě této novely byla vydána vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Součástí vyhlášky je i přehled podpůrných opatření a další přílohy. Souběžně zavedení pětistupňového systému podpůrných opatření je jedním ze stěžejních kroků směrem ke společnému vzdělávání.

To však neznamená, že by se inkluzivní vzdělávání u nás nerealizovalo před novelizací zákona. Inkluzivní vzdělávání je již realizováno v několika školách a certifikováno formou projektu, jako je například *Férová škola*<sup>2</sup>. Kromě toho lze nalézt i školy, které certifikované nejsou, a přesto principy inkluzivního vzdělávání naplňují.

<sup>2</sup> Projekt *Férová škola* Ligy lidských práv je zaměřený na podporu společného vzdělávání všech dětí bez ohledu na jejich intelektové možnosti, fyzické dispozice či sociální zázemí.

## Švédská inspirace pro české školy

Podobně, jako je tomu ve Švédsku, může být vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné základní škole založeno na individuálním vzdělávacím plánu, kterým je upraveno vzdělávání žáka na základě jeho individuálních možností.

Podmínky personálního zajištění jsou však v prostředí českého školství odlišné. Oproti Švédsku jsou v Česku stanoveny dvě odborné úrovně asistentů pedagogů v závislosti na požadovaném vzdělání. Pro vyšší úroveň činností spojenou s přímou prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít asistent pedagoga střední vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání. Pro nižší úroveň, pomocné výchovné práce, stačí střední vzdělání s výučním listem či vzdělání základní, ovšem s absolvovaným kvalifikačním kurzem pro asistenta pedagoga (Nová škola, 2013). Případné překážky vznikající v průběhu vzdělávání žáků se SVP tak nemusí a priori vyplývat z nedostatečného vzdělání asistentů pedagogů. I když je patrný nárůst počtu asistentů pedagogů ve školách každý rok, jejich počet je pro úspěšnou realizaci inkluzivního vzdělávání stále nedostačující. Podobně je tomu také v souvislosti s nedostatečným počtem školních speciálních pedagogů, jejichž pozice je ve stávajících školních poradenských pracovištích stále jen nastavbovou.

Efektivita inkluzivního vzdělávání je podminěna také názorem veřejnosti. Dle výsledků výzkumu (Slepičková & Pančocha, 2013), je z pohledu české populace nejlépe přijímáno společné vzdělávání žáků s tělesným postižením s žáky běžných základních škol. Odmítavý



PhDr. Mgr. et Mgr. Bc. Ivana Márová pracuje v pozici asistentky na katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. V současné době dokončuje doktorský studijní program ve zmíněném oboru se zaměřením na problematiku předprofesní přípravy a profesní orientace žáků se specifickými poruchami učení.

E-mail: marova@mail.muni.cz

přístup vůči inkluzi panuje v souvislosti s žáky s mentálním postižením. Jak autoři dále uvádějí, z pohledu české veřejnosti přítomnost žáka s mentálním postižením ve třídě negativně ovlivňuje kvalitu vzdělávání ostatních žáků. Akceptace inkluzivního vzdělávání je dle výsledků spojena s dosaženým vzděláním respondentů (negativní postoj vůči inkluzi zastávali respondenti se základním vzděláním), s úrovní domácích příjmů a s osobními zkušenostmi s osobami s postižením.

## Závěr

Švédské inkluzivní vzdělávání není zcela přenositelné do Česka. Rozdíly mezi Českou republikou a Švédskem vyplývají z historického a společenského vývoje obou zemí, a tedy i praxe inkluzivního vzdělávání. Švédský vzdělávací systém je dobře známý pro rovný přístup ke vzdělávání a téměř plnou inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách. Přesto však soudobé výzkumy ukazují na nedostatky švédského vzdělávacího systému a tendenci vyčleňovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami z inkluzivního prostředí. Tento text tedy mimo jiné naráží na zažitý stereotyp vnímání švédského vzdělávacího systému jako bezproblémového. Některé problematické body ukázaly výsledky mezinárodních výzkumů a také názory některých švédských pedagogů, s nimiž jsem měla možnost hovořit. Připravenost škol na inkluzivní vzdělání je podminěna řadou faktorů, přičemž nezanedbatelnou roli hraje dostatečná finanční a materiální podpora.

## Literatura

- Berhanu, G. (2010). Even in Sweden? Excluding the included: Some reflections on the consequences of new policies on educational processes and outcomes, and equity in education. *International Journal of Special Education*, 25(3), 148–159.
- Goransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5) 2011, [online].
- Hulík, V. (2014). *Výkonová data o školách a školských zařízeních – 2003/04 – 2013/2014* [online]. Dostupný na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vykonova-data-o-skolach-a-skolskych-zarizenich-2003-04-2013>.
- Makovcová, S. (2014). *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením*. Dostupný na: <http://www.mpsv.cz/search.php>.
- Nová škola (2013). *Asistent pedagoga. Kvalifikační předpoklady*. Dostupný na: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>.
- OECD (2012). *Child well-being module: Special education needs*. Dostupný na: <http://www.oecd.org/els/family/50325299.pdf>.
- OECD *Results from TALIS 2013 Sweden* (2013a). Dostupný na: [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.220972!/Menu/article/attachment/TALIS%202013%20country%20note%20-%20Sweden\\_final.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.220972!/Menu/article/attachment/TALIS%202013%20country%20note%20-%20Sweden_final.pdf).
- OECD *Country profile Czech Republic* (2013b). Dostupný na: <http://www.oecd.org/czech/TALIS-Country-profile-Czech-Republic.pdf>.
- OECD *Education at the Glance 2014* (2014). Dostupný na: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>.
- Pančocha, K. & Vitková, M. (2013). *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání*. Brno: Paido.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Slepičková, L. & Pančocha, K. (2013). *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita.

Václav Vodvářka

# Využijte příležitosti k reklamaci známek z češtiny!

Známky na vysvědčení dávám od roku *devatenáct set sedmdesát šest*, mohl bych též říci od roku *devatenáctistého sedmdesátého šestého*, resp. od roku *devatenáctistého šestasedmdesátého*, také bych mohl specifikovat, že od roku /jeden/ tisíc devět set sedmdesát šest, potažmo od roku /jeden/ tisíc šestasedmdesát, což znamená tolik, co od roku tisícího devítistého sedmdesátého šestého, tedy od roku tisícího devítistého šestasedmdesátého.

Zapsat se to dá (a také se to tak zpravidla zapisuje) ciframi: 1976, ale vyslovit to stejně musíme ve verbální podobě. To žactvo orálně foneticky svede, alespoň v 1. pádě, pořád ještě chodí do českých škol drtivá většina rodilých českých mluvčích, kteří to mají odposlouchané a sedí jim to v uších.

Malér však nastane, jestliže někdy vyžadují, aby maturanti (!) z cvičných důvodů vypsali letopočet 1976 (či kterýkoli jiný) slovně. Jak bylo demonstrováno výše, přípustných eventualit existuje řada, mnoho, hodně, spousta, hafo, hyperbolicky řečeno milion šest. Vůbec netrvám na archaických tvarech, nepulérujeme žádný puristický letopis, úplně mi postačuje napsat *devatenáct set sedmdesát šest*, to snad není žádná záludná šikana pro renomované vysokoškolsky erudované lingvistické profesionály se jmény ověřenými tituly kolem dokola: *devatenáct stovek + sedm desítek + šest jednotek*, samo se to nabízí.

Mezi řečneme pětadvaceti studenty ve třídě se pokaždé najde nejméně patnáct *nácků*, myslím tím experimentátorů, kteří zplodí místo dvou slov *devatenáct set jednoslovného hybrida*, kočkopsa či tygrolva *devatenáct set osmnáct, sedmnáct ... dvanáct, jedenáct*). Boli to, ale buď, chybami se člověk učí a někdo má dlouhé vedení; šokující je, že dotyční, když jim řeknu, že

se dopustili hned tři kiksů současně, se upřímně diví, které že to jako jsou, že ať si jako nevymýšlím extrabuřty a vrátím se do hrobu. Vůbec nejsou ochotni svůj omyl připustit. A to na nich raději ani nechci, aby skloňovali třeba vazbu 1 972 korun: *devatenáct set sedmdesát dva korun*, bez *devatenácti set sedmdesáti dvou korun ... s devatenácti sty sedmdesáti dvěma korunami*. To bych se dověděl věci; raději nevyvolávám zlé duchy.

To byly číslovky, které žactvo láme jako lotra pod šibenicí, pokud je vůbec ochotno je skloňovat. Další pole neorané jsou zájmena, konkrétně vztažné zájmeno *jenž*. Připouštím, že je to výraz knižní, nemající oporu v běžně mluvené češtině, rozhodně to však není zanedbatelný archaismus, bez něhož se dnes beze škody obejdeme. V psaném textu neobejdeme! – nechceme-li totiž ve složitějších větných celcích používat do omrzení jen a jen tvary zájmena *kteřý*, což je stylisticky neúnosné a svědčí to o autorově lexikální chudobě. Odmyslím-li si slůvko *již* (*Chlapci, již přišli. Dívka, již vidím.*), zbývá mi celá řada pádových tvarů v psaném jazyce živých (*jehož; jimiž; jemuž ...*). Koneckonců, skloňování slova *jenž* není žádná věc mezi nebem a zemí – stačí skloňovat zájmena *on, ona, ono* a pak vždycky připsat na konec –ž.

A z módy už bohužel skoro vyšlo ukazovací zájmeno *týž/tentýž*. Vystačíme si s jeho ekvivalenty *ten samý* nebo *stejný*. Samozřejmě to jde, ale ochuzujeme tím svůj slovník o možnost vyjádřit rozmanité významové nuance a naše mluva se stává stereotypní. Strava má být pestrá – a o jazyce platí totéž. Touž omáčku od téhož kuchaře uvařenou tímž způsobem a ochucenou týmiž ingrediencemi bychom dennodenně konzumovat také nechtěli, byť by byla sebechutnější. Brzy by nám lezla krkem.

Na prstech bych také spočítal ty, kteří jsou ochotni a současně schopni náležitě skloňovat zájmeno *tenhle*. Mnohým *přijde* nespisovné, nekorektní, ale není, vážně není – v hovorové češtině má své místo i ve vysoce kultivovaných projevech seriálních mluvčích. Ale bohužel i ten, kdo je ochoten ho uznat za rovnocenného partnera, ho neumí zapsat, respektive nedokáže graficky zaznamenat tvar *těchhle*. Prý to *blbě* vypadá – jako kdyby nadužívaná slova *spousta, šuplík, cedule* nebo zcela nepřipustné, leč běžné *akorát*, byla nějaká paráda ...

Nakonec si neodpustím přídavná jména přivlastňovací. Než bychom náležitě skloňovali a rozlišovali *otcův dům, otcova domu, otcovým domem, otcovi bratři, otcovy bratry, otcovy domy, otcovými domy...* a naučili se řádně napsat (ona to má svá logicky přesná pravidla) třeba *Eviččini kamarádi ...*, raději se uchylujeme k nečeským patvarům *bratr otce, s prstýnkem matky, s Evičky sestrou ...* No fuji!

V době prepuberty, kdy bychom byli bývali ochotni tohle všechno bez reptání vstřebat, nám to bohužel nikdo nenalil do hlavy. Prý je to bezduchý dril nehodný svobodomyšlných občanů demokratického státu, vybavených spoustou elektronických udělatek a rozmanitých kompetencí. V pozdějším věku jsme pak už líní se to naučit *sami* (slečny a dámy *samy*), je to pod naši důstojnost. Neodčinitelná vina *moderních* pedagogů a nesmírná škoda pro nás všechny.

Vracím se obloukem k úvodní větě, že známky na vysvědčení dávám od roku 1976. Koho jsem tenkrát (týká se těch, kterým je mezi pětácti a pětadesáti roky věku), klasifikoval z češtiny dobře a hůře, necht' se neprodleně dostaví s tehdejšími vysvědčeními k opravě. I ty trojkaře a čtyřkaře jsem všechno výše uvedené poctivě učil, jak jsem to měl naučeno od svých učitelů. Vtloukal jsem to žákům do hlavy. Násilím. Opakovaným drilem. Do zblbnutí. Do zajista si to všichni neosvojili perfektně a beze zbytku, na kolegu Komenského jsem nikdy neměl, ale všichni o tom získali povědomí. Byť to nezvládli dokonale, jsou tím dotčeni, a tudíž si zaslouží lepší hodnocení než současní vyznamenání komunikativní flexibilní samojedničkáři, kterým to zůstalo utajeno, kteří se s tím nikdy

nepotkali a kteří tím ve svých prezentacích okázale opovrhují jako zatěžujícím balastem.

Naprosto se nesnažím staromilsky naivně, všem lingvistům pro legraci a králíkům pro srandu brojit proti odvěké jazykové tendenci k ekonomičnosti, jednoduchosti a úspornosti vyjadřování. Bylo by to čůrání proti větru. Doslava mě však konsternovalo, když jsem zaslechl o jistém absolventovi pedagogické fakulty s titulem Mgr. a aspirujícím na doktorandské studium (obor bohemistika), jehož motivační dopis, který přiložil k žádosti o přijetí na *post* učitele ČJ, obsahoval tři elementární pravopisné chyby, o interpunkci a štabní kultuře ani nemluví. A on prý byl ředitelkou-češtinářkou se zařatými zuby přijat, chlapi jsou ve školách nedostatkově zboží. To mi s uzarděním prozradila u kafe ta paní ředitelka, my jsme spolu kdysi odpromovali.

Děsím se, že s podobnými *kolegy* se roztrhne na *pozicích* češtinářů pytel a že vedle *kompetencí* budou předávat i svůj laxní, opovrhlivý, ba odmítavý přístup ke všemu, co jim připadá jen trochu obtížné. Bojím se, aby se nenaplnil silně hyperbolický bonmot jednoho velice moudrého pana učitele, jenž byl v důchodu už v době, kdy já jsem se chystal za katedru: *Co chcete, blbci učí větší blbce.*

Pro případ, že by se tak – nedejbože – stalo, vtěluji do svého kšaftu klauzuli: *Všem, které jsem do roku 1986 klasifikoval, opravit známky na vysvědčeních na výbornou.*



Mgr. Václav Vodvářka absolvoval PedF UK Praha, český jazyk-občanská nauka. Od roku 1993 vyučuje na Gymnáziu J. A. Komenského v Novém Strašecí. Jeho publikační činnost je zaměřena vlastivědně a lingvisticky, napsal například regionální publikaci *Lány v obrazech – Proměny v čase* či *Kapitoly z dějin obce Lány a Vašířov*.

E-mail: [VaclavVodvarka@seznam.cz](mailto:VaclavVodvarka@seznam.cz)



## Jak mluvit s dětmi o smrti

Goldman, L. (2009). *Jak mluvit s dětmi o smrti*. Praha: Portál.

Autorka Linda Goldmanová, zkušená anglická poradkyně a terapeutka, která pomáhá dětem s těžkými životními situacemi, se smrtí a s umíráním, napsala knihu, kde se zabývá fenoménem smrti, jeho chápáním a truchlením u dětí. Ve svém díle se pokouší pomoci odborníkům, rodičům, učitelům i široké veřejnosti jak mluvit s dětmi o smrti.

Smrt je obtížně uchopitelný fenomén. Naše současná společnost vytlačuje smrt na okraj zájmu. Dospělí jen neradi otevírají toto téma s dětmi, obávají se, že je zraní. Nevědí, co dětem říci a jak to říci, netuší, jak tento fenomén děti chápou, jaká je jejich představa o smrti. Děti mají často se smrtí nějakou zkušenost (smrt zvířat v přírodě, smrt domácího mazlíčka), současně si kladou i spoustu otázek, na které chtějí znát odpověď. Chtějí si s rodiči popovídat: *Proč zemřel můj pesek? Kam odešel táta? Proč už babičku nikdy nevidím? Setkám se s ní někdy? Co se stane s mrtvým člověkem? Já taky zemřu?* Dospělí se ale těmto otázkám vyhýbají, myslí si, že jim děti neporozumějí, netuší, jak s dětmi mluvit, a tak mnohdy mlčí. Kniha nabízí reálné rozhovory, možnosti otevřené komunikace s dítětem i vhodný jazyk, který pomůže sdílet, který děti uklidní a uspokojí. Radí, jak vytvořit prostředí, kde jsou otázky dětí dospělými přijímány, a dokonce vítány, kde se otevřeně odpovídá, kde děti mohou dát průchod svým myšlenkám a emocím, kde je patrná upřímnost a zároveň respekt k pocitům dítěte. Cílem publikace je

podat návod, jak vytvořit atmosféru pro takto otevřenou diskusi, jak zbavit děti úzkosti a podat jim klid, pocit bezpečí, sebejistotu. Velice příznivě vyznívá doporučení autorky přizvat děti do procesu rodinného truchlení. Uvádí, že se dítě potřebuje aktivně podílet na vzpomínání, to podporuje jeho citový a duchovní růst. Děti by měly být pozvány a připraveny na vzpomínkový obřad, ale nikdy ne nuceny, měly by mít možnost ptát se. Děti truchlí jinak než dospělí. Co je pro dospělého nepodstatnou činností, může mít pro dítě hluboký význam pro zpracování zármutku. Je nutné projevit úctu k představám dítěte a zcela zásadní je respektovat jeho zkušenost. Každé dítě i jeho zármutek je jedinečný. Účast na pohřbu je pro dítě silným poselstvím o hodnotě života.

Čtenáře poučí a obohatí konkrétní případové studie, jednoduché a přímé rozhovory o smrti se 32 dětmi nejrůznějšího věku od 5 do 12 let. Přínosné je uvedení typických znaků traumatického zármutku, typické znaky truchlících dětí. Dítě se bojí, necítí se bezpečně, trpí extrémní ostražitostí, nespavostí, bolestí břicha, bolestí hlavy, regresí (pomočování, strach ze samoty, aj.), trpí opakovanými představami o traumatické události. Tato obava může zabrzdit proces truchlení. Zde zkušená autorka psychoterapeutka nabízí možnosti postupu. Doporučuje sestavit si pohotovostní plán, co dělat v případě nebezpečí, nakreslit si uklidňující obrázek, říct, co se událo, sestavit jídelníček pro útěchu atd.

Je nutné poskytnout dítěti pocit bezpečí, atmosféru ochrany tak, aby dítě bylo schopné začít truchlit. Na dětský zármutek neexistuje žádné správné načasování ani postup.

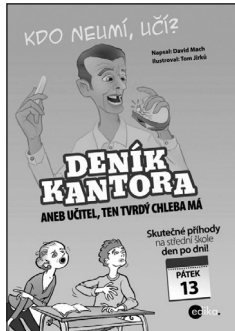
V publikaci zvláště oceňuji kapitolu určenou pedagogům, zatím jsem žádnou literaturu tohoto typu neobjevila. Truchlící dítě se ve škole jinak chová, často dochází ke změně v jeho běžném chování: nemůže se soustředit, zapomíná úkoly, mlčí nebo mluví příliš, může se uzavřít před kamarády, může začít šikanovat ostatní aj. Každé dítě truchlí jinak, svým specifickým způsobem. Je nutné vytvořit dítěti bezpečné prostředí, kde nemusí skrývat své emoce, měl by být ponechán volný průchod jeho zármutku. Truchlící dítě může pocítovat izolaci, odcizení, osamělost. Zvláštní podporu může dát pedagog, resp. informovaný pedagog. Pomůže tím, že naslouchá představám, snům a obavám dětí, poskytne přesná fakta a potřebné informace, vytvoří atmosféru důvěry. Pomocníkem v komunikaci může být maňásek, loutka, hra, kresba, modelování, hraní rolí a další. Podstatná je ovšem spolupráce rodiny a pedagoga.

Jen okrajově se publikace věnuje chápání smrti v průběhu vývoje dítěte, vývojovému pohledu na fenomén smrti. Autorka se jen krátce zmiňuje, že zlom v chápání smrti nastává mezi 9.–10. rokem, kdy si dítě uvědomuje, že smrt je nezvratná a život konečný. Děti mladší 9 let chápou smrt jako spánek a podléhají magickému myšlení. Často si kladou vinu za smrt

milovaného člověka. Kolem 9. roku se rodí u dětí spiritualita. Jen obtížně však chápe také svou vlastní smrt. Tento vhled do dětského myšlení je podstatný pro adekvátní přístup k dítěti.

Praktickou zkušenost může čtenář načerpat v přímých rozhovorech s dětmi. Především si všimnout jazyka, v čem spočívá odlišnost v komunikaci s dětmi různého věku – od malého pětiletého dítěte až po dvanáctiletou mládež. Je důležité zdůraznit, že každý rozhovor je jedinečný s naprosto individuálním přístupem k fenoménu smrti. Publikace zaplňuje mezeru v nabídce na trhu a můžeme ji doporučit jako přínosnou pro všechny, kteří s dětmi komunikují.

PhDr. Mgr. Iva Žaloudíková, Ph.D.



## Deník kantora

Mach, D. (2014). *Deník kantora aneb Učitel, ten tvrdý chleba má.* Brno: Edika.

Tak tenhle název má nová kniha od Davida Macha. David Mach je mladý učitel, který učí na střední škole v Brně matematiku, fyziku a zeměpis. Do práce jezdí vlakem a po cestě ze školy domů si každý den zapsal nějakou zajímavou, vtipnou příhodu, která ho v ten den potkala a nejvíce mu utkvěla v paměti. Kniha je tedy psána jako deník a čtenáři se v ní mohou vrátit do školního roku 2013/2014. Každému pracovnímu dni autor věnoval jednu stránku s nějakým vtipným zážitkem z „obyčejné“ střední školy. Autor píše, že kniha má reálný základ.

Víte, o kterém dni píše jako první? Pokud si myslíte, že o 1. září, mýlíte se. Robotka kantora totiž začíná už poslední týden v srpnu, v rámci tzv. přípravného týdne. I v tomto týdnu, ač se to zdá zvláštní, se ve škole děje řada zajímavých věcí, přestože v ní studenty vidíme spíše zřídka. Například sestavení rozvrhu – ten může být v přípravném týdnu vydán hned v několika verzích, přičemž jednotlivé verze postupně pozbývají platnost. Dále také opravné zkoušky, u kterých nervy tečou proudem, proměna pedagogického sboru, vtipné rozhovory s kolegy o tom, co všechno se o prázdninách stalo. Toto a mnoho dalšího si přečtete v první části knihy.

Pak už se jede naostro. Do školy se nahrnou studenti a škola funguje, jak ji známe my, studenti. Proverky, (ne)záživné vyučování, přestávky, rvačky, exkurze, výlety, porady, seznamování se prváků navzájem a s kantory, přebrepty, neznalosti, třídní schůzky, Vánoce, maturitní zkoušky, suplování, omluvenky, sportovní utkání, přijímací zkoušky, školení, nemoci, líbání, kouření, zvracení, smlouvání o lepší známky,

přezouvání – to vše a ještě víc popisuje autor u jednotlivých dnů. Ukazuje čtenářům nejrůznější důvody, proč se žáci nechtějí učit a nechtějí být zkoušeni. A že je příčin přehršel: Vánoce, narozeniny, jmeniny, volby, horko, vysoká absence, olympijské hry, dny před prázdninami i po prázdninách. Pro učitele je tedy těžké najít na zkoušení ten „vhodný“ den.

Autor vtipně a výstižně popisuje (ne)znalosti studentů. První ročník, zeměpis, opakování ze ZŠ: *Marie Terezie by se v hrobě obrátila. Nebo spíš by předvedla pořádný horizontální break dance.* (...) *Ukaž mi Šumavu, praví učitel. Po deseti sekundách hledání připomínajícího zírání slabozrakého důchodce na jídelní lístek se prstem dotknul Krkonoš.* (...) *České Budějovice leží někde u Karlových Varů, Vltava pramení v Jeseníkách a naši východní sousedé jsou Ukrajinci.* Učitel těsně před přepadovou prověrkou: *Slyším beznadějně vzdechy, spoustu názvů zvířat, které jsem ve třídě určitě neviděl a jiné nadávky.* Učitel při opravování: *Po pátém papíru v ruce už používám stejně zajímavá slova jako oni.* (...) *Když se prosekám tím pralesem matematického nevědomí, jsem téměř v bezvědomí.* Fyzika – převádění jednotek: *Čtyři a půl litru, kolik je to...? – Pěknej balík!; Co znamená hektar pole? – Asi patnáct pytlů brambor. IQ studentů padá volným pádem do údolí smrti. Co je těžší? Kilo železa, nebo kilo peří? – Železo je tvrdší. Kilo peří nic neváží.* Někdo si naivně myslí, že studenti alespoň vědí, co závažného se děje kolem nás. Nejzásadnější události v březnu 2014 se týkaly krize na Ukrajině. A tak i autor chtěl o tomto tématu se studenty třetího ročníku v zeměpisu

mluvit. *Dnes si povíme, co se děje ve světě. – Rašilov se rozvádí s Hybnerovou. Remizovali jsme s Norama 2:2. I v češtině se najdou perličky. Právě naše mateřština stárnutím obyvatelstva umírá, sice pomalým, ale hoodně bolestivým způsobem.* (...) *Učitel: Nebazírují na každém písmenku, ovšem hranice únosnosti existují, byť jsou posunuty hodně daleko a po každé písemce je pošfouchnu zase trochu dál!* (...) *Ukázky: vydrží i tídný; proces je hodně rychlý; zvětšují oběm.* Další perličky si přečtete sami.

Vtipné historky se netýkají jen neznalostí. Při odjezdu na exkurzi: *Sraz v 8:30 znamená ve studentské řeči možná 8:50. Blbý, když je odjezd v 8:45.*; Učitel sedí v kabinetu. *Najednou se ozve zařukání jemné jak na perníkovou chaloupku. Nikdo neotvírá. Klasika, pomyslí si učitel, vždyť je na dveřích jen na dvou místech napsáno „zaklepat a vstoupit“.* Učitel na dozoru vidí studenta sedícího na radiátoru. Student pochopí, sleze a ptá se. *A proč jako, pane učiteli? – A ty jako doma sedíš na radiátoru? – My máme doma podlahové vytápění!; Jeden sešit = jeden předmět, to už je přežitek.* Zkoušení z fyziky a kontrola sešitu: *Otevřu sešit zepředu a tam... Jan Neruda, Božena Němcová, ... Otevřu sešit zezadu a tam... 1. světová válka. Otevřu sešit zhruba uprostřed a tam... Newtonovy zákony.* I některé omluvenky studentů neznají mezí: *Omluvte Martina z posledních dvou hodin. Jde nakoupit.* (...) *Prosím tě, máš nějakou obhajobu? – No máma dělá celý den, otec jel do Náchoda. Brácha má čtyři, tak musím něco koupit já. Po vyučce už to nedávám, blbě mi jede vlak.* I další postřehy z tohoto soudku si přečtete v této knize.

Autorovy zážitky bývají dost často spojeny s aktuálním děním mimo školu. Není to jen krize na Ukrajině, ale třeba i ZOH v Soči, MS v hokeji, velmi teplé počasí (při němž není možné učit) apod. V knize nalezneme i střípky ze školního výletu, ze sportovního utkání, ze stužkování, z přijímacích zkoušek i z maturity a maturitního večírku. Jsou zde z perspektivy autora vystiženy (ne)jenom školské problémy: *Chytré hlavinky tam nahoře vymyslely slučování škol, abychom je za pár let zase hezky rozdělili. Ale teď je adeptů málo.* Na přijímačkách: *Ano, dvě ručky, dvě nožky, jedna hlava, mluví, slyší, bere.* U maturity: *Federal byrokracie in Czech. Za mých mladých let se vzala jedna bichle, napsal předmět, otázka, známka a vyřízené.* Ovšem od té doby spousta vody utekla a vyplavila do daleka také zdravý rozum. *Vyplnit ty papíry k jednomu studentovi trvá déle než samotná zkouška.*

Knihu bych určitě doporučil každému. Já jsem si ji moc užil a připomenul jsem si tak svá léta na střední škole. V mnohých autorových postřezích jsem se našel, dějí se všude. (Budoucím) učitelům může kniha sloužit jako inspirace, jak postupovat při výuce, jak se zachovat v nečekaných situacích. Příběhy všech dní nebyly ani krátké, ani dlouhé, mnohdy navíc doplněny ilustracemi od Toma Jirků. Myslím, že tuto brožovanou knihu, kterou vydalo nakladatelství EDIKA, nejlépe vystihuje nápis na zadní straně: **POZOR, hrozí vykloubení bránice!**

Jakub Homola,  
student bakalářského studia PdF MU

# Nespolupracující žák

VÁŠ DOTAZ »

V deváté třídě máme žáka Romana, který prakticky permanentně odmítá pracovat. Sedí v poslední lavici, na hlavě má pravidelně kapuci, a když je vyzván k jakékoli aktivitě, tak nereaguje nebo všem sdělí, že je to k ničemu a že to stejně nebude potřebovat. Všichni učitelé už rezignovali

NAŠE ODPOVĚĎ »

Jestliže chlapec má za tři měsíce ukončit školu, pak bych skoro doporučoval neinvestovat příliš energie a do konce roku se pokusit přežít v relativním klidu všech zúčastněných. Motivace chlapce změnit chování v tomto období bude minimální, takže pravděpodobnost případného zklamání učitelů bude vysoká. Otázka ale je, co škola dělala v předcházejících třech čtyřech letech a vlastně na celém prvním stupni? Nikdy nemáme všechny informace, ovšem podle analogie lze uvažovat, že dílčí problémy byly i v tomto případě od první třídy nebo nejpozději od doby, kdy se rodina rozpadla. U menšího dítěte mohou mít veškerá pedagogická opatření preventivní charakter. Rozhodně není vhodné čekat, že se situace změní sama, byť k tomu někdy skutečně dojde. Neměli bychom také oslyšet výsledky výzkumů, které ukázaly na to, že efektivní a méně efektivní učitelé se lišili mj. právě v kvalitě preventivních opatření ve třídě. Naproti tomu zásahy po prohrěšku žáka byly u obou skupin učitelů velmi podobné.

Když rodina alespoň minimálně nespolupracuje, je práce školy mimořádně náročná. Jenže i v takových případech je nutné konat profesionálně. Učitelé nejsou sice psychoterapeuti ani sociální pracovníci, nicméně jsou zodpovědní za školní výsledky všech žáků. Těch lze dosáhnout pouze v případě, že dítě je přiměřeně ukázněné a spolupracuje s učitelem. Jestliže je dítě bezproblémové a rodina funkční a přiměřeně spolupracující, pak je úloha učitele jednodušší. Pokud tomu tak není, nezbyvá učitelům, aby nasadil veškerý pedagogický um a řemeslné dovednosti, aby žáka i rodinu získal pro spolupráci.

Je zřejmé, že taková práce učitele je nanejvýš psychicky i fyzicky náročná a nedá se uskutečnit pouze ve vyučovacích

a čekají, až ukončí povinnou školní docházku. Rodiče jsou rozvedeni, ani jeden vlastně nespolupracuje. Potíže započaly nejpozději v šestém ročníku (z předcházející doby nemám informace) a celou dobu spíše narůstají. Dá se vůbec v takovém případě něco dělat?

*Karolína V.*

hodinách. Jsou to opakující se formální i neformální rozhovory, ve kterých učitel naplňuje emocionální vztah s žákem, hledá vhodná opatření a zajímá se o jejich plnění. Musí být připravený i na chvíle, kdy se nedaří. Netýká se to pochopitelně pouze třídního učitele nebo výchovného poradce. Participovat musí úplně každý vyučující, a navíc je nezbytné, aby táhli za jeden provaz.

Řada opatření, která učitel uskutečňuje, není specifická, není tedy cílena pouze na konkrétního žáka. Jde například o pravidla platná pro všechny žáky, rutinní postupy, které vedou např. k tomu, že výuka ve třídě je plynulá. Důležité je trpělivé vymáhání plnění pravidel. Žáci by měli vědět, že nemají úniku, že učitel nerezignuje tak, jako se to stalo v tomto případě. Součástí prevence je i větší naléhání na rodiče – zejména u mladších dětí bývají o něco ochotnější ke spolupráci.

Podstatnou roli při řešení výchovných problémů hraje vztah s žákem. Jakkoli je to někdy obtížné, věřím, že učitelé uvěří výsledkům výzkumů, které signalizují, že u žáků s problémy v chování, pozitivní vztah učitele snižuje jejich výskyt. Možná už velmi brzy po zahájení šestého ročníku mohl být vytvořen individuální výchovný plán, který přece jen zesiluje nátlak na všechny zúčastněné, možná měly probíhat pravidelné pohovory s chlapcem i s jeho rodiči. Někdy se totiž čeká na výraznější průšvih a to už bývá poněkud pozdě. Víím, že v životě neplatí „kdyby“, ale kdyby orgány péče o dítě byly nastaveny na pomoc v nezávažných případech, nemusely by pak řešit neřešitelné problémy závažné.

*PhDr. Václav Mertin*

# 5× stručně ze školství

## Jednotné přijímací zkoušky na střední školy

Horní komora Parlamentu ČR schválila v dubnu beze změn novelu školského zákona. Norma počítá například se zavedením jednotných přijímacích zkoušek z českého jazyka a literatury a z matematiky na obory středního vzdělávání s maturitní zkouškou. Tato přijímací zkouška se bude podílet na hodnocení uchazeče nejméně jednou polovinou. I nadále však ředitel školy bude moci zohlednit v rámci hodnocení i jiná kritéria. Tato pravidla budou platit poprvé ve školním roce 2016/2017. Středních škol s maturitními obory je v ČR 1096 a na většině z nich se již letos dobrovolně rozhodli pro jednotné přijímací zkoušky.

## Výsledky zápisu do 1. tříd základních škol pro rok 2016/17

Do běžných základních škol přišlo letos k řádným zápisům 150 307 dětí, což je o 2 309 (1,6 %) zapisovaných více než loni. Speciální základní školy letos uvádějí 2 028 zapisovaných, což je o 74 zapisovaných (3,5 %) méně než loni.

## Průvodce upraveným RVP ZV

Průvodce upraveným RVP ZV – to je postupně doplňovaný a rozšiřovaný soubor námětů a doporučení, která mají školám poskytnout celkový přehled o úpravách RVP ZV a pomoci jim začlenit je do praxe. Dostupný je na webu <http://digifolio.rvp.cz/>. Jedno z doporučení se týká hodnocení žáků v základním vzdělávání. Web nabízí například podklady k formativnímu

a sumativnímu hodnocení žáků v souvislosti s implementací §16 školského zákona a podpůrných opatření.

## Systém InspIS ŠVP pomůže školám zpracovat změny ŠVP po revizi RVP ZV

Informační systém InspIS ŠVP reflektuje změny RVP ZV, které nabydou účinnosti k 1. 9. 2016 (zrušení přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením). Školy tak mají možnost připravit úpravy svých školních vzdělávacích programů v souvislosti s revizí RVP ZV, která vyvolává potřebu úprav v učebním plánu na 1. stupni a dále změnu části *Charakteristiky ŠVP* popisující zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných nebo mimořádně nadaných. Více informací je na webu ČŠI: <http://www.csicr.cz/>.

## Česká školní inspekce a školské odbory podepsaly memorandum o spolupráci

Ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal a předseda Českomoravského odborového svazu pracovníků školství František Dobšík podepsali v březnu 2016 aktualizovanou dohodu o spolupráci mezi oběma institucemi (první dohoda o spolupráci byla podepsána již v roce 2007). Spolupráce se bude zaměřovat zejména na vzájemné vyměňování zkušeností, poskytování poradenské pomoci, vytváření metodických materiálů, připomínkování materiálů jiných orgánů a přímou spolupráci při kontrole a inspekční činnosti prováděné ve školách.

# Jazyková poradna

## Krásný je vzduch, krásnější je moře...

V písničce Jaroslava Hutky se zpívá: *Krásný je vzduch, krásnější je moře, co je nejkrásnější...* A co je nejkrásnější? No přece správně vystupňované přídavné jméno!

K tomu, abychom se nedopouštěli chyb, je důležité vědět, že z významového hlediska můžeme přídavná jména (adjektiva) rozdělit na dvě skupiny, a to podle toho, jak v rámci své slovnědruhové podstaty vyjadřují příznak: a) buď jako kvalitu (jakost), *např. bílý, vysoký, tvrdý, sladký* aj., takovým přídavným jménům říkáme *jakostní*, b) nebo příznak vyjadřují jako vztah k nějaké substantii, ději, stavu nebo okolnosti – takovým přídavným jménům říkáme *vztahová*, *např. „měděný“ z mědi, „kropící“ určený ke kropení* apod. A právě schopnost vyjadřovanou vlastnost stupňovat, to znamená, že někdo nebo něco je ve srovnání s jinými *větší, menší, dražší, lacinější* apod., mají pouze přídavná jména jakostní s výjimkou některých přídavných jmen vyjadřujících fyzické a psychické vlastnosti živých bytostí, *např. mrtvý, hluchý* aj.

V čem je tedy problém? V češtině rozlišujeme tři stupně přídavných jmen: 1. stupeň (pozitiv) vyjadřuje základní míru vlastnosti (*velký*), 2. stupeň (komparativ) uvádí vyšší či nižší míru vlastnosti (*větší*) a 3. stupeň (superlativ) se používá pro nejvyšší nebo nejnižší míru vlastnosti (*největší*).

Přídavná jména můžeme stupňovat dvěma způsoby: buď připojíme k přídavnému jménu příslušnou příponu (*veselejší, barevnější*) a následně i předponu (*nejveselejší, nejbarevnější*), nebo používáme 1. stupeň přídavných jmen v kombinaci s příslovci *více, nejvíce (více veselý, nejvíce barevný)*.

Častou chybou je spojení obou způsobů dohromady. Místo správných variant *méně katastrofický* a *nejvíce používanější*. Nezdá se také stává, že sice tvar je utvořen správně, ale spojení nedává smysl. Pak se objevuje *\*nejdokonalejší formule, \*nejideálnější složení, \*nejhlavnější úkol* nebo *\*nejzákladnější informace*. Je však sporné, zda něco, co už je samo o sobě *dokonalé, ideální, hlavní* a *základní*, může tuto vlastnost ještě vylepšit.

Je třeba ještě upřesnit, že občas je možné stupňovat i vztahová přídavná jména, ale pouze v přeneseném významu, pak chápeme následující tvar jako správný: *Jeho nohy byly čím dál dřevnější*. Stupňovat je můžeme také v případě, pokud chceme dosáhnout specifických komunikačních efektů: *nejčokoládovější čokoláda*. Naštěstí si však stále můžeme čokoládu vybrat podle toho, která nám chutná nejvíce čili je pro nás ta *nejchutnější*.

Mgr. Hana Žižková

## Sloveso wish aneb Jak si přát v angličtině

Nejčastěji používáme *to wish* k vyjádření našich přání a tužeb. Ve významu přát (si) vyjadřujeme spíše jisté politování či zklamání nad tím, že věci nejsou tak, jak bychom doopravdy chtěli. Proto se takové věty vztahují k dějům nereálným, což může pro studenty a žáky představovat jisté úskalí v rovině používání správných částí. Pokusíme se tedy shrnout základní pravidla:

Přání, která se vztahují k přítomnosti, vyjadřujeme pomocí času minulého. *I wish I knew how to keep the class quiet – they are so chatty.*

V těchto větách také často vidáme *I were*, což je typické spíše pro styl formální, *např. I wish I were better looking; I wish I was better looking* je tudíž také správné.

Pokud se naše přání vztahuje k minulosti, použijeme předminulý čas: *I'm not very good at English – I wish I had studied more when I was younger.*

Chceme-li vyjádřit přání směrem k budoucnosti, obvykle sloveso *wish* nepoužíváme, nelze jej totiž použít společně s *will*, ale musíme se opřít o vazbu slovesa *hope*, tedy *I hope I will be able to go on a nice holiday in the summer. (Ne I wish I will be able to go on a nice holiday in the summer.)*

Velmi často se pojí sloveso *wish* s *would*. Takové věty vyjadřují nevoli, rozmrzelost či podráždění, že se určitý děj nestává skutečností. *I wish they would study harder – they don't seem to realise how important English is. (=Why don't they understand it)? I wish you would stop making that noise. (=Why won't you stop doing that?)*

Věty s *wish* a *wouldn't* jsou významově ještě specifitější. Vyjadřují spíše příkaz nebo mají charakter žádosti, ovšem s kritickým nábojem. *I wish you wouldn't drive so fast. (=Don't drive so fast).*

Jako sloveso nemůžeme překvapivě použít *wish* pro vyjádření vánočních a narozeninových přání. V takovém kontextu doporučujeme nabídnout žákům nejprve slovo *wish-list*, který si mohou pro obě příležitosti sepsat a poté věty, *např. I would like to get /I hope I get a new iPad for my birthday. Pro samotné blahopřání je již to wish správné: I wish you a happy birthday, We wish you a merry Christmas. etc.*

Jako podstatné jméno *wish* můžeme použít v následujících konstrukcích: *She had no wish for conversation. I ignored my parents' wishes and decided to study languages instead of medicine.* Doposud jsme psali o rozdílech mezi češtinou a angličtinou a na závěr bychom rádi uvedli jednu podobnost, a sice rčení: *Your wish is my command!* Jeho užití je v obou jazycích identické.

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

Hana Lukášová

## Zpráva o realizaci projektu Fondu rozvoje politiky MŠMT

# Od začátečníka k mentorovi

(podpurné strategie vzdělávání učitelů ve zlínském regionu)

Fond vzdělávací politiky MŠMT dává možnost fakultám, aby se podílely na vzdělávání učitelů ve svých regionech. Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně tuto možnost přijala a zpracovala program **podpurných strategií směřujících na celoživotní vzdělávání a kariérnímu růstu pedagogických pracovníků**, který Fond vzdělávací politiky MŠMT schválil a podpořil na léta 2014–2016.

Cílovou skupinou byli mladí **začínající učitelé (novice)** na základních, středních a v mateřských školách, dále učitelé, které můžeme vnímat jako **pokročilé začátečníky (advanced beginners)**, **učitelé kvalifikovaní (kompetent teachers)** a **učitelé experti (proficient teachers)**, se kterých mohou být v budoucnu kvalitní **mentori začínajících učitelů**.

Pro tyto skupiny učitelů projekt nabídl kurzy v takzvaných vzdělávacích modulech (viz dále).

V projektu byly vytvořeny strategie na **sítování škol**, které do spolupráce vstoupí. Z této struktury bude podpořena a doplněna i síť škol, které kooperují s Fakultou humanitních studií UTB v oblasti zabezpečování odborných pedagogických praxí studentů.

Projekt také představil **model sítování absolventů fakulty**, kteří v procesu svého vzdělávání vstupovali do jednotlivých modulů dle své potřeby a stupně svého vývoje učitelé profese.

Předkládaný projekt byl zaměřen na učitele, kteří působí i v tzv. málotřídních základních i v mateřských školách na venkově.

Pro úspěšnou realizaci projektu byly vytvořeny tyto moduly:

- Podpora adaptování začínajícího učitele v podmínkách školy
- Podpora týmové práce v učitelském sboru
- Podpora projektové a kooperativní výuky v mateřských, základních a středních školách zlínského regionu
- Specifické didaktické možnosti práce v málotřídních školách
- Možnosti práce s portfoliem učitele
- Reflektivní techniky v činnosti učitele, vlastní autoregulace
- Evaluační a autoevaluační strategie práce učitele v mateřských, základních a středních školách zlínského regionu
- Podpora prezentace vlastní práce a tvorba projektů v cizím jazyce
- Síťování škol a příprava „cvičných“ učitelů zaměřená na podporu pedagogických praxí na univerzitě
- Příprava odborníka – mentora
- Úrazy a onemocnění dětí – jak didakticky vhodně pracovat
- Možnosti statistického zpracování evaluačních materiálů ve školách
- Jak připravit kvalitní pedagogický projekt
- Rozvoj strategií na rozvíjení paměťových možností učitele
- Děti se specifickými poruchami učení a chování v práci učitele
- Strategie školy při rozvíjení spolupráce s rodiči

Projekt probíhal a probíhá v následujících **pěti hlavních etapách**:



1. 9. 2014 – 30. 12. 2014  
 1. 1. 2015 – 30. 6. 2015  
 1. 7. 2015 – 30. 12. 2015  
 1. 1. 2016 – 30. 6. 2016  
 1. 7. 2016 – 31. 12. 2016

V první etapě byly zpracovány návrhy výukových modulů. Ty pak byly prezentovány na konferenci. K oponentnímu jednání byli přizváni přední odborníci z pracovišť v České republice, kteří poskytli řešitelům zpětnou vazbu hned v úvodních fázích řešení projektu. Poděkování patří profesoru Jiřímu Marešovi z Hradce Králové, docentkám Haně Horké a Janě Kratochvílové z Brna a také docentu Tomáši Svatošovi z Hradce Králové.

Ke všem šestnácti modulům vznikly podklady v podobě 16 e-publikací se stejným názvem, které byly umístěny na webové stránce projektu <http://www.utb.cz/fhs/veda-a-vyzkum/od-zacatecnika-k-mentorovi-pro-resitele>.

Ve druhé etapě byly realizovány podpůrné kroky pro účastníky studia v modulech. V univerzitní knihovně byla vytvořena pedagogická miniknihovna, v níž byly umístěny odborné publikace, jež byly zakoupeny z projektu a které jsou z Česka i ze zahraničí.

Mezi jednotlivými účastníky studia v modulech vznikla přátelství a došlo k síťování škol, jejichž zástupci se kurzů zúčastnili a došlo mezi nimi ke spolupráci. Z těchto škol jsou postupně vybírány fakultní (cvičné, klinické) mateřské, základní a střední školy, které participují na organizaci studentských pedagogických odborných praxí, jež jsou součástí studijních oborů učitelství. Jde především o bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy a magisterský

studijní obor Pedagogika předškolního věku. A pro nově akreditovaný **pětiletý magisterský studijní obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy**, který byl jedním z cílů projektu v pětiletém magisterském studijním programu Učitelství pro mateřské školy. Studijní program i obor byl připravován v letech 2014–2015, jako součást projektu, a jeho schválení proběhlo v akreditační komisi v prosinci roku 2015. Garantem studijního programu i studijního oboru je prof. Lukášová. Také se podařilo akreditovat **rigorózní řízení** ve studijních oborech **Pedagogika předškolního věku** a **Sociální pedagogika**.

Na konci druhé etapy, a hlavně v etapě třetí byl kladen důraz na realizaci výuky v připravených modulech projektu, o nichž projeví zájem učitelé z praxe. V červnu 2015 proběhl modul 14 v kurzu s názvem **Rozvoj strategií na zlepšování paměťových schopností**, který vedla doktorka Alicja Ewa Leix. V červenci až říjnu 2015 probíhal kurz 7 s názvem **Evaluací a autoevaluační strategie práce učitele v mateřských, základních a středních školách zlínského regionu**, který vedly doktorka Ilona Kočvarová s externí spolupracovnicí doktorkou Zorou Syslovou z Brna. Ve stejném období proběhl i kurz 16 s názvem **Strategie školy při rozvíjení spolupráce s rodiči**, který vedli kolegové docentka Jana Majerčíková s profesorem Petrem Gavorou a v externí spolupráci s profesorem Milanem Polem z Brna. V říjnu až listopadu 2015 probíhal kurz 1 s názvem **Podpora adaptace začínajícího učitele v podmínkách školy**. Na tomto kurzu spolupracovali s učiteli doc. Adriana Wiegerová, prof. Hana Lukášová a Mgr. Hana Navrátilová. Kurz 11 s názvem **Analýza práce učitele s nemocnými dětmi**, který vedli Mgr.

Dagmar Moravčíková a doktor Petr Snopek, byl realizován v čase od října do prosince 2015.

Z přehledu dosavadních výsledků projektu vyplývá, že i když hlavním nositelem projektu byl Ústav školní pedagogiky, zúčastnili se spolupráce i kolegové z Ústavu zdravotnických věd a celá řada spolupracovníků z dalších pracovišť, kteří se rozhodli pomoci zlínskému regionu a jimž patří také velký dík. V široké spolupráci vznikají podněty i pro **portfolio evaluačních metod**, které budou použity pro vyhodnocení výsledků projektu.

Výsledky řešení projektu byly prezentovány u nás, ale i v zahraničí. Ze všech výstupů můžeme zmínit například konference ICERI (Španělsko), END (Portugalsko), INTED (Španělsko). O projekt a jeho výsledky prezentované na konferencích měli kolegové ze zahraničních univerzit zájem. Důkazem toho je hostování manželů Havice z University Clemson z Jižní Karolíně. Oba se zaměřují na inovace ve vzdělávání a pro studenty, doktorandy i učitele ze Zlínského kraje připraví několik přednášek.

Čtvrtá a pátá etapa realizovaná v roce 2016 se zaměřuje na další síťování škol a na další prezentace výsledků projektu v Česku i v zahraničí. Doposud dosažené výsledky lze považovat za hodnotný příspěvek k realizaci podmínek celoživotního vzdělávání učitelů Zlínského kraje. Vzhledem k enormnímu zájmu v kraji o práci s dětmi od dvou let byl do projektu zařazen i speciální příspěvek reflexe vybraných mateřských škol, které existují na báze malotřídních venkovských škol a děti od dvou let jsou běžnou součástí dětských kolektivů. Tato reflexe bude zpracována a prezentována v časopisech a na konferencích.

*Mezi jednotlivými účastníky studia v modulech vznikla přátelství a došlo k síťování škol, jejichž zástupci se kurzů zúčastnili a došlo mezi nimi ke spolupráci.*



# KOMENSKÝ

ČÍSLO 04 | ČERVEN 2015 | ROČNÍK 140

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

## VYDAVATEL:

Masarykova univerzita  
Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno, IČ 00216224.  
Časopis vychází čtyřikrát ročně, toto číslo vychází 13. 6. 2015.  
Časopis je evidován MK ČR pod č. E 1591.

## ADRESA REDAKCE:

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

## WEBOVÉ STRÁNKY ČASOPISU:

[www.ped.muni.cz/komensky](http://www.ped.muni.cz/komensky)

## VEDENÍ REDAKCE:

Jana Kratochvílová, vedoucí redaktorka  
Kateřina Lojdová, zástupkyně vedoucí redaktorky

## VÝKONNÁ REDAKCE:

Dana Brožová, Světlana Hanušová, Tomáš Janík, Květoslava Klímová,  
Václav Mertin, Vladimíra Neužilová, Karolína Pešková, Blanka Pravdová,  
Veronika Rodová, Zuzana Šalamounová, Lucie Škarková, Eva Trnová,  
Naděžda Vojtková

## JAZYKOVÉ KOREKTURY:

Blanka Pravdová

## GRAFICKÁ ÚPRAVA A SAZBA:

Leo Knotek, [www.design-book.cz](http://www.design-book.cz)

## TISK:

REPROCENTRUM, a. s., Blansko

## DISTRIBUCE A PŘÍJEM OBJEDNÁVEK:

A.L.L. production, s. r. o.  
tel.: +420 234 092 811  
fax: +420 234 092 813  
e-mail: [obchod@allpro.cz](mailto:obchod@allpro.cz)

MAGNET PRESS, Slovakia s.r.o.  
P.O.BOX 169  
830 00 Bratislava  
[www.press.sk](http://www.press.sk)

ISSN 0323-0449



**muni**  
**PRESS**