

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 04 | KVĚTEN 2013 | ROČNÍK 137



S Eliškou Sokolovskou o tom, když je škola férová

Jak si s žáky přečíst
opravdovou knihu v angličtině

O některých mýtech
o environmentální výchově

Obsah

EDITORIAL	4	DIDACTICA VIVA	
ROZHOVOR		<i>Josef Trna</i>	
<i>Kateřina Lojdová</i>		Výuková situace: Setrvačnost těles	
S Eliškou Sokolovskou		v jednoduchých experimentech	
o inkluzivním vzdělávání,		ve fyzice	39
speciálním školství a o tom,			
co je fér	5	DO VÝUKY	
Z VÝZKUMŮ		<i>Naděžda Vojtková</i>	
<i>Aleš Máchal</i>		Jak si přečíst opravdovou knihu	
O některých mýtech		v angličtině?	46
o environmentální výchově	9	<i>Eva Dittingerová</i>	
<i>Milan Kubiátko</i>		Francesca da Rimini aneb	
Jak vidí přírodovědné předměty		Na vině je kniha	51
žáci základních škol	14	<i>Marta Franclová</i>	
<i>Jarmila Bradová</i>		První rok školní docházky	
Žákovské preference při		v kontextu rozvíjející výuky	57
obsazování prostoru školní třídy ..	18	PORADNA	
<i>Kateřina Trnková, Dana Knotová</i>		Když si žáci chtějí	
Koncept komunitních škol		nosit notebooky	62
a málotřídky – inspirace,		<i>Odpovídá Libor Klubal</i>	
nebo realita?	23	RECENZE	
<i>Klára Šedřová</i>		<i>Ilona Bytešnicková</i>	
Mocenské konstelace		Ke studiu specifických	
ve školní třídě IV: Když nastane		poruch učení	63
tahanice	28	<i>Jaroslav Toman</i>	
REPORTÁŽ		Slovník autorů literatury	
<i>Zuzana Šalamounová</i>		pro děti a mládež	64
V kůži někoho jiného	32	5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ	66
<i>Lukáš Tvrdoch, Martin Pleva,</i>			
<i>Veronika Rodriguezová</i>			
Umíme vyučovat dějepis?	36		

Editorial

Texty, které jsme pro vás v redakci časopisu Komenský tentokrát připravili, můžeme chápat jako určitý krajinopis školy. Jejich spojnicí jsou otázky po tom, jak může škola ovlivňovat prostor, v němž se nachází, a jak se může naopak prostor, v němž je škola lokalizována, promítat do procesů, které se v ní odehrávají. Aleš Máchal ze školského zařízení pro environmentální vzdělávání Lipka ve svém textu komentuje některé z mýtů, jež se tradují o výchově k zodpovědnému přístupu k životnímu prostředí, a nastiňuje, jaké environmentální vzorce jednání je možné zprostředkovávat také žákům. Zda naopak sami žáci v současné době vůbec vnímají přírodovědné předměty jako důležité či užitečné, zachycuje následující text Milana Kubiátka. Kateřina Trnková a Dana Knotová pojednávají o tom, co to znamená, když je škola školou komunitní a jaké funkce tato škola zastává v rámci místa, v němž je situována. Jarmila Bradová pak svým textem zužuje optiku na prostor školní třídy a popisuje, zda může zasedací pořádek ve třídě vypovídat o povaze či chování žáků, kteří jsou podle něj rozmístěni.

V rámci námětů do výuky jsme tentokrát zavítali především na pole literatury. Inspiraci k tomu, jak lze se žáky na prvním stupni krok za krokem přečíst skutečnou anglickou knihu, nabízí Naděžda Vojtková. Námět Evy Dittingerové je oproti tomu určen pro výuku žáků druhého stupně, kteří si jeho prostřednictvím mohou prožít zápletku *Božské komedie* Danta Alighieriho. Tradiční posouzení výukové situace tento-

krát nabízí námět k zamyšlení především (avšak nejen) učitelům fyziky, neboť pozornost je věnována výuce setrvačnosti.

Skutečnost, že se články v tomto čísle časopisu *Komenský* tematicky rozbíhají do prostoru obklopujícího školu, je svým způsobem také předznamenáním toho, že se jedná o číslo pro tento školní rok poslední. Další číslo časopisu *Komenský* vyjde až po prázdninách, v září. Budeme velmi rádi, když nám také v příštím školním roce zachováte svoji čtenářskou přízeň.

*Příjemné čtení jménem celé redakce přeje
Zuzana Šalamounová*

Kateřina Lojdová

Když je škola férová

S Eliškou Sokolovskou o inkluzivním vzdělávání, speciálním školství a o tom, co je fér

Téma inkluzivního vzdělávání je v současnosti hojně diskutováno zejména v souvislosti se *Strategií boje proti sociálnímu vyloučení (2011–2015)*, která počítá s postupným útlumem speciálního školství. Podle ní by se i děti vyžadující zvláštní péči mohly učit v běžných školách. Inkluzivní vzdělání podporuje také Liga lidských práv, nezisková organizace, která základním školám naplňujícím principy inkluzivního vzdělávání uděluje certifikát „Férová škola“. S Eliškou Sokolovskou, ředitelkou jedné z „férových škol“, Základní školy a mateřské školy Šaratice v okrese Vyškov, jsme se proto bavili o tom, co to znamená, když se škola stává férovou.

Jak jste se o projektu „Férová škola“ dozvěděla?

Na konferenci pořádané Pedagogickou fakultou v Brně v roce 2008 se mimo jiné řešila problematika nadaných a talentovaných žáků. Vystoupila jsem tam s příspěvkem o nadaných žácích a zkušenostech naší školy, a v důsledku toho mě oslovila zástupkyně Ligy lidských práv s tím, zda by se naše škola nechtěla do projektu „Férová škola“ přihlásit.

Jak jste pro myšlenku „Férové školy“ získávala kolegy?

Pro nás v té době byla důležitá hlavně pomocná ruka, kterou nám v souvislosti s tímto projektem Liga lidských práv nabízela. Mám na mysli jak aktivity pro žáky, ve kterých si například rozšířili informace o diskriminaci, tak i vzdělávání pro učitele. Učitelé se hodně dozvěděli o vypracování individuálního vzdělávacího plánu, což nám v té době pomohlo. V naší škole už tehdy pracoval asistent pedagoga, ale díky tomuto impulzu jsme dál hledali cesty, jak co nejlépe změnit charakter výuky bez újmy na kvalitě. A to pochopili téměř všichni učitelé. Pouze jedna kolegyně potřebovala více času, aby myšlenku inkluze přijala.

Šlo všechno hladce, nebo jste z něčeho měla obavy?

Největší obavu jsem měla z organizace výuky, protože žáci s lehkým mentálním postižením mají jiný učební plán. Musím ale říci, že propojení více individuálních učebních plánů nebylo tak těžké. Výchovné předměty, např. výtvarnou výchovu, tělesnou výchovu a pracovní činnosti, zvládají naši žáci s postižením společně s ostatními, odbornou pomoc asistenta potřebují a využívají hlavně v českém jazyce a v matematice. Obavy jsem měla také z toho, jak se budou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami cítit mezi ostatními žáky ve třídách a jestli budou podpůrná opatření účinná. Mám tím na mysli zejména individuální vzdělávací plán, použití speciálních učebnic a kompenzačních pomůcek, jako jsou např. Logico Piccolo, didaktické hry,



početní kostky, různé skládačky, ze sociálních aktivit například komunitní kruh.

A jak to dopadlo?

Dnes si myslím, že mé obavy byly zbytečné. Zapojení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami proběhlo bez problémů a také klima třídy nebylo nijak narušeno. Dlouholetá praxe pak ukázala, že včleňování dětí do života školy je pro všechny přínosné. Žáky pověřujeme úkoly, které zvládnou, a umožňujeme jim účast ve výtvarně zaměřených soutěžích, kde dosahují úspěchů na okresní, a dokonce i celostátní úrovni. A co se týká běžných žáků, musím říci, že dětem čím dál tím více chybí emoce soucitu a sounáležitosti, takže přítomnost dětí s handicapem, se kterými se žáci učí komunikovat a hlavně je respektovat, může podle mého názoru výuku opravdu zkvalitnit. Děti jsou k sobě dnes vřelejší a více si pomáhají.

Je možné do „férové školy“ zapojit všechny znevýhodněné děti nebo je „férová škola“ vhodná jen pro určité typy znevýhodnění?

Máme dobré zkušenosti z práce se žáky autistickými, s žáky s lehkým mentálním postižením i nadanými. Speciální školství zaměřené na středně těžká a těžká mentální postižení však má své nezastupitelné místo. A „férové školy“ ho v současné době nemohou plně nahradit. Základní školy totiž nemají materiální a personální podmínky pro to, aby mohly děti se středními či těžkými defekty nebo více vadami úspěšně včleňovat do třídních kolektivů.

Často diskutovanou nevýhodou integrace žáků je jejich potenciální ohrožení vyloučením z kolektivu třídy. Jaké máte zkušenosti s reakcí ostatních žáků na žáky se speciálními potřebami?

Pravým smyslem inkluzivního vzdělávání je pomoci dětem s určitými odlišnostmi zařadit se do kolektivu třídy tak, aby chodily mezi své

vrstevníky rády a aby současně byly naplněny jejich osobní ambice. Pokud je žák začleněn do třídního kolektivu již od nástupu do školy, nebývají se vztahy ve třídě žádné problémy. Tento stav však v sobě skrývá stálou, neobyčejně náročnou práci třídní učitelky a asistentky pedagoga, které se snaží citlivým způsobem sladit určité odlišnosti povah ve třídě – nastavení společných pravidel, skupinových aktivit,

Dětem čím dál tím více chybí emoce soucitu a sounáležitosti, takže přítomnost dětí s handicapem může výuku opravdu zkvalitnit.

projektů apod. Je nutné okamžitě reagovat na nevhodné projevy dětí vůči sobě navzájem, vysvětlovat a problémy hned řešit, pokud jsou závažnější, tak i s rodiči. Pak nejsou ostrakismem nebo třeba šikanou tyto děti ohroženy o nic víc než řada ostatních.

Na druhou stranu bývá zmiňováno ohrožení ostatních žáků integrací znevýhodněného žáka do běžné třídy. Jak předcházíte tomu, aby se vyučovací proces „netočil“ kolem integrovaného žáka na úkor ostatních?

Učitelé musí přistupovat ke všem žákům s respektem k jejich individualitě. Žádného žáka by neměli preferovat. A to je samozřejmě velmi těžké. Hodně záleží na osobních vlastnostech a empatii učitele. Nicméně velkou roli zde má i asistent pedagoga, který poskytuje žákovi individuální podporu ve výuce. S jeho pomocí lze nastavit optimální podmínky ve třídě.

Kolik asistentů pedagoga působí na vaší škole?

V současné době máme čtyři asistenty pedagoga, učitelé s nimi spolupracují a oceňují jejich pomoc ve výuce. Překonali počáteční obavu z přítomnosti další dospělé osoby v hodině.

Takže procházeli určitým adaptačním stadiem, kdy si na sebe zvykali?

Pro nadaného žáka, který je v sociální oblasti nejistý, znamená asistent pedagoga pocit jistoty a bezpečí.

Ano, velmi krátkým. Brzy učitelé zjistili, že jim pomoc asistenta ve výuce „uvolňuje ruce“ pro ostatní děti. Celá hodina je pak ve větší pohodě.

Dalším prvkem „férové školy“ je motivování rodičů dětí se znevýhodněním, aby jejich děti vaši školu navštěvovaly. Jak rodiče oslovujete a jak na to reagují? Máte zkušenost s tím, že rodiče preferují pro své děti speciální školství?

Jsme vesnickou školou rodinného typu a do speciální školy by děti musely dojíždět. Není přitom důvod je vylučovat ze života místní komunity, kde mají své kamarády. Navíc jsou dost často ze sociálně slabých rodin. Jsem názoru, že i to mohou být důvody, proč rodiče upřednostňují naši školu před školou speciální. I dříve byl problém, aby rodiče souhlasili s přestupem dítěte do „zvláštní školy“. Vnímali to v obci, kde se všichni znají, jako „cejch“.

Jak vypadá taková spolupráce s asistentem pedagoga, která funguje „na jedničku“?

Jako příklad bych uvedla 6. třídu. Do tohoto kolektivu šestnácti dětí je včleněn žák nadaný a dva žáci s lehkým mentálním postižením. Asistent pedagoga pracuje pod supervizí učitele, podílí se na přípravě a hodnocení individuálního vzdělávacího plánu, zjednodušuje učivo, aby odpovídalo úrovni chápání žáka s lehkým mentálním postižením, pomáhá vytvářet pracovní

listy apod. Pro nadaného žáka, který samostatně zvládá rozšiřující učivo, ale je v sociální oblasti nejistý a méně přizpůsobivý, znamená asistent pedagoga pocit jistoty a bezpečí. Nezbytná je také úzká spolupráce na úrovni pedagogický asistent – pedagog – rodič. Bezproblémové vztahy ve třídě, úspěchy nadaného žáka, posun ve vědomostech dětí s lehkým mentálním postižením, to všechno je výsledkem kvalitní práce učitelů a asistentů pedagoga.



Eliška Sokolovská (1955)

Vystudovala Pedagogickou fakultu UJEP Brno, její aprobaci je matematika a fyzika. Od roku 1978 působí v Základní škole v Šaraticích a od roku 1996 je zde ve funkci ředitelky této školy. Zajímá se o výtvarné umění a ve volném čase ráda cestuje.

Aleš Máchal¹

O některých mýtech o environmentální výchově

Poslední dvacetiletí environmentální (dříve ekologické) výchovy, osvěty a ekologického poradenství v České republice je lemováno řadou nesporných úspěchů. Šetrnější nakládání s komunálními odpady, zateplování domů, úsporné spotřebiče, vodovodní pákové baterie nebo smysl ekologického zemědělství už zpochybňuje jen málokdo. Environmentální výchova je (věřme) pevnou součástí rámcových vzdělávacích programů pro všechny stupně škol, avšak mnohé se nám ještě nepodařilo a nedaří. Účinnost ekovýchového osvětového úsilí zatím není výrazněji patrná, byť k posouzení prokazatelného posunu ekologické gramotnosti žáků je nepochybně potřeba mnohem větší časový odstup. Mezi lidmi stále převažuje spíše nevyřčený názor, že životní prostředí je vlastně v pořádku, a pokud dojde k problémům, vyřeší je věda a neviditelná ruka trhu. Jenže tak snadné to asi není. Je pravděpodobné, že ke skutečnému zlepšení stále se zhoršujícího stavu mnohých složek místního i globálního životního prostředí mohou napomoci jedině nelhostejní lidé svojí vůlí, přesvědčením a nesobeckou aktivitou.

V environmentální osvětě ve školách zřejmě tropíme spousty chyb, jichž si často nejsme vědomi nebo si je nejsme schopni připustit. O to důsledněji bychom se měli snažit o pojmenování a zbavení se alespoň těch klišé, která si přiznáváme. Pojmenování některých omylů ší-

řených o environmentální výchově a osvětě je věnován tento příspěvek.

Úvodem

Hned úvodem je zapotřebí přiznat, že environmentálně osvícení učitelé a pedagogové středisek ekologické výchovy někdy (či dokonce mnohdy) nechtěně působí na své žáky i širší okolí jako podivní zatvrzelci, nesmiřitelní karatelé nebo „majitelé pravdy“, kteří jediní vědí, co přírodě a planetě pomůže. To však mnohé lidi odrazuje, aniž by byli vůči environmentální osvětě předpojatí. Naše postavení navíc značně komplikuje i neprávem pošramocená pověst environmentalistů, na jejichž dehonestaci se vydatně podílejí také mnohá média, ba i vysoce postavení politikové. Jak můžeme naši pozici vylepšovat? Třeba tím, že se za pomoci osvědčených metod kritického myšlení pokusíme vymaňovat z vlastní názorové jednostrannosti, z omílaných klišé, zbytečných omylů a nepřesností. K tomu je však nezbytné opustit vyježděné koleje nesmlouvavé environmentalistické argumentace skálopevně přesvědčené o neomylnosti vlastních tvrzení, která jsou všichni ostatní povinni přijmout beze zbytku za své, aby nedošlo k celoplanetární katastrofě. Avšak prosím pozor: nejedná se zde o obrat o 180 stupňů, nýbrž pouze o snahu zvýšit přijatelnost, důvěryhodnost, a tím i účinnost všeho ekopedagogického a ekoparadenského usilování.

¹ Autor pracuje ve školském zařízení pro environmentální vzdělávání Lipka, Brno.

V době, která zatím stále není příliš ohleduplná vůči přírodě, může být dobrou strategií – slovy vašaškobouckého ochranáře a pedagoga Miroslava Janíka – „alespoň stát na brzdě“, snažit se tlumit hrozící problémy a zpomalovat jejich nástup. Například jen tím, že jsme schopni trpělivě a bez okázalosti vysvětlovat, v čem je klimatická funkce tropických lesů nenahraditelná, proč tyto lesy nelze vysázet znovu, jakou roli v ekosystémech zaujmají rozkladači nebo proč má smysl pečovat o studánky a o pramenitou vodu vůbec, proč je dobré ponechávat v lese část dřeva k zetlení a proč znovu vysazovat aleje kolem silnic a obnovovaných polních cest anebo proč je důležité ponechávat první zóny národních parků bez lidského zásahu.

V následujícím textu si na několika konkrétních příkladech zkusíme popsat, co se mylně tvrdívá, traduje a v médiích i mezi lidmi nejčastěji opakuje o environmentální výchově a osvětě – a jak je to (nebo by mělo být) doopravdy.

„EV chce (nebo dokonce umí) zachránit svět, její zastánci a mluvčí tvrdí, že jej dokážou spasit před zkázou z lidské nezodpovědnosti, když všichni ostatní přijmou jimi prosazovaná omezení, která však musí nutně znamenat snížení životní úrovně.“

EV nemá žádné jediné správné a zaručené návody k záchraně světa. Jejím smyslem je prosadit zvýšenou obezřetnost k lidskému působení na přírodu a krajinu, vybízet k uvážlivosti nad způsoby života a jejich skutečnými kvalitami, přijímat lidskou svobodu neoddelitelně od převzetí patřičné míry osobní odpovědnosti za současný i budoucí stav Země.

„Základní ideou EV je boj proti konzumnímu způsobu života. Environmentalisté prosazují

askezi, prikazují lidem, co mají kupovat, čím topit, jak se stravovat, koupat, splachovat, cestovat, vydírají je a zahanbují tím, že sami ze sebe dělají lepší kastu jediných zodpovědných a tváří se jako majitelé jediné pravdy.“

Environmentální výchovou přispíváme k hledání nekonzumních kvalit života, konzum bereme jako přirozenou součást lidského života s tím, že pomocí informovaného přístupu můžeme pořizovat výrobky i služby s vyšší mírou ohledu na životní prostředí, aniž bychom snižovali kvalitu svého života. Environmentální osvětou pomáháme lidem orientovat se v záplavě zboží, služeb a reklam tak, aby – chtějí-li – mohli dát přednost environmentálně šetrnějším produktům a věděli jak na to.

O environmentálně či ekologicky šetrném životním stylu říká prof. Hana Librová, že se jedná o „takový životní styl, jehož nositel si je vědom dopadů svého chování na životní prostředí a záměrně je snižuje volbou alternativních strategií ve své spotřebě, volnočasových aktivitách a zvyklostech“ (Librová, 2003). Takový výklad může být učitelům nejen vhodnou inspirací ke zvýšení důrazu na environmentální zřetele ve výuce, ale především dobrým vodítkem na cestě ke zvnitřňování proenvironmentálních prvků ve v profesním jednání i v soukromí.

„EV je manipulativní, úmyslně předestírá přehnané katastrofické scénáře budoucnosti, která nastane, nebude-li dbáno všech environmentálně osvětových doporučení.“

Snahou ekopedagogů je především pomáhat lidem v osvojování akčních kompetencí, jejichž prostřednictvím se mohou sami aktivně zapojovat do řešení environmentálních problémů a samostatně volit proenvironmentální vzorce

svého jednání – ekopedagog je k takovým postojům obezřetně a vlídně povzbuzuje, nikoliv však nutí. Nevíme, kam se svět řítí, jsme však přesvědčeni, že chápat a řídit se principy tzv. předběžné opatrnosti² je důležité nejen politiky, ale i občansky.

„Takzvaní ekopedagogové jsou ti, co místo aby děti něco pořádného naučili, objímají stromy, planě medituji nad skálou, plaší vysokou a očichávají podezřelé byliny. Environmentální výchova je beztak jen snahou vrátit lidstvo na stromy nebo do jeskyní.“

K šíření tohoto klišé mohou přispívat námi nepřilíš promyšlené postupy při využívání aktivit zážitkové pedagogiky zaměřených na rozvoj smyslového vnímání přírody, které bývají někdy pojímány poněkud povrchně a samoúčelně, avšak současně mohou působit dojemem čehosi samospasitelného.

Příklad: zařadit aktivitu „Poznej svůj strom“³ do programu školy v přírodě, letního tábora nebo terénního výukového programu má mnohem větší smysl za předpokladu, že se poznávání stromů a chápání jejich role v ekosystémech hodláme věnovat v širších souvislostech.

2 Nejsme-li si jisti dopady výrobku, technologie, projektu na životní prostředí, nerealizujeme jej do doby, kdy se jeho nezávadnost jednoznačně prokáže.

3 Prostřednictvím této populární aktivity se žák seznamuje s vybraným stromem nejprve poslepu, poté je doprovázejícím partnerem odveden opodál a pak týž strom hledá s využitím svých předchozích hmatových vjemů, to však už jako vidoucí a s případnou vlídnou pomocí druhého člena dvojice. Hra je obsažena ve sborníku aktivit rozvíjejících smyslové vnímání dětí – viz Witt, R. (2008).

„Ekologové přehlížejí poctivé lesníky, kteří kladou důraz na pořádek v lese, a nesmyslně odsuzují myslivce, kteří se poctivě starají o zvěř zejména v krutých zimách. Je správné sbírat s dětmi kaštany a nosit je myslivcům k zimnímu přikrmování spárkaté zvěře.“

Klademe-li v environmentální výchově důraz na tzv. souvislostní vyučování, tj. na myšlení a jednání v širších souvislostech – ve smyslu objevování, pochopení a doceňování souvislostí mezi složkami ekosystémů, nalézání vzájemných souvztažností mezi přírodními, ekonomickými a sociálními jevy, s přesahy k odpovědnosti lidí za stav životního prostředí pro budoucí generace, pak je problematika stavu našich lesů v souvislosti s přezvěřením spárkatou a černou zvěří nabíledni.

Prostřednictvím souvislostního učení totiž hledáme s žáky odpovědi na otázky, CO životní prostředí vytváří, JAK jednotlivé složky navzájem souvisejí, PROČ tomu tak je a CO SE STANE, když do systému vstoupí nová okolnost. Jaké byly či budou kladné i záporné důsledky zamýšlených zásahů člověka do životního prostředí – z hlediska fungování ekosystémů i z hlediska člověka, proč a jak by tato hlediska měla být v souladu, jaké možnosti účinného předcházení škodlivým zásahům do životního prostředí existují a co může v prevenci i ve zlepšování stavu učinit každý z nás apod.

A ještě zpět k uváděnému příkladu. Než v rámci naplňování průřezového tématu Environmentální výchova nasbíráme kaštany a doneseme je s dětmi myslivcům, měli bychom nejprve dobře zvážit, zda právě v našem regionu je přikrmování zvěře vhodné podporovat. Obecně platí podivuhodná, leč pravdivá zkratka: přikrmováním nepřímo oslabujeme přirozenou, ale

i umělou obnovu lesních porostů. Stává se pak, že stromky, které děti v dobré snaze vysázejí, okoušou srnci dokrmovaní kaštany, které nasbíraly tytéž děti.

„'Ekoteroristům' přivazujícím se k šumavským smrkům jde jen o to, dostat se před kamery.“

V první řadě je nezbytné upozornit na zavádějící, mnohdy zlovolné a většinou zcela chybné používání pojmu „ekoterorista“, který vznikl jako složenina slov „ekologický“ a „terorista“. Poněvadž hlavním znakem jakéhokoliv terorismu je použití násilí, je v případech nenásilných protestů např. proti stavbám, zásahům v chráněných územích či proti politikům ignorujícím zřetele ochrany životního prostředí používání pojmu ekoterorista zcela neoprávněné, a často i (úmyslně) matoucí méně informovanou část veřejnosti.

V případě výše uváděného výroku o „ekoteroristech“ přivazujících se ke smrkům však po věcné stránce nejde o mýtus. Zde se jedná spíše o akt skutečného zoufalství a bezmocnosti v situaci, kdy se nelze práva dovolat legitimními prostředky. Pokud totiž zastánci žádoucích postupů při managementu v NP a CHKO Šumava vyčerpali všechny právní možnosti jak protizákonným postupům nebo přírodě a životnímu prostředí škodícím činům či rozhodnutím zabránit, nezbyvá jim než se pokusit o získání pozornosti médií a o vyvolání společenské diskuse k danému problému s nadějí, že právo, rozum či ohled na přírodu přece jen zvítězí. Takže ono uváděné tvrzení je ve své druhé části vlastně pravdivé: protestujícím blokádníkům na Ptačím potoce v srpnu 2011 šlo skutečně o to, aby se před kamery a do televizí dostali,

neboť vyvolat společenskou debatu o těchto problémech už nebylo možné jinými prostředky než důrazným, avšak naprosto nenásilným protestem.⁴

„Environmentalisté jsou paradoxně proti jaderné energetice, a ona přitom produkuje levnou elektřinu a je nejšetrnější i z hlediska péče o klima.“

V environmentální osvětě plně respektujeme právo každého občana na vlastní názor, usilujeme však o to, aby si lidé mohli vytvářet své postoje informovaně, se znalostí věci, v širších (tj. nejen environmentálních, ale i sociálních a ekonomických) souvislostech. K nekončící diskusi, zda vhodným řešením pro českou energetiku je zřizování dalších jaderných reaktorů, je snad dobré dodat jen upozornění na rizika, o kterých se zastánci jaderných elektráren většinou nezmiňují. K zamlčovaným problémům patří např. environmentální důsledky a energetické nároky při těžbě a úpravě uranové rudy až do stadia palivových článků.

4 Ze stanoviska ombudsmana z 1. 3. 2012: „Správa NP a CHKO Šumava nedisponovala v době kácení kůrovcem napadených stromů souhlasem k zásahům proti škůdcům, dle kterého bylo možno v lokalitě Na Ztraceném postupovat. Kácení stromů napadených kůrovcem tak mělo probíhat v souladu s právními předpisy, zejména se zákonem o ochraně přírody a krajiny, s lesním zákonem a nařízením vlády č. 163/1991 Sb., s lesním hospodářským plánem pro LHC Modrava a Plánem péče pro Národní park Šumava.“ Krajský soud v Plzni posléze rozhodl, že nelegální bylo i nasazení policie proti lidem, kteří hájili vzácné horské lesy. Česká inspekce životního prostředí dodatečně potvrdila, že kácení bylo protiprávní a v srpnu 2012 udělila Správě národního parku Šumava pokutu za nezákonné kácení.

„Zhasínání, péče o kapající kohoutky, třídění kdejakého odpadu nebo šetření igelitkami nic nevyřeší, je třeba změnit systém od základů.“

Každá sebedrobnější úspora ropy, elektřiny, pitné vody, surovin, obalů, potravin (pro větší názornost vyjádřená v přepočtu na všechny obyvatele města, kraje, republiky) má z hlediska péče o životní prostředí smysl, a je navíc důkazem občanské snahy o sebevýchovu. Nespolehejme na systémové změny, které možná nikdy nenastanou, zkusme měnit své návyky a pečlivěji zvažovat své potřeby.

V práci učitele se snahy o utváření proenvironmentálních postojů dětí mohou mimo jiné projevit příležitostným hledáním odpovědí na konkrétní otázky kladené žákům nebo mezi žáky navzájem, jako např. „Opravdu potřebuju nový mobil?“, „Nestálo by za to zkusit tyhle boty ještě opravit?“, „Nepůjdu ty dvě zastávky do školy raději pěšky?“, „Proč bych měl dávat přednost nápoji v hliníkové dóze před čistou vodou z vodovodního kohoutku?“, „Není zvláštní kupovat si v lednu jahody?“, „Je něco špatného na pořizování oblečení ze secondhandu?“ apod.

V odpověď na otázku po potřebnosti či oprávněnosti lidského chování, které vycházejí z hlubokého vnitřního přesvědčení jedince, si na závěr si připomeňme slova Václava Havla (1990) z jeho stále aktuální eseje *Moc bezmocných*:

„Stádnost konzumního života [...]; rozpad člověka do jeho jednotlivých zanonymizovaných funkcí (producent, konzument, pacient, volič atd.); jeho totální zbezmocnění tváří v tvář anonymním společenským makrostrukturám; jeho komplexní adaptace na obecnou ‚mravní‘ normu, kterou je rezignace na vše, co přesahuje horizont stádního života – to vše jsou způso-

by, jimiž upadá lidská identita do stále hlubší a obsáhlejší krize. (...) Nelze s tím skutečně nic dělat? Uvažuji-li jako to, co ze mne tento svět dělá – totiž jako lidské identity zbavený šroubek gigantického soustrojí –, pak opravdu nemohu dělat nic: ničeni zeměkoule, ohlupování národů a výrobu tisíců nových termojaderných bomb samozřejmě nezastavím. Uvažuji-li však jako to, čím každý z nás původně je, resp. čím každý z nás má – nezávisle na stavu světa – základní možnosti se stát, totiž jako svéprávná lidská bytost, schopná odpovědnosti ke světu a za svět, pak samozřejmě mohu dělat mnoho. Například snažit se chovat tak, jak si myslím, že je správné se chovat a jak by se podle mého nejhlubšího přesvědčení měli chovat všichni – totiž odpovědně. Na námitku, že to nemá smysl, odpovídám velmi prostě: má!“

Literatura

- Havel, V. (1990). *O lidskou identitu*. Praha: Rozmluvy.
 Librová, H. (2003). *Vlažní a váhaví: Kapitoly o ekologickém luxusu*. Brno: Doplněk.
 Máchal, A., Nováčková, H., & Sobotková, L. (2012). *Úvod do environmentální výchovy globálního rozvojového vzdělávání*. Brno: Lipka.
 Witt, R. (2008). *Vnímejte přírodu všemi smysly*. Horní Maršov: Sever.

Milan Kubiátko

Jak vidí přírodovědné předměty žáci základních škol

Mnozí, nejenom akademičtí či učitelští pracovníci, si kladou otázku, proč se vlastně provádí výzkum zaměřený na zjišťování názorů žáků a studentů na přírodovědné předměty. V úvahu je potřeba brát fakt, že ústřední problém výuky přírodovědných předmětů ve škole je shodný se základním problémem vědy, a tím je pochopení světa včetně nás samých. Přírodovědné vzdělávání tak přispívá k rozvoji gramotnosti ve smyslu: gramotnost – vzdělání – utváření si obrazu o světě – chápání významu světa. Svět se však rychle a zásadně vyvíjí a mění, a tím klade nové a vyšší nároky na vzdělávání. Možná právě nárůst nároků kladených na žáky má za následek snížení zájmu o určitou skupinu předmětů a upřednostňování jiných. Výše zmíněné skutečnosti vedly k realizaci výzkumného šetření odpovídajícího na otázku, jak vlastně žáci vnímají přírodovědné předměty a co může působit na zvýšení jejich zájmu o danou skupinu předmětů. V příspěvku jsou popsány základní výsledky tohoto výzkumného šetření.

Úvahy nad motivací žáků v přírodovědných předmětech

Mezi skupinu předmětů, které jsou považovány za nejméně oblíbené, patří přírodovědné předměty (přírodopis, chemie, fyzika a zeměpis). Ve vzdělávací a výzkumné oblasti se proto mnoho

odborníků zamýšlí nad tím, jak zvýšit oblíbenost a zájem právě o tyto předměty. Často se zdůrazňuje především aplikace informačních a komunikačních technologií do vyučování přírodovědných předmětů. Používání multimediálních učebnic či interaktivních tabulí umožňuje více motivovat žáky, vizualizovat učivo (a tím uplatnit zásadu názornosti) či snadněji a aktivněji zapojit žáky do výuky.

Dále se do popředí dostává badatelsky orientované vyučování, které je široce aplikováno ve světě. Nezbytné prvky prohlubování kritického myšlení žáků z něj činí sice obtížnou, ale akcelerační výukovou metodu (Rychnovský, 2011). Setkat se je možno i s používáním a prezentací různých pomůcek, o kterých se lze domnívat, že budou mít vliv na zvýšení zájmu o předmět. Zkoušejí se tedy zavádět nové výukové metody, formy, nové vyučovací postupy, čemuž je věnováno mnoho odborných či populárních textů (např. Nezvalová et al., 2010). Jejich aplikace má určitě pozitivní vliv na žáky, ale z pohledu některých výzkumníků je možné se domnívat, že implementace různých nových metod a pomůcek je až druhým krokem, který může vést k pozitivnějšímu vnímání přírodovědných předmětů. Tím prvním by mělo být zjištění toho, jak jsou vlastně přírodovědné předměty vnímány žáky. Právě zjištěními o vnímání přírodovědných předmětů je možné určit, co žá-

kům v hodinách vadí a co je na druhé straně baví. Z následné analýzy odpovědí je také možné se dozvědět, čeho se ve výuce vyvarovat.

Jak si stojí přírodovědné předměty

V českém prostředí samozřejmě existují výzkumná šetření, která se zaměřovala na to, jak vnímají žáci přírodovědné předměty. Ve většině případů se však jednalo o studie, které zjišťovaly pořadí oblíbenosti jednotlivých předmětů, a v rámci toho se hodnotila pozice jednotlivých přírodovědných předmětů. Autoři ke zjišťování pořadí používají různé metody. Jednou z nich je například metoda určení oblíbeného resp. neoblíbeného předmětu, kterou použil tým Cídlové et al. (2012). Autoři určovali na základě odpovědí relativní pořadí přírodovědných předmětů (byly hodnoceny všechny přírodovědné předměty kromě fyziky). Tyto předměty se umístily ve středu tabulky oblíbenosti všech předmětů. V další studii Pavelkové, Škaloudové a Hrabala (2010) byla zkoumána mimo jiné oblíbenost, obtížnost a význam jednotlivých předmětů u žáků druhého stupně základních škol. Jako výzkumný nástroj sloužil autorům škálovaný dotazník s pětistupňovými položkami (od úplně nesouhlasím až po úplně souhlasím). Přírodovědné předměty byly převážně hodnoceny jako neoblíbené, obtížné, málo významné.

Jak je možné pozorovat ve výše uvedených výzkumných šetřeních, oblíbenost předmětů se liší. Možností, proč je tomu tak, může být několik. Může to být dáno žáky, kteří byli zahrnuti do výzkumu. Každý žák je jedinečný, proto když autoři administrovali dotazníky mezi různé skupiny žáků, dosáhli rozdílných výsledků. Každou třídu také učí jiný učitel, který používá výukové metody jemu blízké. Na základě aplikace těchto metod a také samotné osobnosti učitele může žák z jedné školy vnímat vyučovací předmět jinak než žák na druhé škole.

Pro ilustraci můžeme uvést další příklad výzkumného šetření. Höfer a Svoboda (2005) se pomocí dotazníku snažili podchytit úroveň vztahů žáků k výuce fyziky, chemie a dalších předmětů, názory žáků na průběh vyučovací hodiny, názory na používané učebnice i používání dalších didaktických pomůcek a také obecnější pohled žáků na výuku vůbec. Dotazník byl administrován u žáků základních škol, osmiletých i čtyřletých gymnázií a středních škol. Z analýzy výsledků jednoznačně vyplývá výrazně špatné postavení fyziky a chemie v žebříčku oblíbenosti vyučovaných předmětů na všech uvedených typech škol. Z výzkumu také vyplývá souvislost mezi oblíbeností předmětu a jeho obtížností – autoři konstatují, že oblíbené je to, co není obtížné a naopak. Z uvedených výsledků vyplývá, že žáci vnímají přírodovědné předměty jako ob-

Fyzice a chemii žáci přisuzují malý význam z hlediska využití ve svém dalším životě.

tížné a náročné, přičemž obdobná situace je také v zahraničí (Osborne, 2003). Vnímaná obtížnost a náročnost může být snížena právě zavedením nových vyučovacích metod či postupů zmiňovaných výše, které by měly ulehčit pochopení učiva, vizualizovat abstraktní děje, jejichž nepochopení vyvolává u mnohých žáků právě snížení zájmu.

Co si žáci myslí o jednotlivých předmětech

Do našeho výzkumu byli zapojeni žáci druhého stupně základních škol. Jednalo se o žáky všech ročníků, jen při zjišťování názorů na chemii byly brány v úvahu pouze žáci osmého a devátého ročníku, ve kterých se chemie vyučuje. Při zjišťování názorů na jednotlivé přírodovědné předměty byl použit dotazník s otázkami, ke kterým bylo možné vybrat jedno stanovisko z pěti možností (úplně nesouhlasím – částečně nesouhlasím – ani nesouhlasím, ani souhlasím – částečně souhlasím – úplně souhlasím).

Naším cílem bylo zjistit názor žáků na jednotlivé oblasti, které jsou spojené s přírodovědnými předměty. Tvrzení proto byla zaměřena na několik oblastí: pomůcky (např. Přírodopisné pomůcky využívané v hodinách přírodopisu mě zajímají.), experimenty (např. Chemické experimenty jsou velmi zajímavé), učitel (např. Přírodopis mě zajímá jenom kvůli našemu učiteli přírodopisu.), celkové vnímání předmětu (např. Hodiny fyziky jsou pro mě náročné). Vyplňování dotazníku zabralo maximálně 20 minut.

Vyhodnocení výsledků bylo provedeno pomocí stanovení průměrného skóre. Čím nižší skóre, tím bylo vnímání předmětu negativnější,

a čím vyšší, tím bylo vnímání předmětu pozitivnější. Při celkovém hodnocení bylo zjištěno, že nejpozitivněji žáci vnímají biologii, jako poslední se umístila chemie. Je však třeba poukázat na to, že rozdíl mezi prvním a posledním předmětem byl nepatrný. Z toho vyplývá relativně stejné vnímání všech přírodovědných předmětů u žáků základních škol.

Při vyhodnocování přírodopisu bylo nejvyšší skóre získáno u pomůcek a experimentů, nejnižší zase u významu přírodopisu. Dále jsme zjistili, že čím pozitivněji žáci vnímají používání pomůcek a realizaci experimentů v přírodopise, tím více stoupá jejich zájem o předmět a také vidí jeho větší význam pro sebe a společnost. Konstatování týkající se pomůcek a experimentů zjišťovaly názor na jejich používání (je-li z pohledu žáků dostačující) a na to, zda je žáci vnímají jako zajímavé. Ukázalo se přitom, že čím více byli osloveni žáci spokojeni s frekvencí používání přírodopisných pomůcek, s aplikací experimentů do výuky a s jejich demonstrací, o to vyšší zájem žáci projevovali o daný předmět. Zvýšený zájem se projevil v tom, že žáci chtěli mít hodiny přírodopisu častěji, obsah nepovažovali za tolik náročný, na hodinách se nenudili a osobnost učitele vnímali více pozitivně.

Fyzika a chemie byly v očích žáků vnímány, oproti biologii, odlišně – žáci oba předměty chápou jako významné, nicméně jejich zájem o fyziku je nízký. Žáci těmto předmětům přisuzují také malý význam v souvislosti s jejich využitím ve svém dalším životě. Stejně jako u biologie také u těchto předmětů platí, že čím pozitivněji žáci vnímali aplikaci pomůcek a experimentů do výuky, tím větší zájem o předmět projevovali, vnímali jeho význam, a o to

více dokázali svůj budoucí život spojit s daným předmětem.

Za klíčové v souvislosti se všemi uvedenými předměty tedy považujeme zjištění, že výrazný vliv na růst žákovského zájmu o předmět a také uvědomění si jeho významnosti má to, zda jsou ve výuce realizovány experimenty a používány pomůcky. Pro žáky zkrátka mají poznatky z biologie, fyziky a chemie smysl, až když vidí, jak tyto poznatky reálně fungují a dokážou si je spojit s každodenním životem.

Závěrem aneb Inspirace pro výuku

S povědomím o výsledcích šetření se nyní můžeme zamyslet nad možnými implikacemi, které tyto výsledky naznačují pro výuku. Již jsme hovořili o využívání pomůcek a experimentů, zamysleme se však ještě nad jinými postupy. Jedním z faktorů, který může způsobit zlepšení vnímání přírodovědných předmětů žáky zejména v oblasti týkající se budoucího života a také zájmu o předmět, mohou být různá setkání s profesionály, kteří žákům vysvětlí roli jednotlivých předmětů v jejich práci a v každodenním světě. Žáci vykazují nedostatečný zájem o přírodovědné předměty právě v souvislosti se svým budoucím zaměstnáním, proto by jim tato setkání mohla rozšířit obzory, a tím zvýšit zájem o danou skupinu předmětů.

Nabízí se také využití neformálního vzdělávání v rámci přírodovědných předmětů. Pro žáky bude určitě pozitivním zážitkem návštěva planetária, hvězdárny, zoologické zahrady či muzea. O pozitivním vlivu neformálního vzdělávání na vnímání přírodovědných předmětů bylo zveřejněno množství zahraniční (Salmi,

2003) či domácí literatury (Prokop, 2007). Na další způsoby jak podnítit zájem o předmět učitelé v rámci jednotlivých tříd dennodenně přicházejí sami, nicméně doufáme, že naznačené výsledky pro ně mohou být alespoň malým podnětem a inspirací.

Literatura

- Cídllová, H., Kubiátko, M., Bayerová, A., & Petrů, M. (2012). Oblíbenost přírodovědných předmětů mezi žáky ZŠ. *Biologie – chemie – zeměpis*, 21(1), 4–7.
- Höfer, G., Svoboda, E. (2005). Některé výsledky celostátního výzkumu „Vztah žáků ZŠ a SŠ k výuce obecně a zvláště pak k výuce fyziky“. In K. Rauner (Ed.), *Moderní trendy v přípravě učitelů fyziky 2, Rámcové vzdělávací programy*. Sborník z konference (s. 52–70). Plzeň : Západočeská univerzita.
- Nezvalová, D., Bílek, M., & Hrbáčková, K. (2010). *Inovace v přírodovědném vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci: Olomouc.
- Osborne, J. (2003). Attitudes toward science: a review of the literature and its implication. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079.
- Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 60(1), 38–61.
- Prokop, P. (2007). *Neformálne prírodovedné vzdelávanie*. Pedagogická fakulta TU: Trnava.
- Rychnovský, B. (2011). Badatelsky orientované vyučování v biologii a nadaní. In Janda, M. & Štáva, J. (Eds.), *Nadaní žáci ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Salmi, H. (2003). Science centers as leasing laboratories: Experience of Heureka, the Finnish Science Centre. *International Journal of Technology Management*, 25(5), 460–476.

Jarmila Bradová

Žákovské preference při obsazování prostoru školní třídy

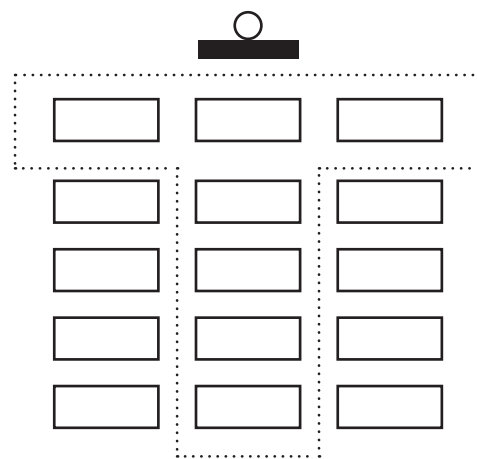
Prostor školní třídy je mnohdy chápán jako určité pevně dané schéma s kulisami, mezi nimiž dochází k výuce. Nicméně je to právě prostor školní třídy, který sám o sobě dokáže ovlivnit vyučovací proces. Může se promítat do výukové komunikace, napomáhat nebo naopak konat „psí službu“ disciplíně žáků, či dokonce ovlivnit prospěch žáků. Významnou roli v těchto případech sehrává prostorové uspořádání lavic, ale i pozici konstelace žáků, které vznikají v rámci jejich rozmístění do jednotlivých pozic ve třídě. Existují různé učitelské mýty o tom, kam si určité typy žáků sedají a co je k tomu vede. V rámci výzkumné studie prostorových aspektů školních tříd a jejich vlivu na třídní komunikační procesy jsme se proto rozhodli prozkoumat, jak se samotní žáci rozhodují pro určitá místa ve třídě a které z učitelských mýtů jsou s to vysvětlit edukační realitu.

Poziční rozmístění žáků optikou zahraničního výzkumu

Způsob, jakým výukové procesy ve třídě probíhají a jak se během nich učitel i žáci chovají, je často ovlivněn pozicním rozmístěním žáků, tedy tvorbou zasedacího pořádku. Odborná literatura v tomto kontextu hovoří o kontrastu předních, zadních, středních a okrajových lavic, vyznačujících se odlišnou mírou zde realizovaných učebních aktivit. Klasickým příkladem je existence **zóny dominantní aktivity** v tradičně sálově uspořádaných třídách (Adams, Biddle, 1970). Zóna předních a středních lavic ve tvaru obráceného písmene T je typická výrazněji

komunikační aktivitou mezi učitelem a žáky, přičemž zde sedící žáci se jeví jako komunikativně angažovanější než jejich spolužáci z okrajových a zadních lavic. Žákům sedícím v T-zóně je zároveň podle výzkumů věnována intenzivnější komunikační pozornost ze strany učitele (Schnitzerová, Račková, 1995).

Obrázek č. 1. Zóna dominantní aktivity (Marxová et al., 1990).



Ačkoli se zóna dominantní aktivity primárně spojuje s výskytem komunikačního dění ve třídě, její tvar se zároveň shoduje s místy výskytu žáků, kteří mají o vyučování zájem a jsou odhodláni na hodinách vynikat a dosahovat co nejlepších studijních výsledků. Naopak žáci s negativními postoji ke škole a sklony k vyrušování jsou identifikovatelní zejména v okrajových částech třídy, ideálně co nejdále od učitele,

a často se vyznačují horším studijním prospěchem, nedostatkem pozornosti a účasti na dění v hodině. Žáci sedící v zadních částech třídy také ve vyšší míře hledají možnosti jak se vyučování zcela vyhnout a častěji se u nich vyskytují sklony k absentérství (MacPherson, 1983).

Rozdíly v projevech žáků ve smyslu kontrastu předozadních a centrálně periferních pozic jsou podle výzkumných zjištění zjevné. Vystává však otázka, proč takové markantní rozdíly v rámci jednotlivých zón ve třídě vznikají. Vysvětlení se nabízí ve dvou vzájemně protichůdných teoriích příčiny a efektu. První vysvětlení je postaveno na **environmentální teorii**. Podle této linie vysvětlení vycházející z environmentální psychologie dokáže samotné místo ovlivňovat projevy a chování žáka. Fyzická blízkost k učiteli a zjednodušená pozice při navazování očního kontaktu s ním zkrátka přispívají ke vzájemné tvorbě pozitivních vztahových vazeb, a tím i ochotě žáka vstupovat do komunikace a účastnit se vyučovacího procesu. Nabízí se však i pragmatičtější vysvětlení. Žáci, kteří se ocitli v zorném poli učitele, se prostě cítí být více pod kontrolou, což je nutí vstupovat do vyučovacího procesu ve výraznější míře (Schwebel, Cherlin, 1972) než ty, kteří se přímo v učitelově optice nenacházejí.

Ne všichni odborníci však vysvětlují vznik jednotlivých zón vlivem místa jako takového. Zastánci **selektivní teorie** naopak tvrdí, že místo je efektem osobnostních charakteristik žáka. Podle této linie vysvětlení si totiž žáci vybírají místo ve třídě na základě svých charakterových vlastností a v souladu se svými postoji k vyučo-

vacímu procesu (Gavora, 2005). Z toho vyplývá, že snaha interpretovat dění ve školních třídách z pohledu pozicního uspořádání žáků by měla být postavena na poznání, jak jejich rozmístění ve školních třídách vzniká. Tento text proto mapuje zasedací pořádek tříd druhého stupně českých základních škol a podmínky jeho vzniku z pohledu žákovských preferencí při obsazování jednotlivých pozic ve školní třídě.

Žákovské strategie při obsazování prostoru školní třídy

Poziční chování při tvorbě zasedacího pořádku jsme mapovali u žáků šestého ročníku městských i venkovských základních škol. Šestý ročník jsme zvolili záměrně, a to z důvodu přechodu žáků z prvního stupně základní školy na druhý stupeň, což s sebou nese novou sociální skladbu třídy jako následek odchodu žáků na výběrové školy, slučování tříd nebo příchodu nových žáků z okolních obcí do spádových škol. S novou sociální skladbou třídy se pojí i nové vyjednávání prostorových pozic, při kterých, jak se ukázalo, žáci jednají na základě vlastních preferencí a významu, které jednotlivým pozicím připisují.

Z pozorování a rozhovorů se žáky vyplynulo, že na začátku školního roku mnozí žáci vstupují do třídy s jasnými představami o tom, kterou pozici ve třídě chtějí zaujmout. Jelikož je zasedací pořádek v počátečním stádiu tvorby, je jim volba místa umožněna, musí však k jejímu úspěšnému získání vyvinout aktivitu, která jim požadované místo zaručí. Jedním z nejběžněj-

ších a neúčinnějších postupů, které žáci v první školní den volí, je snaha o získání časové výhody, což se odrazilo ve vyjádřeních typu: „Šel jsem co nejdřív do třídy.“; „Šla jsem brzo do školy, abych tam mohla sedět.“; „Přišla jsem do školy brzo před zvoněním.“ Konání žáků dokazuje, že nad postupem jak se dostat k preferovanému místu, přemýšleli ještě před samotným vstupem do třídy a na dosažení svého cíle aplikovali předem promyšlenou strategii. Další z kategorie předem naplánovaných strategií je spojení sil se spolužáky, což za všechny žáky tohoto typu vyjádřila Adéla slovy: „Domluvila jsem se s kámoškou.“ Adéla a jí podobní spolužáci se tedy nespolehnou jen sami na sebe, ale vytvářejí s kamarády koalici a znásobují tak svou šanci dostat se na žádanou pozici ve třídě.

Ne všichni žáci se však k získání místa stavějí promyšleně. Někteří se řídí strategií spontaneity, a přesto že mají jasnou představu o ideálním místě ve třídě, nepodnikají žádné předem promyšlené kroky k jeho získání. Tito žáci prostě přicházejí do třídy a volí místo spontánně, na základě dostupnosti, což zdůvodňují slovy: „Přišla jsem a sedla si.“; „No, přišel jsem a očima jsem si vybral.“; „Vybrala jsem si ji, protože byla prázdná.“ V případě, že s dostupnou lavicí nejsou spokojeni, řeší situaci přímo na místě a vynaloží maximální snahu, aby své místo ve třídě získali. Takový postup zvolil například Jirka, který v první školní den neomylně zamířil do zadní lavice u dveří, kterou už obsadily dvě dívky, a šarmantním proslovem je přesvědčil, aby mu lavici uvolnily. Na naši otázku, jak se mu podařilo své místo získat, pak sebejistě prohlásil: „Vyjednával jsem.“

Je nutno říci, že žákům se převážně daří preferované místo v první školní den získat. Většina z nich na naše požádání, aby označili lavici a místo, kde by nejraději seděli, označili své aktuální pozice, popřípadě místa v jejich blízkosti. Zajímavým se přitom ukázalo zjištění, že přestože žáci vnímají význam jednotlivých míst v třídě v horizontálních liniích souběžných s katedrou, pokud byli nuceni volit alternativní pozici, zvolili si nejbližší dostupné místo ve vertikální linii, tedy místo před nebo za preferovanou pozici. Převažujícím motivem při výběru místa ve třídě se tedy ukázal být ne jeho význam, ale přítomnost kamaráda, s nímž je podle slov žáků mnohem snazší být v kontaktu, pokud sedí před ním nebo za ním, komunikace přes uličku by už pro ně byla mnohem složitější.

Žákovská preference při obsazování prostoru školní třídy

Z výpovědí žáků vyplývá, že zatímco jejich názory na preferovaná místa se různí, obdivuhodnou shodu zaznamenávají při označování neoblíbených míst, která jsou podle nich ve třídě jen dvě a obě se spojují se ztrátou soukromí. Žáci se jednoznačně shodli, že by nechtěli sedět v přední lavici u dveří a umyvadla, protože tam vládne přílišný ruch. Nepotěšilo by je ani místo v první lavici u učitelské katedry, kde by byli příliš pod drobnohledem učitele.

Důvody, které je vedou k výběru preferovaného místa, jsou naopak různorodější. Přední pozice ve třídě se například obecně vyznačují výraznou nepopularitou mezi žáky a tito, pokud mohou, raději se jim vyhnou. Existuje však sku-

pina žáků, kteří si je volí dobrovolně a záměrně. Jedná se o žáky jistým způsobem „hendikepované“, ať už fyzicky (brýle, nízký vzrůst), kognitivně (poruchy učení) či sociálně (noví žáci ve třídě). Tito žáci si uvědomují, že sezení v přední části třídy je pro ně nezbytností a svou volbu odůvodňují slovy: „Je to tu dobrý, jsem dyslektik a všichni mi to doporučují.“; „Nosím brýle, tak lépe vidím na tabuli.“; „Protože tady nikoho neznám.“ Těmto žákům, kteří se řídí krédem „*tady sedím, protože musím*“, patří první dvě horizontální řady lavic, vytvářející **zónu nutnosti**.

Žáci, kteří si zvolili třetí horizontální řadu, volili své pozice tak, aby nebyli k tabuli a učiteli příliš blízko, ale stále mohli mít s děním před tabulí dostatečně dobrý kontakt. Jsou to žáci, kteří mají o vyučování zájem a jejich motivem je spolupráce s učitelem a možnost účastnit se hodiny, přirozeně však nechtějí být pod drobnohledem učitele. Mezi žáky tohoto typu patří Klára, která si zvolila místo: „Protože vidím dobře na tabuli.“ Nebo Martin, jehož důvody jsou podobné: „Protože paní učitelku dobře slyším.“ Žáci řídící se krédem „*tady sedím, protože jsem v kontaktu*“ se umísťují do zóny třetích lavic, kterým přikládají **význam kooperace**.

Posledním dvěma horizontálními řadám, nacházejícím se za zónou kooperace, žáci přikládají **důležitost ostrahy** a charakterizují ji slovy „*tu mám třídu pod kontrolou*“. Výhodu těchto pozic žáci vidí v tom, že mají přehled o pohybu učitele, přičemž mají dostatek času na reakci v případě blížícího se „nebezpečí“, tedy v případě, že učitel směřem k nim vykročí. Zároveň mají na očích i ostatní spolužáky, nejčastější zdůvodnění výběru těchto míst proto

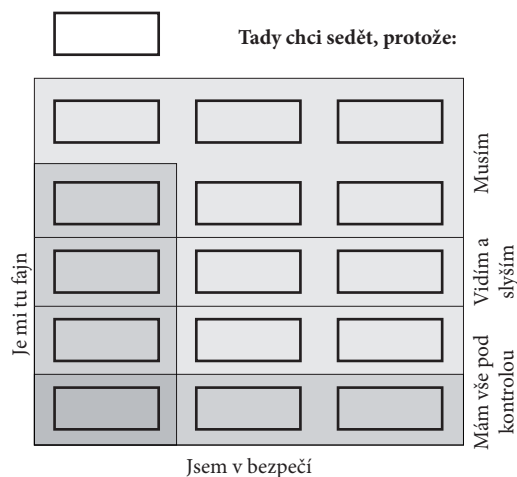
zní: „Protože mám výhled na učitele.“ a „Mám výhled na celou třídu.“ V rámci této dvouřadé zóny se vyčleňuje ještě zóna posledních lavic, kde žáci uvádějí, že tady se cítí ještě více chráněni, neboť jsou v zákrytu hřbetů svých spolužáků. Danou zónu tedy vnímají jako **zónu bezpečí**, kde si mohou říci: „Je tu klid.“ nebo „Jsem v zákrytu.“

Všechny dosavadní pojmenované zóny se táhly v horizontální linii s učitelkou katedrou a školní tabulí. Ve vertikální rovině vznikla na základě žákovského vnímání pouze jedna zóna, a to **zóna pohodlí**, tvořená řadou u okna. Tuto řadu obsadily převážně dívky, které jako výhodu uvádějí, že jsou v zimě blízko radiátorů a v létě je hřejí příjemné sluneční paprsky, celkově ji tedy charakterizovaly slovy „*tady mi je fajn*“. Po otázce, proč volily právě lavice u okna, se nám dostávalo odpovědi „Protože jsem chtěla sedět u okna.“; „Líbí se mi sedět u okna a topení.“; „Protože na mě svítí sluníčko.“ Dívky jako přidanou hodnotu těchto míst zároveň uváděly dispozici parapetní desky, kterou využívají jako doplňkový úložný prostor. Chlapci se místům u okna naopak raději vyhnuli a to, co dívky považovaly za výhodu, oni komentovali slovy: „Praží tam slunce.“

Jednotlivé zóny se mohou pochopitelně překrývat a poskytnout žákům kombinaci jimi vnímaných výhod (viz schéma č. 1). Příkladem je poslední lavice v pravém zadním rohu, kde dívky jako hlavní motiv volby místa uvedly, že mají třídní dění pod kontrolou, jsou v zákrytu a zároveň jim je na těchto místech příjemně teploučko. Řečeno slovy žákyně Terky: „Sedla jsem si tam, protože se tam cítím bezpečněji než

vpředu, mám výhled z okna a můžu si položit věci na parapet.“

Obrázek č. 2. Žákovské preference při výběru místa ve školní třídě.



Závěrem

Není novem, že žáci si svá místa nevybírají nahodile, ale s určitým záměrem. Předloženým šetřením orientovaným na žáky jsme však chtěli demonstrovat, nakolik žáci připisují jednotlivým místům ve školní třídě konkrétní význam a jak propracované dokážou vyvíjet strategie, aby se jim tyto pozice podařilo získat. Samo rozesazení žáků ve třídě tak může učitelé hned zkráj napomoci vytvořit si obraz toho, jací jsou žáci, které má před sebou, a průběžně používat specifika určitého místa (zóny klidu, bezpečí,

pohodlí apod.) ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu, disciplinaci třídy či práci ve sociálním klimatem nenásilným působením prostoru třídy.

Literatura

- Adams, R., & Biddle, B. (1970). *Realities of teaching: Explorations with video tape*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- MacPherson, J. C. (1983). *The feral classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Perkins, K. K., & Wieman, C. (2005). The surprising impact of seat location on student performance. *The Physics Teacher*, (43)1, 30–33.
- Schnitzerová, E., & Račková, M. (1995). Niektoré kvantitatívne charakteristiky pedagogickej interakcie v situácii frontálneho vyučovania na ZŠ. *Psychológia a patopsychológia*, 1, 293–301.
- Schwebel, A. I., & Cherlin, D. L. (1972). Physical and social distancing in teacher-pupil relationships. *Journal of Educational Psychology*, (63), 543–550.
- Wheldall, K., Morris, M., Vaughan, P., & NG. Y. Y. (1981). Rows versus tables: an example of the use of behavioural ecology in two classes of eleven-year-old children. *Educational Psychology*, (1)2, 171–184.

Kateřina Trnková, Dana Knotová

Koncept komunitních škol a málotřídky – inspirace, nebo realita?

Současná situace ve školství je charakteristická mnohými výzvami i nejasnostmi. Hledají se mimo jiné cesty k posílení pozice či prestiže škol. Jednou z ověřených a fungujících cest je v tomto smyslu koncept komunitních škol. Ty nabízejí „příležitosti k celoživotnímu učení, zapojení komunity do školy a efektivní využívání zdrojů“ (Decker, 2002, s. 448). Komunitní škola je místem, kde lidé žijící v obci (regionu) připravují a organizují různé vzdělávací, kulturní, zájmové, rekreační programy a aktivity nebo třeba také rozmanité sociální služby. Jde tedy o školu, která neslouží pouze dětem, ale i dospělým z blízkého okolí. V tomto článku chceme poukázat na to, že málotřídky, tradičně venkovské školy, se poměrně často chovají právě jako školy komunitní. Na základě dat získaných dotazníkovým šetřením na málotřídních školách popisujeme ty aspekty jejich práce, které vykazují rysy komunitního chování, a následně poukazujeme na to, jaký potenciál koncept komunitních škol nabízí právě školám málotřídním.

Co jsou málotřídní školy?

Málotřídní školy jsou typem základní neúplně organizované školy pouze s prvním stupněm, kdy alespoň v jedné třídě jsou vyučovány děti více než jednoho ročníku¹. Málotřídní školy, tzv. málotřídky, jsou typicky venkovské školy, pouze výjimečně najdeme málotřídky i v okrajových částech velkých měst. Překvapující může být, že

málotřídky tvoří zhruba 40 % z celkového počtu základních škol v České republice. V žádném případě tedy nejsou okrajovým fenoménem. Většinou se jedná o školy nacházející se v obcích, které mají méně než 1 500 obyvatel. Málotřídky bývají v obcích zpravidla jedinou vzdělávací institucí s dostupnými a vybavenými prostorami pro vzdělávací, případně společenské aktivity. Tyto školy disponují nejen vlastním materiálním zázemím, ale také vzdělanými pracovníky, kteří mohou pracovat nejen s dětmi, ale se všemi lidmi žijícími v obci.

Když je obec komunitou

Koncept komunitní školy vychází ze zásad občanské společnosti. Jejím základem je představa o obci jako komunitě, jejíž členové bydlí v dané lokalitě a obvykle sdílejí společné kulturní a historické dědictví. Důležitým principem fungování občanské společnosti je princip participace, tedy sdílení nebo aktivního zapojení se do společné činnosti v komunitě. Jedná se nejen o společnou činnost a sdílení zájmů, ale také o možnost svěřovat se ostatním členům komunity se svými názory, pocity, jde i o příležitost k vytváření přátelských vztahů.

Je však zřejmé, že naplňování principu participace není jednoduché. Můžeme se setkat například s výzkumy, jež prezentují tzv. model 90–9–1. Ten svým názvem vyjadřuje procentuální podíly zapojení členů komunity do spolupráce (Nielsen, 2006) – 90 % členů komunity se aktivně nezapojuje a pouze sledují dění, 9 % členů komunity se zapojuje čas od času, ale ne-

¹ TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., & CHALOUPOKOVÁ, L. (2010). *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido.

považuje to za podstatné ve svém životě a pouze 1 % členů tzv. žije pro komunitu a je pravidelně aktivních. Princip participace je přitom podstatný i pro fungování tzv. komunitních škol. Pokud bychom výše uvedený model přenesli do vesnic, v nichž jsou v ČR nejčastěji zřizovány málotřídní školy, tj. do obcí s 1 500 obyvateli, mohli bychom očekávat, že najdeme 150 aktivních obyvatel, kteří se v práci pro obec pravidelně angažují a u nichž se dá očekávat ochota podílet se i na aktivitách místní komunitní školy.

V čem jsou vlastně komunitní školy specifické a odkud se myšlenka takového typu školy vzala? V zahraničí, kde je koncept komunitních škol dlouhodobě rozvíjen, jsou jeho počátky spatřovány v americkém reformním hnutí z počátku 20. století. Americké školství tehdy řešilo problém, jak zajistit kvalitní počáteční a následně i odborné vzdělávání, neboť rozvíjející se americký průmysl potřeboval vzdělané pracovníky. V té době začal významný americký pedagog J. Dewey se svými spolupracovníky prosazovat do škol organizaci učebního procesu v konturách venkovské komunity, která dětem nabízí příležitost účastnit se práce dospělých, a tak se jí přirozeným způsobem učit. Za důležitou považoval mimo jiné sílu sociální kontroly komunity jako zdroje podpory morálního vývoje dětí. Právě tuto spoluúčasť a sociální kontrolu neposkytoval život v prudce se rozvíjejících městech. Reformátoři tedy přišli s myšlenkou otevřít školu nejbližšímu okolí, například tím, že rodiče budou přizváni k výuce a budou předávat dětem profesní zkušenosti, a tím vytvářet podmínky k budování školy jako otevřené instituce zapojené do reálného života, nikoliv tedy školy jako instituce uzavřené, izolované od komunity a reprodukcující zdánlivě neúčinné znalosti (De Young, 1987).

Tento původní koncept komunitních škol jako škol otevřených a zapojujících různé komunitní zdroje do své práce a kurikula se postupně proměnil a rozšířil na koncept školy jako komunitního centra, které může sloužit k setkávání a učení různým členům komunity napříč generacemi. Nejen komunita tedy může obohatit školu, ale i škola komunitu. Tyto myšlenky v jistém smyslu nejsou našemu venkovskému

prostředí cizí, neboť i u nás bývaly venkovské školy na venkově jedním z hlavních aktérů společenského života. Školy se například tradičně zapojovaly do společenského života v obci spoluporaďáním plesů, tanečních zábav nebo se v jejich prostorách scházeli členové spolků, učitelé organizovali folklórní sdružení, divadelní spolky, případně vedli obecní knihovny a psali kroniky obcí.

Co může přinést existence komunitní (málotřídní) školy obci, a na druhou stranu škole, dnes? Jedním z efektů je efekt ekonomický, který spočívá v intenzivnějším využití prostor a vybavení školy. Vzniká i potenciál naplnit zkrácené úvazky některých pedagogických pracovníků školy². A dalším, neméně významným efektem, který by se dal nazvat jako sociální, je posílení pozice, případně prestiže školy v obci nabídkou zájmových, vzdělávacích či sociálních aktivit, jejichž využívání vede k intenzivnějšímu kontaktu s dospělou populací a posilování vazeb s ní.

Koordinátoři, dobrovolníci a fanoušci

Jaké musí být vytvořeny podmínky pro realizaci komunitní školy? Jak uvádějí standardy kvality dobré komunitní školy³, základní podmínkou existence komunitní školy je získání pracovníků školy pro tuto myšlenku. Bez *motivace* a přijetí tohoto způsobu práce není zaručen úspěch.

Druhou podmínkou úspěšného fungování komunitní školy je práce *koordinátora*, bez jehož činnosti není v plném rozsahu koncept komunitní školy realizovatelný. Mělo by jít o motivovaného člověka, který systematicky iniciuje a koordinuje aktivity. Jeho role spočívá v podněcování zaměstnanců školy, rodičů dětí, místního zastupitelstva a dalších obyvatel obce ke vzájemné spolupráci a činnosti. Zahranič-

2 Práce na částečný úvazek je mezi pedagogickými pracovníky málotřídek hojně rozšířená vzhledem k tomu, že výše úvazků se odvíjí primárně od počtu žáků ve škole.

3 Standardy kvality dobré komunitní školy jsou doporučeny Mezinárodní asociací komunitních škol (International Centre of Excellence for Community Schools – ICES).

ní zkušenosti (např. z Velké Británie, Kanady) ukazují, že úspěšnými koordinátory mohou (ale nemusí) být i zaměstnanci školy. Koordinátor se podílí nejen na obsahové náplni aktivit komunitních škol a jejich zajištění, ale pracuje i jako fundraiser, který získává finanční prostředky pro činnost takové školy i pro vlastní finanční odměnu. Bez existence postu koordinátora není v běžném chodu škol realizace tohoto konceptu takřka reálná.

Třetí nezbytnou podmínkou umožňující činnost komunitní školy je účast *dobrovolníků*, např. z řad současných i bývalých žáků, rodičů nebo seniorů. Řada venkovských škol má své „fanoušky“, spřízněné lidi, kteří pravidelně škole pomáhají svou prací (fotografové školních akcí, babičky pomáhající např. při úklidu nebo doprovodu dětí na výlet). Komunitní škola podněcuje i stávající žáky k participaci na životě komunity, k využívání poznatků z výuky v reálném životě. Díky tomu získávají a posilují své občanské postoje, rozvíjejí své znalosti a dovednosti, sebevědomí a sebedůvěru. I ti žáci, pro které je učivo příliš náročné, dostanou možnost zazářit v roli dobrovolníků. Je-li potenciál z řad žáků, pedagogů a obyvatel obce usměrňován směrem ke společné vizi, může být lépe využit pro odborné stránce.

Typy komunitních škol v České republice

Realizace konceptu komunitních škol se v České republice prosazuje asi 15 let. Ovšem v rámci vzdělávací politiky neexistuje životaschopná koncepce podpory komunitních škol, i když byl v roce 2009 Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR připraven projekt s poetickou zkratkou ROZKOŠ – Rozvoj komunitních škol v České republice (se zamýšlenou podporou pro 150 škol a 50 koordinátorů), není do současné doby realizován. Mnohé školy však díky projektové podpoře z fondů EU (např. program Obnovy venkova) nebo podpory zahraničních donátorů (mj. Nadací Ch. Motta) či organizací z neziskového sektoru (mj. Nová škola) koncepti komunitní školy naplňují nebo se k ní v mnoha ohledech blíží.

Problematikou komunitních škol se v České republice dlouhodobě zabývá např. M. Lauer- mann. Charakterizuje několik typů komunitních škol fungujících v naší zemi (2010)⁴:

- multikulturně zaměřené komunitní školy, které jsou orientované na *podporu sociální inkluze dětí a rodin*, působí zejména v sociálně vyloučených lokalitách s převahou romského obyvatelstva (např. komunitní školy v Mostě, Ostravě);
- komunitní školy, v centru jejichž zájmu jsou *mimoškolní, zájmové aktivity žáků i obyvatel obce* (např. venkovská MŠ a ZŠ Višňová);
- alternativní školy, i když se jako komunitní školy nevymezují (např. waldorfské školy, školy s programem *Začít spolu*), jsou typické mimo jiné *sdílením stejných hodnot a podobných rysů životního stylu rodičů žáků a personálu školy*;
- komunitní školy v roli komunitních center, které nejsou primárně zaměřeny na vzdělávání dětí či na spolupráci s rodiči dětí, ale především *na podporu místní komunity*, na činnosti vycházející z konceptu celoživotního učení připravované ve prospěch všech obyvatel obce (např. ZŠ Bory).

Do školy pro oběd, pro knihu či na maškarní?

U běžných málotřídních škol se nedá očekávat, že by se podobaly prvnímu nebo třetímu typu komunitních škol, jež jsme uvedli výše. Zato je pravděpodobné, že málotřídky rozvíjejí aktivity nad rámec běžného vyučování, ať už směrem k dětem anebo k dalším členům obce a mohou mít rysy druhého a čtvrtého typu komunitní školy. Mohou tedy fungovat jako komunitní centra anebo, zjednodušeně řečeno, centra volnočasová. Podívejme se nyní, jaké aktivity zmíněného druhu a v jaké míře málotřídky realizují a jakého počtu z nich se zhruba týkají.

V letech 2007–2009 jsme realizovali výzkum málotřídních škol, jehož cílem bylo zmapovat

4 Lauer- mann, M. *Komunitní školy*. (2010). Dostupné z <http://komunitniskola.blogspot.cz/2010/01/pojeti-komunitni-skoly-v-cr.html>

podmínky fungování těchto škol jak na základě analýzy vnějších faktorů (politických, sociálních, demografických), tak i vnitřních faktorů (zejména týkajících se řízení a organizace škol). Data jsme získávali dotazníkovým šetřením adresovaným ředitelům škol a starostům obcí, v nichž je škola zřízena. Výzkumný soubor tvořilo 537 odpovědí získaných od ředitelů škol a 738 odpovědí starostů obcí (zastupujících zřizovatele). Autorské dotazníky se věnovaly celé řadě témat, ale pro účely tohoto textu vybíráme jenom část zjištění.

Pro představu o podobě dnešních málotřídek uvedeme jejich základní popisné charakteristiky. Průměrný počet žáků na jednu školu je asi 30 žáků, nejčastěji jsou zastoupeny školy s 24 žáky a jsou to dvou nebo tří třídni školy. Ve většině případů (91 %) je součástí málotřídní školy další školské zařízení, nejčastěji se jedná o mateřské školy, školní jídelny nebo školní družiny. Pedagogický sbor (učitelé, vychovatelé a další pedagogičtí pracovníci) na málotřídních školách tvoří průměrně 6 nebo 7 osob. Tento údaj se ovšem týká celé školy, kterou často doplňují i pedagogové škol mateřských. V samotné ZŠ pracují průměrně tři nebo čtyři pedagogičtí pracovníci. Je zajímavé, že pro zřizování málotřídek v obcích jsou podstatné faktory sociální. Jedná se zejména o ohled na zdraví a bezpečnost malých dětí, tradici místních škol a kulturní činnost škol. Teprve následně starostové uvažují o své povinnosti zajistit dostupnost základního vzdělávání nebo demografický rozvoj obce (Trnková, Knotová, & Chaloupková, 2010).

Z hlediska tématu tohoto článku je podstatné, že 92 % málotřídních škol je typem škol uplatňujících ve své činnosti některé z prvků činnosti, které jsou typické pro komunitní školy. Tyto činnosti se dají rozdělit do následujících tří skupin:

- Činnosti určené pro děti a jejich rodiče, které jdou za rámec povinného kurikula.
- Nejčastěji se školy zaměřují na zájmové aktivity, které realizují pravidelně pro své žáky v průběhu školního roku, tzn. 10 měsíců v roce. Tyto činnosti pravidelně připravovalo 92 % málotřídních škol. Školy ale také pro své žáky organizovaly nepravidelné zábavné činnosti, jako např. maškarní plesy (48 % škol)⁵, dále pořádaly zájezdy (68 % škol) např. za kulturou (zejména na divadelní představení, výstavy).
- Činnosti připravované málotřídkami pro dospělé, jejichž nabídka je pochopitelně menší než v prvním případě. Příležitostně vzdělávací akce připravovalo 17 % škol. Školy dále organizovaly poznávací výlety, podílely se na organizaci společenských zábav a plesů (47 % škol) a organizovaly také pravidelné zájmové aktivity pro dospělé (27 % škol).
- Činnosti týkající se celé obce – nejběžnější aktivitou zaměstnanců školy pro obec je participace na prezentaci obce (57,5 %) a příprava obědů pro občany (31,3 %). Naopak nejméně často se zaměstnanci školy věnují vedení knihovny (7,4 %) a kroniky (7,6 %)⁶.

5 Z některých zkušeností víme, že např. maškarní plesy nemusí organizovat pouze zaměstnanci školy, ale že jde o součinnost rodičovských sdružení s učiteli školy. V takovém případě je spolupráce velmi podobná představě o práci komunitní školy s obyvateli obce.

6 To je zřejmě dáno rostoucím vzdělanostním potenciálem našeho venkova. V období první republiky, kdy se těmto činnostem učitelé málotřídek věnovali poměrně často, byla situace v tomto ohledu přece jenom jiná. Dnešní vzdělanostní struktura obyvatel venkova se velmi podobá vzdělanostní struktuře obyvatel měst (Majerová et al., 2007).

Je zajímavé, že na množství i typ činnosti zaměstnanců školy ve prospěch obyvatel obce neměl významnější vliv ani počet obyvatel obce, ani její umístění (vzdálenost od regionálního centra) nebo její vybavenost. Nenalezli jsme dokonce vliv takových charakteristik školy, jako je počet zaměstnanců nebo počet tříd ve škole.

Další získaná data ukázala, že prostory školy jsou v 70 % obcí příležitostně nebo pravidelně využívány pro realizaci různorodých aktivit obyvatel obce, přičemž pouze ve 25 % případů jsou prostory pronajímány za úplatu. Zdá se, že obce jako zřizovatelé nevnímají prostory školy jako potenciální zdroj svého příjmu, a přistupovali k využívání školní budovy spíše nekomerčně. Mezi nejpočetnější skupiny využívající prostory venkovských ZŠ pro své činnosti patří sportovní sdružení, dětské volnočasové organizace, kulturně společenská zájmová sdružení a obecní úřad.

Koncept komunitních škol a málotřídky – inspirace, nebo realita?

Jak je z uvedených výsledků výzkumu zřejmé, málotřídní školy mají značný potenciál k naplňování konceptu komunitní školy. Jak a v čem? Můžeme konstatovat, že školy na venkově mají k dispozici dobře vybavené prostory a (sice malý, ale vzdělaný) tým profesionálů, který ve spolupráci s jinými organizacemi v obci (typicky sborem dobrovolných hasičů nebo tělovýchovnými spolky a s církvemi) může poskytovat škálu služeb, jejíž složení odpovídá aktuálním potřebám obyvatel obce. Vzhledem k tomu, že se značná část českých málotřídních škol angažuje v práci nad rámec svých základních pracovních povinností a vyvíjí četné aktivity ve prospěch dětí i obce, zdá se, že tento druh „přesahu“ v práci

venkovských škol je takřka běžný, jakkoliv nemůžeme říci, zda plyne z tradice nebo z očekávání, která ke školám vztahují zřizovatelé – obce. Ať už jsou důvody jakékoliv, dá se říci, že řada málotřídek se ve skutečnosti chová „komunitně“, a proto jim koncept komunitních škol nemusí být cizí – nabízí především příležitost k určité systematizaci jejich aktivit.

Zda tento koncept osloví personál málotřídky anebo obyvatele obcí závisí do značné míry na jejich potřebách a motivaci. Životnost konceptu málotřídních škol ve venkovském prostředí dokazuje i existence *Národní sítě komunitních venkovských škol* (www.branaprovenkov.cz), která rozvinula systém vzdělávání pedagogů a obecních koordinátorů, poskytuje poradenství a vyvíjí další činnosti pro podporu škol, které chtějí ve své obci koncept komunitní školy realizovat.

Literatura:

- Decker, L. E. (2002). Community Education. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education* (s. 448-451). New York: Mac Millan.
- De Young, A., J. (1987). The Status of America Rural Education Research: An Integrated Review and Commentary. *Review of Educational Research*, 57(2) Dostupné z www.istor.org/stable/1170233
- Majerová, V., et al. (2007). *Český venkov 2006. Sociální mobilita a kvalita života venkovské populace*. Praha: ČZU.
- Lauer mann, M. (2010). *Komunitní škola*. Dostupné z <http://komunitniskola.blogspot.cz/2010/01/pojeti-komunitni-skoly-v-cr.html>
- Nielsen, J. (2006). *Participation Inequality: Encouraging More Users to Contribute*. *Useit.com: usable information technology*. Dostupné z www.useit.com/alertbox/participation_inequality.html
- Trnková, K., Knotová, D., & Chaloupková, L. (2010). *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido.

Klára Šedová

Mocenské konstelace ve školní třídě IV: Když nastane tahanice

Závěrečná část čtyřdílného cyklu, který se zabývá mocenskými vztahy mezi učitelem a žáky ve školní třídě.

V předcházejících dílech tohoto seriálu jsme uvedli, že moc coby schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí je nedílnou součástí učitelské profese. Ze zkušenosti víme, že různí učitelé nakládají s mocí odlišně. Díky empirickým datům z výzkumného projektu *Komunikace ve školní třídě* realizovaného Ústavem pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity (viz Šedová, Švaříček, Šalamounová, 2012) jsme schopni ukázat různé typy mocenských konstelací, které mohou mezi učitelem a žáky vznikat. V tomto díle ukážeme, že ve školní třídě může vzniknout situace, kdy je dominance učitele oslabena a zároveň žáci nesdílejí cíle učitele, a tudíž se chovají vzdorovitě či přímo vyvolávají konflikty s učitelem.

Tahanice

Dalo by se říci, že tahanice je nevydařená cirkulace moci (viz předcházející díl). Moc je decentralizována a přelévá se mezi učitelem a žáky, obě strany však nesdílejí společnou definici situace. Zatímco učitel – stejně jako všichni jeho kolegové – chce vyučovat a přimět děti k práci, žáci berou vyučování jako příležitost otestovat vlastní síly a pobavit se. Testování síly na sebe bere podobu žákovského rebelování, záměr pobavit se se promítá do řady s výukou nesouvisejících aktivit, které žáci v rámci této konstelace provozují.

Ukázka 1:

Učitel procvičuje se žáky větou skladbu. Ve třídě je po celou dobu vysoká hladina hluku. Žáci látku neznají, přestože byla probírána opakovaně.

U: První představení, které jsem v životě viděl, se jmenovalo Kašpárek a Chalupěnka. *(Chodí před tabulí, pomalu, sem tam se zastaví, dívá se do třídy, ruce v kapsách.)* Tak je to věta jednoduchá, nebo souvětí?

Ž Katka: Asi souvětí.

U: *(Táhá se za ucho.)* Souvětí, dobře. Z kolika vět?

Ž Katka: Ze dvou.

U: Ze dvou. První věta bude jaká?

Ž Katka: Ehm, první představení ne, které jsem v životě viděl.

U: To je první věta?

Ž Katka: Asi.

(šum ve třídě)

Ž Jana: Já bych řekla, že to je ze tří.

Ž Robert: Jo.

U: Ze tří vět? *(Usmívá se.)*

(Ve třídě je šum. Katka se baví živě s dívkami před ní o souvětí.)

Ž Katka: Ale první představení není sloveso. *(Dívá se na chlapce vpravo.)*

U: A před chvilkou jsme si řekli, před chvilkou nám Kuba řekl, *(Ukazuje na něj.)* podle čeho se pozná počet vět v souvětí. *(Opirá se o stůl.)* Kolik je tam sloves?

(Katka zase něco říká chlapcům vpravo. Kája vyrušuje, otáčí se a hraje si se sluchátky.)

Ž Kuba: Dvě.

U: Hm Dvě věty, ale už jsme to měli minule. *(souhlasně a zároveň trochu s výčitkou)* Kájo, schovej to, jo? *(Obrací se k žákyni, která si hraje se sluchátky.)*

Ž Kája: Vždyť já tam nic nemám zapnutý. *(Má v ruce sluchátka, hraje si s nimi, celá třída se ztiší a sleduje Káju.)*

U: *(Stojí za katedrou.)* Ale abys to schovala! Já neříkám, že to

máš vypnout, ale schovat. Tak ehm ...

Ž Katka: Takže, které jsem v životě viděl... *(Chce se vrátit k probírané větě.)*

Ž Kája: Ale vždyť s tím nic nedělám ale! *(Mává sluchátky, bouchne s nimi o stůl a schovává je do lavice.)*

U: Říkám schovat. *(potichu)*

Ž Kája: A tak není to jedno?

(šum ve třídě)

Ž Katka: *(Chytá se za hlavu.)* Pane učiteli, takže které jsem v životě viděl?

U: První představení, které jsem v životě viděl, je první věta?

Ž Jana: Ne.

Ž Robert: Jo.

Ž Jana: Tak jo.

U: Ne, vždyť jsme se o tom bavili!

Hodiny s tahanicí jsou charakteristické vysokou hladinou hluku. Učitelé mají problém přitáhnout pozornost žáků k výukovým aktivitám, část třídy vždy více méně ostentativně¹ dělá něco jiného (baví se, poslouchá hudbu, čte si časopisy, pracuje na úkolech do jiných předmětů). V případě napomenutí učitelem žáci reagují odmítáním a dávají najevo svou rezistenci (viz Kájino *Ale vždyť s tím nic nedělám ale!*), při zadání úkolu smlouvají, dávají najevo znechucení a požadují úlevy. V následující ukázce například učitelka zadá v hodině neplánovanou písemku, načež ji žáci zahrnou sérií výtek, které trvají po celou dobu psaní testu.

Ukázka 2:

Ž Sandra: A, pančelko, to když to budem mít úplně všechno blbě, tak to dostanem pětku, jo?

U: Ano.

Ž Jolana: Cože? *(překvapeně a našťavaně)*

Ž Sandra: To jste nám ale fakt mohla oznámit aspoň trošičku.

(...)

Ž Jana: Ale, pančelko, to už jsme probírali dávno, ne?

Učitelka: Minulou hodinu jsme to všechno dělali.

Ž Jana: Tohle?

Ž Petra: To teda nee.

Žákovské rebelie se projevují v řadě jejich komentářů, které sledují určitý – zdánlivě legitimní – cíl, avšak ve skutečnosti je žáci využívají k vystupňování chaosu ve třídě či k tomu, aby se mohli ze třídy vzdálit. Patří sem četné žádosti o „propuštění“ na WC, manipulace s okny a zastíněním, přeseďávání, změny zasedacího pořádku či hlučné hledání učebnic. V situaci, která hrozí známkováním, se žáci začínají hromadně omlouvat, že chyběli (i ti, kteří ve třídě prokazatelně byli), případně že zapomněli pomůcky či úkoly.

Komunikace se v tomto případě v poměrně vysoké míře točí kolem osobních vztahů mezi učitelem a žáky spíše než kolem samotného učiva – hodiny jsou silně prostoupeny emocemi. Zatímco v konstelaci zobání z ruky však žáci dávají učitelům najevo emoce pozitivní, zde je tomu naopak. Mnohdy přitom jde spíše o způsob jak upoutat pozornost učitele než o vyjádření skutečně negativního vztahu k němu. Například v hodinách učitele Jana (viz ukázka 1) Kája trvale soupeří o pozornost učitele s Katkou. Zatímco Katka se snaží zaujmout učitele tím, že často odpovídá na položené výukové otázky, Kája volí rušivé chování, které však ve výsledku její cíl naplňuje.

1 Nikoli skrytě – jako je tomu u přesilovky.

Absentují zde mantinely, za nimiž by následovala zóna nepřipustného chování. Mezi kázeňskými technikami těchto učitelů totiž dominuje neustálá signalizace (napomínání, zvyšování hlasu, domlouvání, pokládání žákovské knížky na stůl), která je však jen velmi zřídka následována reálnou sankcí. Opakování vyhrožování poznámkou zkrátka nikdy nekončí přímo jejím udělením. Signalizace možné sankce tak ztrácí svoji funkci, neboť nenese žádnou jinou zprávu, než že se učitel necítí komfortně. V důsledku toho tito učitelé na rušivé situace často vůbec nereagují a snaží se je ignorovat. Rovněž se málo pohybují po třídě – ve většině situací zůstávají v bezpečném prostoru za katedrou či u první lavice, čímž se současně vzdávají možnosti monitorovat chování žáků.

Jak jsme uvedli, na pomoc nepřicházejí ani klasické školské mechanismy, například formální kázeňské postihy (poznámky, důtky). Tito učitelé k nim totiž mají spíše negativní vztah a zdráhají se je využívat. Jak sami přiznávají, nejsou v úplnosti ztotožnění s tradiční učitelskou rolí a mají strach, aby dětem neublížili. Dokonce i známkování realizují s jistými rozpaky. To lze dobře dokumentovat na vyústění interakce zachycené v ukázce 2. Poté, co žáci za průběžného odmlouvání napíší test, oznámí jim učitelka, že jej nebude známkovat a že je tímto chtěla upozornit na nutnost dávat v hodinách pozor. Jde o epizodu zcela příznačnou pro konstelaci tahanice: dlouze se signalizuje (falešná písemka zabere téměř třetinu vyučovací hodiny), ale sankce (v podobě špatných známek, které by bylo třeba zvýšeným úsilím opravit) nepřijde.

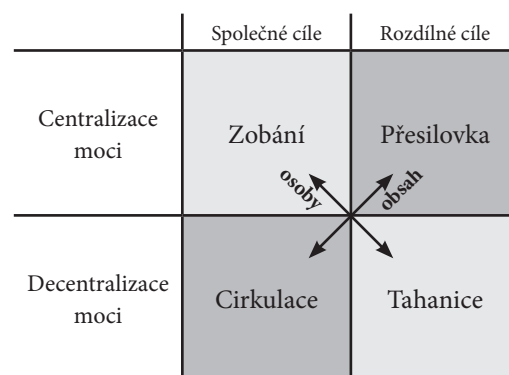
Čtyři podoby mocenských konstelací

Postupně jsme představili čtyři typy mocenských konstelací, které mohou ve školní třídě vznikat. Nyní je představíme v rámci schématu, které zobrazuje nejdůležitější rozdíly mezi jednotlivými konstelacemi. Svislá osa znázorňuje rozdíl mezi centralizací moci v rukou učitele a její decentralizací, kdy se učitel o moc dělí se žáky; vodorovná osa rozlišuje konstelace, v nichž učitelé a žáci sdílejí společné cíle (všichni jsou ve třídě proto, aby se něco naučili),

od konstelací, kdy se tyto cíle rozcházejí (učitel chce vyučovat, zatímco žáci se chtějí bavit). Diagonální osa pak ukazuje konstelace, v nichž vystupuje do popředí orientace na osobní vztahy (hodiny mají osobní a emocionální náboj) a naopak konstelace, v nichž dominuje výukový obsah.

Vidíme tedy například, že zobání z ruky představuje konstelaci s výraznou centralizací moci na straně učitele (učitel zcela ovládá situaci ve třídě), při níž jsou cíle sdíleny (všichni se chtějí učit), a komunikace je orientovaná na osobní vztahy (učitel dává najevo svůj vztah k žákům ad.).

Schéma č. 1. Mocenské konstelace ve školní třídě.



Nabízí se otázka, jak vlastně dochází k ustavení té které konstelace ve třídě. Z našich dat vyplývá, že co se týče centralizace či decentralizace moci, jde o vědomé rozhodnutí učitele. V rozhovorech, které jsme s učiteli vedli, naši respondenti sami spontánně uváděli, zda jsou přísní a autoritativní (sami používali například slovo šéfové) či naopak mírní a liberální učitelé (ti se označovali například za kamarády). Toto sebeznačení bylo v podstatě vždy v souladu s naším pozorováním ve třídě. Učitelé zdůrazňující kázeň operovali reálně v konstelacích s centralizovanou mocí, kdy o podobě všech aktivit rozhodovali sami (zobání z ruky, přesilovka) a učitelé akcentující přátelský a tolerantní vztah k žákům operovali v konstelacích decentralizovaných – snažili se o participativní způsob vedení hodiny (cirkulace moci, tahanice).

Rozdíl mezi konstelacemi se společnou a rozdílnou definicí situace ovšem vědomým rozhodnutím učitele vysvětlit nelze. Zdá se, že konstelace přesilovka a tahanice představují pro většinu učitelů „nouzové“ řešení, neboť všichni usilují buď o zobání z ruky, nebo o cirkulaci moci. Všichni učitelé tedy chtějí, aby žáci jako svůj cíl přijali, že se v hodině mají učit, ovšem ne všichni jsou v této snaze úspěšní. Můžeme tedy pouze popsat, jaké znaky absentují u učitelů v „nouzových“ konstelacích (s rozdílnou definicí situace) oproti učitelům v konstelacích žádočích.

Rozdíl mezi cirkulací a tahanicí (viz schéma č. 1) je dán přítomností pravidel a tím, že jsou na ně žáci navyklí. Učitelé, kteří nechávají moc cirkulovat, ustavují ve třídě závazná pravidla, kontrolují jejich dodržování a postihují jejich nedodržování. Moc cirkuluje, avšak limity jsou pevně dané. Tito učitelé se rovněž méně emocionálně angažují ve vztazích se žáky, takže výuka je méně osobní záležitostí.

Rozdíl mezi zobáním z ruky a přesilovkou je dán tím, že učitelé, kterým žáci zobou z ruky, jsou schopni dramatizovat školní realitu a vyvolat pozitivní emoce vůči své osobě. Žáci „zobou z ruky“ charismatickým učitelům, kteří se ve vztazích s nimi emocionálně více angažují.

Mocenské konstelace v éře konstruktivismu

Jakmile jsou mocenské konstelace jednou ustaveny, jsou poměrně stabilní. Přesto se mohou proměňovat, a to i v rámci jedné vyučovací hodiny. Opakovaně jsme během výzkumu například byli svědky posunu od cirkulace směrem k tahanici. Cirkulace moci se obecně zdá být nejlabilnější konstelací, což stojí za zdůraznění, neboť jde o konstelaci, která je v současné odborné diskusi považována za nejvíce žádočoucí. Odpovídá totiž přístupu k výuce, který je více orientovaný na žáka.

Naopak nejstabilnější je konstelace přesilovky. Pro fakt, že přesilovka představuje pro většinu učitelů „bezpečnou půdu“, svědčí i početní zastoupení našich respondentů u jednotlivých konstelací – polovinu ze šestnácti zkoumaných

respondentů můžeme zařadit k této konstelaci. Jde tedy o konstelaci, která je v našich podmínkách typická. Jejimi představiteli jsou učitelé, kteří nedisponují výjimečným charismatem a zároveň se domnívají, že nezbytnou podmínkou efektivního vyučování je řád a kázeň.

V současnosti se v odborné i laické debatě apeluje na to, aby se změnil vztah mezi učitelem a žáky. Tento důraz je jednak vyvolán celkovou demokratizací společnosti, jednak je ovlivněn diskusí o sporné efektivitě „tradičního“ způsobu vyučování. Úvahy o tom, že přechod ke konstruktivistickému vyučování vyžaduje adekvátní úpravu mocenských vztahů mezi učitelem a žáky, jsou logické. Ale zatímco platí rovnice „přesilovka vylučuje konstruktivistické vyučování“, rovnice „cirkulace moci takového vyučování zaručuje“ nutně platit nemusí. Měli jsme totiž možnost sledovat i hodiny, v nichž moc nepochybně cirkulovala, avšak obsahově byly poněkud vyprázdněné a k tomu, že by žáci sami aktivně vytvářeli své poznání, jak předpokládá idea konstruktivismu, nedocházelo.

Navíc je z naší analýzy zřejmé, že rozhodnutí učitele respektovat žáky a zohledňovat jejich potřeby samo o sobě k udržení cirkulace moci nestačí, neboť řada jiných momentů, které učitel nemá obvykle plně pod kontrolou, může vést ke vzniku tahanice. Pro učitele je proto v současnosti nesmírně obtížné dostat požadavkům, které jsou na ně kladeny. Stále se předpokládá, že by žáci měli být ukázněni a pracovat v souladu s cíli školy, nově se však má za to, že by tak měli činit s radostí a bez vnějšího donucení. To vše je doprovázeno riskantními doporučeními některých odborníků, aby učitelé v rámci komunikace se žáky redukovali své opírání se o tradiční kázeňské mechanismy a spolehli se především na moc, kterou jim dávají jejich expertní znalosti vyučovaného obsahu a jejich dobré vztahy se žáky.

Domníváme se, že téma moci ve třídě je při jakékoli snaze o změnu výukových postupů klíčové. Sebelépe promyšlený výukový postup nebude dobře fungovat ve třídě, kde nejsou vztahy mezi učitelem a žáky nastaveny jako bezpečné a přehledné pro obě strany. ■



Zuzana Šalamounová

V kůži někoho jiného

„Aňo, zuj se,“ napomíná svoji kamarádku Káťa, sama odhazuje boty a pečlivě si vybírá místo v malém provizorním hledišti. Je zřejmé, že žáci sedmé třídy Základní školy Mutěnická nejsou v prostorách střediska volného času Lužánky v Brně na Lidické poprvé, což záhy sami potvrdí, když se na ně lektor Jonáš obrací s tím, že už se určitě viděli. „Asi šestkrát jsme tu byli,“ odpovídá jeden z chlapců, zatímco ostatní začínají vzpomínat, co se tu dělo v minulém roce. „Minule bylo nejlepší, jak jsme dělali ty scénky s téma vraždama,“ šeptá si skupina dívek vepředu. Nicméně dnes na programu žádné vraždy nejsou. Třídou tentokrát čeká výukový program, který vychází z principů osobnostní a sociální

výchovy a jehož podstatou je uvědomit si, jak mohou různí lidé ze svých perspektiv odlišně prožívat tutéž situaci. Žáci se zkrátka mají alespoň na okamžik ocitnout v *kůži někoho jiného*, podle čehož je pojmenována série výukových programů, k nimž náleží i ten dnešní.

Středisko volného času Lužánky je krajským školským zařízením s téměř pětadesátiletou existencí, které organizuje výchovnou, vzdělávací i rekreační činnost pro děti a mládež i pro dospělé. V současné době nabízí více než šest set kroužků a kurzů, mezi nimiž je zařazena také stálá nabídka výukových programů pro školy. Dnešní výukový program je určený primárně pro žáky sedmých tříd základních škol a jeho cí-

lem je umožnit žákům na chvíli si prožít, jaké to je lišit se od ostatních. „V Lužánkách dřív bylo dost ne úplně koordinovaných programů,“ vysvětluje mi později v první přestávce Jonáš, „ale pak přišla tvůrčí iniciativa Miloše Maxy, díky němuž vznikl ucelený systém. V současnosti máme jeden program pro každý ročník základní školy, dokonce už od druhé třídy, a máme i programy pro středoškoláky. A všechno to na sebe navazuje.“ Jak Jonáš Konývka tak Miloš Maxa jsou absolventy Ateliéru Divadlo a výchova Janáčkovy akademie múzických umění v Brně, a program proto vychází z postupů dramatické výchovy, hraní rolí ve fiktivních situacích a staví na žákovském prožitku.

„S ním se nebav, ten k nám nepatří!“

Lektor Jonáš žáky nenechá dlouho sedět a žádá je, aby společně vytvořili kruh. „Spíš kružnici, ne?“ opravuje ho v žertu jedna z dívek a obrací se na svou učitelku, která žáky ve škole vyučuje matematiku a dnes je doprovází. Úvodní aktivita je jednoduchá a přitom dynamická – žáci si mají mezi svými spolužáky náhodně jednoho vybrat a myslet na něj. Vzápětí se od Jonáše dovídají, že tento spolužák má symbolizovat jejich strach, a proto se mají pokusit dostat se od něj co nejdál. Žáci se ihned spontánně rozbíhají po prostoru, výraz strachu se střídá se smíchem, dokud se jejich komíhání nezastaví.

Poté co žáci měli možnost se rozpohybovat po prostoru, je Jonáš vyzývá, aby si sedli do kolečka, a vysvětluje jim: „Teď vám přečtu pět vět a chtěl bych, abyste se zamysleli nad tím, kdo je komu říká a v jaké situaci.“ Místností se ozývá: „Za to může určitě on, to je jasné.“ „S ním se ne-

bav, ten k nám nepatří.“ či „To bys ještě nepochopil.“ Žáci po sobě pokukují, chvíli přemýšlejí a pak začínají zkoušet své nápady: „To říká někdo někomu ze třídy, kdo je nověj.“ „Nebo někomu, kdo dolejš.“ Odpovědi nakonec zobecňuje Páťa, která konstatuje: „To se říká člověku, kterej je jinej než ostatní.“ V kroužku se následně rozvíjí diskuse nad tím, co všechno může být příčinou oné jinakosti. Po ostýchavém začátku žáci přicházejí se stále novými důvody k tomu, proč může být někdo vnímán jako odlišný od ostatních. „Když je někdo nemocnej.“ „Nebo se chová dětinsky.“ „Když je z vesnice.“ „Třeba že je někdo cizinec.“ „Nebo může mít vždycky jinej názor než ostatní.“ S posledním důvodem přichází Vendy, která dodává: „Taky když má někdo bohatší rodinu.“ Výčet je poměrně dlouhý a žáci si zaujetím naslouchají.

Když se ve skupince rozhostí definitivní ticho, rozhodne se lektor Jonáš modelové příklady, na které žáci přišli, převést do konkrétních situací, ve kterých se sami žáci nebo lidé z jejich okolí mohou ocitnout. Sedmáci se rychle rozdělují do čtyř skupinek po třech a vybírají si jeden z lístečků, s nimiž k nim Jonáš natahuje ruku. Větu si ve skupince přečtou a následně se dovídají, že si mají v rychlosti připravit „komiksově okýnko s bublinou“, statické vizuální ztvárnění situace, v níž by mohla zaznít věta, kterou si skupinka vylosovala. Žáci vzrušeně diskutují a gestikulují v plánování nejlepšího ztvárnění naznačené situace. Času není nazbyt. Už za tři minuty Jonáš zatahuje oponu, která v sále visí a za níž mizí první skupinka žáků. Když se za minutu černé závěsy opět roztáhnou, vidí před sebou žáci tři děvčata v tanečním pohybu – dvě přitom stojí u sebe a šeptají si, zatímco třetí stojí opodál

a působí nemotorně. Žáci začínají hádat, co jejich spolužačky znázorňují. Nejprve řeší, kdo se vymezuje proti komu, a postupně se dostávají k tomu, co by tak mohlo být v komiksově bublině za větu. Jejich zhodnocení situace je velmi výstižné, neboť od typu, že dvě dívky si šeptají: „Podívej se na ni, jak srandovně tancuje,“ je k původně vylosovanému zadání „S ní nebudu tancovat, je to určité dřevo,“ opravdu blízko. Následně se na scéně vystřídá obraz žáků dobírajících si spolužačku kvůli tomu, že je z vesnice, nebo scéna zachycující žalujícího jedničkáře, na kterého si ostatní chtějí počkat po škole. Poté se žáci vracejí do svých běžných rolí, protože následuje první přestávka a spolu s ní čas na svačinu.

„Jsme šikulky!“

„Teď budeme hrát takovou hru, která vlastně nemá žádný systém,“ otevírá lektor Jonáš další blok programu, zatímco na zem doprostřed žakovského kruhu umísťuje fixu. Hra ze začátku působí velmi jednoduše. Všichni žáci mají – jeden po druhém, aniž by vyšli dva zároveň – udělat krok kupředu, do centra kruhu. Aby to však nebylo snadné, nesmí se mezi sebou nikterak domlouvat a dávat si znamení, pohledem přitom musí zůstat pouze na fixe. Žáci se proto soustředí na fixu a první dívka udělá krok dopředu. Nervozita je občas přerušena smíchem a ostatní žáci jeden po druhém postupují kupředu, dokud Michal nevykročí zároveň s Kátou. Nezbyvá proto než se vrátit na startovní čáru a začít

podruhé. Do nastalého úplného ticha se ozve jen občasné zavržení parket. Když jako poslední postoupí směrem do kruhu i Ondra, ozve se ze třídy úleva a Martina konstatuje: „Jsme šikulky!“ Celá hra se vzápětí ještě jednou opakuje ve variaci, kdy mají žáci navíc zavřené oči. „Zkuste vstihnout moment, kdy nikdo nejde,“ instruuje je Jonáš. Když žáci po necelých dvou minutách na vyzvání otevírají oči a vidí, že všichni jsou o vítězný krok blíž k fixe, vzrušeně si mezi sebou povídají, jak se rozhodovali, kdy mají jít. Smějí se na sebe a ukazují si, jak si oddechli, že už to mají za sebou. Narozdíl od předcházejících aktivit založených na diferenciaci žakovské skupiny tato aktivita staví na žakovském nadšení ze společného úspěchu, a vytváří proto specifický vrchol programu.

Hra *Abigail*, známá také pod názvem *Krokodýlí řeka*, vychází z příběhu o dvou milencích, Abigail a Gregorym, kteří žijí každý na jiném břehu řeky plné krokodýlů. Když se po prudkých deštích řeka rozvodní a odnese most, který oba břehy spojoval, zůstanou oba milenci každý na jiném břehu. Velká voda však neopadá a krásné Abigail se začne natolik stýskat, že hledá cestu, jak se za svým milým na druhý břeh dostat. Jedinou možností, která se nabízí, je nechat se na druhý břeh převést převozníkem Tonym, který však Abigail přes nebezpečně rozvodněnou řeku hodlá převést pouze poté, co s ním stráví noc. Abigail nejprve zděšeně odmítne, ale když se neobjevuje jiné řešení, nakonec na Tonyho nabídku přistoupí, čímž děj zdaleka nekončí.

Úkolem žáků v tomto případě není příběh společně zahrát, ale uvědomit si motivy jednání všech postav a vyhodnotit, která z nich se chovala morálně přijatelně a která nikoli. Oproti klasickému vyhodnocení, kdy jsou postavy seřazeny za sebe od té nejmorálnější po tu nejvíce odsouzeněhodnou, zde žáci míru souhlasu či nesouhlasu s jednáním té které postavy vyjadřují tím, kde se postaví na imaginární ose protínající sál. Každý z žáků tak má prostor k vyjádření svého názoru a žáci se smíchem i překvapením pozorují, jak často stojí na úplně opačném pólu osy. Jonáš je svými otázkami navádí k diskusi a žáci si navzájem vysvětlují, proč si o které postavě myslí to, co si myslí. „Nejhorší je ten Ivan, protože měl říct, co si myslí. Kdyby byl opravdovej kámoš, tak řekne, co si myslí, a zkusí jí přesvědčit,“ komentuje jedna z dívek chování Ivana, který v příběhu odmítne Abigail poradit, zda má převozníkovu nabídku přijmout či nikoli. „Mně zas přijde, že ten Ivan byl fér, že jí nic neřekl. On kdyby něco řekl, tak by to pak mohl vyčítat, ty následky,“ brání postavu jeden z chlapců. U Ivana ani u jiné postavy konec diskuse nepřinese správné či špatné odpovědi. To však ostatně tvoří pointu celé aktivity. Poté, co se žáci dostanou k hodnocení poslední z postav, je na některých již znát únava, a Jonáš proto vyhláší poslední krátkou přestávku.

Ve světě nejednoznačných příběhů

Závěrečná část programu se skládá z příběhů, v nichž je stejně jako u postav ve městě, kterým

protékala krokodýlí řeka, obtížné jednoznačně obhajovat či odsoudit motivy a jednání zúčastněných postav. Tentokrát se však jedná o příběhy autorské, které ve skupinkách vymýšlejí sami žáci. Na vytvoření skic příběhů dostávají přibližně dvanáct minut. Ostych spojený na začátku programu s komiksovým okénkem, které žádá ze skupin nechtěla předvádět jako první, je tentam, a žáci se předbíhají v tom, kdo bude moci svůj příběh zrekapitulovat dříve. Na scéně pak žáci vysvětlují ostatním melancholicky laděné zápletky, v nichž nejsou jednoznačné oběti či viníci. Napjatý vztah dvou sester střídá příběh dvou spolužáků z různých společenských vrstev či konflikt bohatých podnikatelů, z nichž je jeden spojen s podnikatelským podsvětím. Žákům se povedlo splnit zadání, protože napříč příběhy není snadné rozhodnout, kdo nese hlavní podíl viny na zpravidla tragickém konci.

Když žáci na závěr hlasují o tom, který z příběhů byl nejvíce nejednoznačný, skončí ve shodě s tematikou celého dopoledne nejednoznačně také samo hlasování – příběhy získávají obdobný počet hlasů. „Je to nejednoznačné, což je příznačné,“ komentuje také Jonáš, a dodává: „Když si uvědomíme motivy ostatních, je najednou řada situací nejednoznačná. Já jsem vám chtěl dneska hlavně ukázat, že názor druhého má taky svoje opodstatnění.“ Žáci poslouchají, někteří přikývnu a Jonáš se s nimi loučí, neboť program je u svého konce. Žáci se přesouvají ke dveřím, a zatímco se snaží dostat do bot, shodují se na tom, že jedna věc je přece jenom jednoznačná: „Dneska měl odpadnout taky tělocvik.“ ■

Lukáš Tvrdoch, Martin Pleva, Veronika Rodriguezová

Umíme vyučovat dějepis?

Ve čtvrtek 21. února pro některé učitele dějepisu neskončil pracovní den poslední vyučovací hodinou. Odpoledne se vydali do Brna, kde zasedli spolu se studenty historie, jejich vyučujícími, zástupci muzeí a dalšími zájemci o dějepisné dění do auditoria děkanátu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Zde se konala panelová diskuse o tom, jakou roli sehrává dějepis, jakožto vyučovací předmět, v současné škole. U jednoho stolu byli připraveni diskutovat vyučující z několika českých kateder historie, zástupci občanského sdružení PANT¹ a portálu Moderní dějiny z Ostravy. Nechyběla také zástupkyně Asociace učitelů dějepisu ČR (asociace se skrývá pod zkratkou ASUD) a zástupci gymnaziálních učitelů. V půl páté odpoledne již bylo obecenstvo nedočkavé a účastníci diskuse připraveni argumentovat a vyměňovat si názory, takže nic nebránilo tomu, aby akce mohla začít.

Proč vyučovat dějepis

Přestože tříhodinový prostor, který mělo setkání k dispozici, by umožnil, aby diskuse začala pozvolna, hned zkraje zazněla otázka poměr-

ně palčivá – jaký význam vůbec sehrává výuka dějepisu v dnešní době? Lukáš Tvrdoch, který vyučuje dějepis na gymnáziu ve Vyškově, v této souvislosti výstižně zachytil své každoroční bilancování: „*Jako učitel se sám sebe každý rok znovu ptám, jestli dějepis učíme proto, abychom věděli, co a proč se stalo, nebo proto, abychom budovali národní hrdost.*“ Odpověď na tuto otázku podle něj ovlivňuje učitelovo pojetí výuky, promítá se do toho, co si z výuky odnesou také žáci, a učitel si jí proto musí být zcela vědom. Například ve třídách Lukáše Tvrdocha se výuka odvíjí podle kréda, že pochopení významu minulosti je důležité pro naše jednání v současnosti a budoucnosti, k čemuž on sám dodává: „*Úloha dějepisu je v jeho formativním působení. Snažím se žákům ukázat, jaké příčiny v historii vedou k jakým důsledkům, což může v budoucnu ovlivnit jejich jednání, postoje a hodnoty.*“ Stejnou optikou, ovšem s výraznějším akcentem na roli učitele, se na význam výuky dějepisu dívá také Petr Šimíček, jeden z autorů portálu *Moderní dějiny.cz*² a člen občanského sdružení PANT: „*Stěžejní je v té výuce učitel. Ten předává žákům fakta, ale jeho práce by měla přesáhnout i do úlohy inspirátora, který svými postoji v mladých lidech buduje občanskou angažovanost a morální hodnoty.*“

2 Portál nabízí učitelům z praxe výukové a pramenné materiály, učitelé zde mohou také sami takové materiály vytvářet a sdílet.

1 Občanské sdružení PANT vzniklo v roce 2007 a orientuje se na problematiku lidských práv. Jeho cílem je vzdělávání, publicistika a podpora aktivit mapujících a rozvíjejících kulturní dědictví s ohledem na středoevropský region. V roce 2009 vznikl vzdělávací portál *Moderní dějiny.cz* (více na www.pant.cz).

Do diskuse, která se doposud vedla v konsensuálním duchu, vstupuje v nadsázce míněná otázka Josefa Märce, učitele na gymnáziu v Chomutově a pedagoga Katedry historie FF UJEP v Ústí nad Labem, který se ostatních diskutujících ptá, zda by nebylo lepší, kdybychom dějepis vůbec neučili: „*Rada lidí by podle mě se zrušením dějepisu patrně souhlasila.*“ Vzápětí však svoji otázku využívá jako argument, na jehož negaci staví svůj výklad: „*Dějepis nás učí porozumět budoucnosti. Právě porozumění je podstatné, znalost sama o sobě není k ničemu. Zvláště v našem dnešním světě. Historický fakt ve smyslu prosté informace, zprávy z minulosti, je sám o sobě dvojsečný. Může sloužit poznání, ale může sloužit i zkreslování, proto je nutné jej začlenit do poznatkové struktury, učit žáky faktu porozumět, pochopit dějinné události v jejich souvislostech.*“ Dějepis tak přestává být předmětem o nástinu historického dění, ale stává se formativním prostředkem, který má vést žáky ke schopnosti zaregistrovat a rozpoznat manipulaci s fakty, a to nejen historickými.

Práce s prameny jako cesta k žákům

Na stole se objevuje téma přípravy budoucích učitelů dějepisu. „*Budoucí učitelé jsou připravováni spíše jako profesionální historici, kteří budou pracovat s mrtvými historickými prameny, než jako učitelé, kteří budou pracovat s živými mladými lidmi,*“ poznamenává zkraje ostře Petr

Šimíček. Přestože se jedná o komentář kritický, nelze říci, že by se proti němu vyučující vysokých škol ohradili. Z jejich strany přichází spíše vysvětlení stávajícího stavu, které formuluje například František Čapka, vyučující na katedře historie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity: „*Kořen problémů přípravy budoucích učitelů dějepisu je v postavení oborové didaktiky v kontextu akademického prostředí, které vytváří tlak na výzkumnou činnost vysokoškolských pedagogů, což s realitou výuky na nižších stupních škol souvisí jen okrajově.*“ Stejný problém připouští také ústecká katedra, která se rovněž potýká s tím, jak nejlépe vést studenty k praktickým učitelským dovednostem. „*Snažíme se posluchače co nejvíce vodit do výuky přímo na školách. Katedra také již řadu let také pořádá vzdělávací semináře, kde se setkávají studenti, akademici i učitelé s lidmi z dalších profesních sdružení a institucí,*“ nastiňuje ústecké řešení Josef März.

Jeho prostřednictvím se do diskuse vrací také téma rádooby kriticky nahlédnuté práce s prameny: „*Bohatý potenciál v souvislosti s výukou vidím právě v ikonických pramenech, i tak se žáci učí kriticky číst. Učí žáky číst, psát, mluvit, sem tam i mlčet.*“ Petr Šimíček, který diskusi vyvolal, doplňuje, že sám v práci s prameny vidí cestu k zajímavé a moderně pojaté výuce dějepisu, byť sama o sobě požadavkům kladeným na pozici učitele nedostačuje. V práci s prameny však nachází možnost určité proti ideologicky zatí-

ženému výkladu: „Když jsem učil na gymnáziu, měl jsem v semináři studenty, kteří byli zastánci komunistických idejí. Pokud se diskutovalo o roli komunistické strany v našich dějinách, nemohl jsem s nimi najít společnou řeč. Jakmile však byli konfrontováni s prameny, byli nuceni přemýšlet nad jejich výpovědní hodnotu a svá stanoviska i svůj pohled na minulost začínali měnit.“

Kamil Štěpánek kompatibilitu mezi přípravou pro práci s prameny a pro práci se žáky dokládá příkladem francouzského pojetí didaktiky dějepisu: „Francouzi zpracovávají a vydávají každoročně značné množství komentovaných pramenů. Učitel získává návod, jak žáky vést ke kritické a analytické práci s rozmanitými prameny, verbálními i obrazovými.“ Cílem takto pojaté výuky ve shodě s předcházejícím pojetím dějepisu jako formativního nástroje je, aby mladí lidé porozuměli světu kolem sebe, přistupovali k němu aktivně a aby se jim nenechali pasivně ovládat.

Dějepis, dějiny a ideologie

Dějepis se již podruhé objevuje v pozici formativního prostředku, který má vést žáky ke schopnosti kritického myšlení. Miroslav Jeřábek proto považuje za alarmující, že se téměř polovina české populace po absolvování deváté třídy s výukou dějepisu již dále nesetká. „Tito lidé, většinou učni, jsou v běžném občanském životě lehce ovladatelní, hrozí u nich reálné nebezpečí politického extrémismu.“ „Dobře se manipulují,“ podotýká také Martina Kalčíková z Asociace učitelů dějepisu ČR v podobném duchu hovoří také Petr Šimíček: „Tito žáci rychle přijímají černobílé vidění, jde o zvýšení jejich imunity vůči ideologické manipulaci.“ Sahá také po příkladu z konkrétního historického období: „Je třeba si uvědomit, že národní ideje 19. století mají svou odvrácenou tvář a tou je úmyslná falzifikace dějin. Problém ideologizace však není zdaleka minulostí, ta hrozba je stále přítomná.“

Ačkoli v hledáčku stojí žáci, kteří po ukončení základní školy výuku dějepisu již nemají, Lukáš Tvrdoch ze své praxe připouští, že s vlastenectvím v jeho negativní podobě se opakovaně potýká také u svých gymnaziálních studentů. „Od dějepisu se všeobecně očekává, že bude

pěstovat národní hrdost, nicméně takové pojetí vlastenectví vede ve svém důsledku často k netoleranci a popírání všelidské hodnoty.“ Dodává, že překonávat předsudky a stereotypy je v praxi hodně těžké, někdy až nemožné.

V textu RVP převažuje adjektivum *mezinárodních* adjektivem *národní*. Co tedy vůbec ono *národní* znamená a jak o něm vyučovat bez rizika? Podle Josefa Märce je národní identitou míněno spíše vědomí, z jakého prostoru a s jakým dědictvím vycházíme do světa. „Budování obecně lidské identity by mělo mít přednost před identitou občanskou, potažmo národní či politickou,“ dodává závěrem k podobě výuky dějepisu.

Koncem února se tedy v Brně diskutovalo o dějepise³. Otázkou zůstává, co dál. Bylo to k něčemu? Cílem organizátorů bylo iniciovat diskusi, dát dohromady odborníky, kteří o zmínovaných problémech přemýšlejí a kteří mají pocit, že by bylo třeba na současné praxi něco změnit. Tato změna by ve vztahu k budoucnosti měla vycházet mimo jiné z univerzitního prostředí, tedy z fakult připravujících budoucí učitele. Nemáme ovšem odezvu, jestli podobný pohled na další směřování dějepisu sdílejí i pracovníci těchto institucí. Z vysokých škol stále vycházejí učitelé vybavení spíše teoretickými znalostmi z didaktiky, a praktické zkušenosti musejí nabývat vlastním experimentováním, účastí na seminářích dalšího vzdělávání a podobně, nicméně tyto jejich aktivity nejsou nijak koordinovány, někdy ani podporovány. Dostávají se tak často do střetu s tradičním pojetím výuky, někdy i s kolegy, vedením školy či rodiči. V tomto smyslu by svou roli mohl sehrát postoj ministerstva. To na jednu stranu do jisté míry podporuje úsilí iniciativ jako o. s. Pant, na druhou stranu nemá činnost MŠMT charakter jednoznačné podpory těmto změnám. Zatím to tedy nevypadá, že by se v Brně něco započalo, rozhodlo či chystalo. Je otázkou, zda organizátoři této debaty najdou dost odvahy a energie iniciovat další akce směřující ke změně současné praxe ve výuce dějepisu a zda také najdou spojení, podporu a prostor pro takové aktivity. ■

3 Přepis celé diskuse je dostupný na webových stránkách časopisu Komenský.

Josef Trna

Výuková situace: Setrvačnost těles v jednoduchých experimentech ve fyzice

Klíčovým výukovým prostředkem a základem specifických přírodovědných výukových metod a několika výukových forem je školní experiment. Právě experimenty jsou však ve výuce mnohdy využity nedostatečně a nevhodně, čímž je promrhán jejich vzdělávací a zejména motivační potenciál (Trna, 2012). Tento článek se proto věnuje využití jednoduchých fyzikálních experimentů. Popisujeme vyučovací hodinu, která je zaměřena na pojem setrvačnost, a to v počátku gymnaziální výuky fyziky. Výuka tohoto vzdělávacího obsahu je podrobena analýze z hlediska využití jednoduchých experimentů, následně je pak navržena alterace s cílem reagovat na zjištěné nedostatky.

Teoretické uvedení: využití jednoduchého experimentu ve výuce

Při získávání vědomostí, osvojování dovedností a vytváření postojů v přírodovědné výuce musí být experimenty využity funkčně, organicky a systémově s maximální kognitivní i afektivní efektivitou. Mnohé výzkumy (Novák & Trna, 2011; Trna, 2012; Vaculová et al., 2008) však dokládají skutečnost, že v běžné výuce k takovému efektivnímu využití experimentů často nedochází. Výzkumy také potvrzují, že experiment,

který je demonstrován pouze učitelem a není propojen s heuristickým rozhovorem s žáky, má

Učitelé jsou schopni využívat experimenty vědecky správně, problémem však je jejich metodické využití.

malou vzdělávací efektivitu. Příčin tohoto stavu je více, a to zejména subjektivních, spočívajících především v nedostatečné profesní přípravě učitelů na experimentování.

Školní přírodovědný experiment má tři základní složky: (a) vědeckou, (b) technickou, (c) metodickou. Učitelé jsou zpravidla schopni využívat experimenty vědecky správně a většinou je dovedou také zručně technicky demonstrovat. Problémem však je jejich metodické využití. Právě v tomto bodě dochází k zásadním pochybením a nevyužití jejich vzdělávacího potenciálu. Mezi nejčastější pochybení patří zařazení experimentu do neodpovídající výukové fáze, opomíjení žákovského experimentování, nízká motivační účinnost experimentů či nedostatek komplexnějších výukových metod založených na experimentování (projektová výuka, badatelsky orientovaná výuka, experiment podporovaný ICT apod.).

Řada komplikací a pochybení při využívání experimentů je potlačena v tom případě, že učitel použije jednoduchý experiment. Vhodnost aplikace jednoduchého experimentu ve výuce je dána zejména jeho charakteristikami, k nimž patří především:

- (1) transparentnost,
- (2) aktivizace žáků,
- (3) snadná a bezpečná realizace.

Z metodického hlediska je hodnotná transparentnost a aktivizace žáků. Podstatou transparentnosti je vypreparování prezentovaného jevu a potlačení jevů doprovodných, které tak nemohou komplikovat či znemožnit porozumění hlavnímu jevu. Aktivizace žáků je umožněna charakterem použitých pomůcek a malým počtem kroků při realizaci experimentu.

Námi zkoumaný videozáznam výukové hodiny bude analyzován právě z hlediska využití jednoduchých experimentů.

Pohled do školní praxe: anotace, analýza a alterace výukové situace

Anotace

Kontext výukové situace

Výuková situace (stopáž 28:25–31:25), která je využita v tomto článku, byla realizována při výuce fyziky v prvním ročníku čtyřletého gymnázia. Videozáznam, který vznikl v rámci virtuálních hospitací (více viz NÚV, 2012) byl pořízen v roce 2012. Tématem výuky je setrvačnost těles v mechanice, která je základní vlastností všech těles a je popsána obecně známým prvním pohybovým Newtonovým zákonem setrvačnosti. Učitelka navazovala na předchozí učivo o síle a následovaly Newtonovy pohybové zákony. Cílem výukové hodiny je definice pojmu setrvačnost v podobě výčtu jejích vlastností. V závěru je setrvačnost zasazena do prvního pohybového Newtonova zákona, jehož podstatou je zákonitost, že těleso setrvává v klidu nebo v rovnoměrném pohybu, pokud není donuceno tento stav změnit působením vnějších sil.

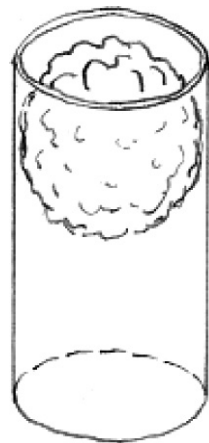
V souladu s Niemiřkovou taxonomií vzdělávacích cílů (vědomost: zapamatování nebo

porozumění; dovednost: reproduktivní nebo tvořivá) šlo učitelce především o vědomosti – porozumění. V oblasti dovedností byly cíle relativně skromné, zaměřené na reproduktivní dovednosti řešení kvalitativních (problémových) úloh bez výpočtů, vycházejících převážně z žakovských prekonceptů (Mandíková & Trna, 2011) a založených na jednoduchých experimentech. Detailně budeme analyzovat jednoduchý experiment na setrvačnost, využitý ve fixační fázi výuky.

Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Etapa 1

Učitelka zahajuje fixační fázi pojmu setrvačnost. Zvolila metodu aplikace učební kvalitativní úlohy založené na jednoduchém experimentu. Použitý experiment je silně motivační, takže učitelka provádí současně fixaci a motivaci. Podstatou experimentu je vyklepávání papírové kuličky z papírové trubičky s využitím setrvačnosti papírové kuličky (viz obr. 1).



Obr. 1: Trubička s papírovou kuličkou

Experiment je demonstrační a plně ho provádí sama učitelka před třídou s vlastním výkladem propojeným s heuristickým rozhovorem s žáky, při kterém učitelka objevuje společně s žáky podstatu fyzikálních zákonitostí. Nejdříve popi-

suje pomůcky a pak zadává žákům úkol: dostat kuličku ven z trubičky.

Etapa 2

Učitelka v rozporu se zásadami použitého heuristického rozhovoru nečeká na návrhy řešení ze strany žáků a experiment hned sama provádí. Poklepává zespona na ruku držící svisle trubičku, až kulička vypadne dolů. Opakuje pokus, kdy poklepává na ruku shora – kulička vypadává horním otvorem z trubičky.

Etapa 3

Po provedení experimentu učitelka vyzývá žáky k vysvětlení příčin průběhu experimentu s nápovědí, že jde o důsledek prvního Newtonova zákona. První odpovídající žákyně však vysvětluje jev chybně pomocí „proti-sily“. Učitelka se snaží navádějícími poznámkami chybnou odpověď korigovat a dává slovo dalšímu žákovi. Podle způsobu odpovědi jde zřejmě o nadaného žáka, který odpovídá správněji, ale opět nepřesně (příčinou je „zpoždění“ kuličky). Teprve po nápovědě třetímu žákovi třída uslyší správný pojem – setrvačnost.

Etapa 4

Finální fázi po objevení podstaty jevu by měla být fixace pojmu setrvačnost s posunem žakovského poznání k přidané hodnotě. K tomu však již nedošlo, jelikož opět je – jako v expoziční fázi – nevhodně propojena setrvačnost se silou, a dokonce i s rychlostí posunu trubičky, čímž došlo k překrytí pojmu setrvačnost dalšími pojmy.

Přepis části vyučovací hodiny – původní verze (U – učitel, Ž – žák, ŽŽ – žáci)

U: Ukážeme si nějaké důsledky toho, co jsme si teď řekli. [Bere do rukou pomůcky.]

U: Tak. Jednoduchá pomůcka. Rulička od toaletního papíru, zmuchlaný papírový kapesník, úplně něco jednoduchého. Můžete si potom vyzkoušet. Zasunu. Asi vidíte, že je zapotřebí, aby ta rulička měla určitou velikost, aby to tření mezi tou ruličkou a tím papírem nebylo příliš velké a zároveň, aby nebylo příliš malé. Kdyby tření bylo příliš malé, co by se stalo? Kdybych to takhle otočila? Kdyby tření mezi papírem a tou ruličkou bylo příliš malé? Davide, co se stane? [Ukazuje trubičku a vkládá do ní kuličku z papíru.]

Ž: Tak by to ... [Ukazuje rukou směr dolů.]

U: Vypadlo dolů. Tak teď je to tak akorát. Jo. A teď já chci tu, ten papír, kuličku, kterou jsem vyrobila z papírového kapesníku, dostat z trubičky ven. Mám dvě možnosti. Budto ta kulička vyleze horem, nebo ta kulička vyleze spodem. Tak co chcete, Dane? [Drží trubičku s kuličkou uvnitř v ruce a ukazuje ji stále žákům.]

Ž: Aby vylezla spodem. [Žák vsedě odpovídá.]

U: Jo? Tak jak to mám udělat, aby vylezla spodem? [Klepe zespona na ruku, ve které drží svisle trubičku s papírovou kuličkou. Kulička vypadne dolů.]

ŽŽ: [Žáci sedí a smějí se.]

U: No! Teď vylezla spodem. A když budu chtít, aby vylezla horem ...

[Klepe shora na ruku, ve které drží svisle trubičku s papírovou kuličkou. Kulička vypadne z trubičky horním otvorem.]

ŽŽ: [Žáci sedí a smějí se.]

U: Aha, tak teď to je důsledek našeho prvního Newtonova zákona. Tak, kdo mi to vysvětlí? Žaneta se hlásí, výborně. [Dívá se do třídy na hlásící se žákyni.]

Ž: Že tam působí nějaká proti-síla. [Žákyně vsedě odpovídá.]

U: Někaká proti-síla, říká Žaneta. Co vy na to? Tak je tam poměrně malé tření. Teď jsme si řekli, že tělesa mají nechuť měnit svůj pohybový stav. To znamená – chtějí zůstat tam, kde jsou. Jsou líný. Něco jako my, když přijdeme ze školy a uvelebíme se na gauči u televizoru, taky setrváváme neustále v té poloze. Máme setrvačnost, nějakou. Hlásí se Vojta. [Stojí před žáky s trubičkou v ruce.]

Ž: Takže jakoby, pohne se ta trubička, ale ten kapesník se s nějakým zpožděním až pohne, a proto se dostane kousek výš nebo níž, jakoby nebo... [Žák vsedě odpovídá.]

U: Takže, pohne se rulička, ale kapesník – protože tam je malé tření – kapesník, Davide. [Přechází k dalšímu žákovi.]

Ž: Setrvá. [Žák vsedě odpovídá.]

U: Kapesník setrvá. [Stojí před žáky s trubičkou v ruce.]

Analýza

Zkoumanou situaci budeme nyní analyzovat z pohledu výše uvedených informací o jednoduchých experimentech.

(a) Vědecká složka experimentu

Elementarizace (zjednodušování) fyzikálních pojmů se dostává často na hranu vědecké správnosti. To znamená, že učitelka nemůže díky úrovni psychického vývoje žáků (nevyvinuté abstraktní myšlení) plně využít všech-

ny pojmy, matematický aparát a systemizovat poznatky. Učitelka se několikrát při vysvětlování fyzikální podstaty jevů při analyzovaném experimentu ocitla na této hraně. Ani snaha o podporu žákovy porozumění výraznou elementarizací nesmí porušit základní fyzikálně-didaktický princip vědeckosti. Případný vědecký nepřesný, či dokonce nesprávný výklad může přitom zásadním způsobem ovlivnit žákovy porozumění těmto pojmům, proto je třeba této složce věnovat trvalou pozornost.

(b) Technická složka experimentu

Demonstrováný experiment byl technicky dobře zvládnut (stejně jako většina dalších experimentů, jež jsme sledovali). To bylo dáno také skutečností, že analyzovaný experiment byl jednoduchý. Jednoduché pomůcky a materiály denního života (trubička a papír) byly vhodně vybrány. Experiment byl technicky přesvědčivý.

(c) Metodická složka experimentu

Tato nejvýznamnější složka experimentu si zaslouží největší pozornost. Jako zásadní nedostatek lze uvést, že experiment demonstrovala sama učitelka (stejně jako naprostou většinu dalších sledovaných experimentů), čímž zásadně omezila aktivitu žáků, která je základem konstruktivistické výuky. Z reakcí žáků bylo zřejmé, že učitelkou preferované, nicméně dnes již překonané, transmisivní pojetí demonstračních experimentů je v její výuce obvyklé. Analyzovaný experiment také není příliš vhodný do úvodu

fixace, jelikož v něm hrají významnou roli třecí síla i síla tíhová, které mohou komplikovat transparentnost experimentu.

Učitelce se vcelku dařilo využít motivační sílu analyzovaného experimentu s trubičkou a papírovou kuličkou. Z metodického hlediska nelze komplexně posuzovat jeden experiment vytržený z celé sady aplikované v hodině, neboť experimenty tvoří didaktický systém, v němž jednotlivé experimenty svojí podobou naplňují příslušnou fázi výuky. Pro komplexní analýzu použití analyzovaného experimentu s trubičkou je třeba znát jeho zasazení do systému ostatních experimentů i dalších prvků hodiny, a proto čtenáři doporučujeme zhlédnout celý záznam hodiny. Jako příklad může sloužit motivační role jednoduchých experimentů v motivační fázi hodiny. Díky koncentraci většiny jednoduchých experimentů do fixační fáze výuky (včetně experimentu s trubičkou a papírovou kuličkou) učitelka dostatečně nerealizovala vstupní a průběžnou motivaci. Důkazem byl efektní experiment se setrvačností nádob na stole, zpod kterých vytrhla ubrus, aniž by se převrátily. Experiment učitelka demonstrovala v úplném závěru hodiny, kdy sklídila spontánní potlesk žáků. Je škoda, že tento či obdobný experiment nebyl využit jako vstupní motivace. Experimenty byly navíc soustředěny do expoziční a fixační fáze, chyběly v motivační, diagnostické i aplikační fázi. Výuka však postřádala moderní komplexní výukové metody založené na experimentování.

Snaha o podporu žákovy porozumění elementarizací nesmí porušit základní princip vědeckosti.

Za poměrně vážný metodický nedostatek považujeme velký důraz na podrobné a příliš rozsáhlé opakování učiva o rozkladu sil na nakloněné rovině v úvodu hodiny, který způsobil nevhodné propojení silových analýz s pojmem setrvačnost. Žáci si tak odnášeli nesprávnou velmi těsnou vazbu mezi setrvačností, třecí silou, a dokonce i silovou analýzou na nakloněné rovině, které spolu přímo nesouvisí. Sama učitelka si tuto skutečnost uvědomila a snažila se zdůrazněním tyto informace oddělit. Bohužel se jí to fakticky nepodařilo, jelikož se k pojmu síla stále vracela při vysvětlování experimentů.

Transmisivní pojetí výuky se silně projevilo také tím, že podstatu demonstrováných experimentů vysvětlovala učitelka téměř sama, a nedala tak velkou šanci názorům žáků. Závěrem je třeba ocenit, že prezentovala přiměřené množství experimentů (i méně známých), které měla předem vyzkoušené.

Alterace

Posuzování kvality výukové situace

Jednoduchý experiment o setrvačnosti papírové kuličky v trubičce přinesl do hodiny řadu pozitivních a podnětných prvků, zejména pro nadané žáky. Pro standardní žákovskou populaci žáky přinesl experiment mnoho problémových podnětů bez úplného vysvětlení. Experiment bychom mohli zařadit do čtvrté úrovně badatelsky orientované přírodovědné výuky

(Trna, 2011), která je určena převážně pro nadané žáky (Trnová & Trna, 2011). Závěrem můžeme konstatovat, že transmisivní pojetí výuky zabránilo plnému rozvinutí vzdělávacího a motivačního potenciálu analyzovaného jednoduchého experimentu s trubičkou a papírovou kuličkou pro všechny žáky.

Návrh alterace

1. Změna pojetí výuky z transmisivního na konstruktivistické s aktivizací žáků

Jednoduchý experiment budou provádět samotní žáci při skupinové výuce (cca 4 žáci = skupina). Experiment bude realizován podle pracovního listu (popis pomůcek; postupu realizace experimentu; výzkumná otázka, na kterou budou žáci hledat odpověď), přičemž bude využita badatelsky orientovaná výuka v úrovni strukturovaného bádání (Trna, 2011). Jeho podstatou je, že učitel zadá problém (vyjmout papírovou kuličku) a pomůcky (kulička a trubička), nicméně řešení problému bude ponecháno na žácích. Je třeba, aby žáci stanovovali hypotézy řešení podložené fyzikálním zdůvodněním a sami je experimentálně ověřovali. Po etapě žákovského experimentování je vhodné provést prezentaci řešení jednotlivých skupin, diskutovat, obhajovat, argumentovat atd. Je možné využít doplňkovou motivaci soutěží o prvenství ve vyřešení problému. Žáci musí dostat dostatečný prostor pro tvorbu, prezentování a obhajobu svých řešení.

2. Důraz na dovednostní vzdělávací cíle

Vzdělávacím cílem musí být nejen vědomost – porozumění (viz Niemiřkova taxonomie) pojmu setrvačnost, ale stejně tak dovednost vymyslet, sestavit a provést experiment ověřující žákovu hypotézu řešení problému se setrvačností spjatým. Je přitom možné opřít se o teorii utváření dovedností v pěti etapách: motivační, orientační, stabilizační, dotvářecí a integrační (Trnová & Trna, 2009).

3. Funkčnost, organičnost a systémovost využití jednoduchého experimentu

Jednoduchý experiment s trubičkou a papírovou kuličkou je primárně vhodný jako motivační experiment. Pro fixační fázi je však možno nalézt vhodnější experimenty, viz např. sada jednoduchých experimentů o setrvačnosti ve videopořadech (Direct film, 2012). Sada experimentů využitých v hodině (tématu) by měla být záměrně a plánovitě sestavena v určitém pořadí. Je též třeba vhodně kombinovat učitelské a žákovské experimenty (KDF fyziky, 2012).

4. Využití inovačních komplexních výukových metod pro současného žáka

Volba podoby aplikace byt jediného experimentu (jako je experiment s trubičkou a papírovou kuličkou) je zásadně determinována současným pojetím přírodovědné výuky. V dnešní době, kdy jsou žáci příslušníky NET-generace, je vhodné využívat konektivistické prvky výuky, založené na ICT (Trnová, 2011). Osvědčují se

použití moderních audiovizuálních prostředků v kombinaci s reálnými experimenty (audiovizuálních projekce, animace a počítačová simulace). Do výuky je vhodné přinášet prvky problémové a projektové výuky, propojené s aplikací do životních situací žáků (Trna, 2005). V případě setrvačnosti je velmi vhodná problematika dopravních nehod. Trubička v tomto pojetí modeluje např. lidskou lebku a papírová kulička mozek při dopravní nehodě. Jednoduchý experiment na setrvačnost s trubičkou a papírovou kuličkou by proto měl být organicky zasazen do inovovaného pojetí výuky.

Přezkoumání navržené alterace

Nutnou, třebaže opomíjenou součástí školního experimentování je trvalá zpětná vazba účinnosti experimentů, která je základem zdokonalování a ověřování nových metod a nástrojů, založených na experimentování. Těm, kteří se rozhodnou vyzkoušet navržené alterační postupy, doporučujeme, aby např. nejdříve pomocí akčního výzkumu ověřili vzdělávací efektivitu analyzovaného jednoduchého experimentu, který bude přísně realizován ve vazbě na fázi výuky. Analyzovaný experiment je vhodné použít jako součást vstupní motivace (učitelská demonstrace) a následně ho zařadit do aplikační fáze (skupinový žákovský experiment) ve vazbě na tematiku dopravních nehod. Doporučujeme vzít v úvahu i příslušnou úroveň badatelsky orientované výuky. Přezkoumávání navržené alterace tohoto experimentu může mít

samozřejmě řadu variant, během jejich tvorby budete rozvíjet profesní experimentální dovednosti a tvořivost.

Závěr

Jednoduchý školní experiment je velmi účinným vzdělávacím prostředkem a základem řady výukových metod (učební úloha založená na experimentu, experimentální zkouška, laboratorní úloha, projekt atd.). Mnoho učitelů, fyziků a didaktiků fyziky se zabývá vytvářením nových experimentů, avšak ne již tolik jejich metodickým využitím. Vážným problémem jsou i učební pomůcky a jejich vývoj. Školy využívají starší pomůcky, které fyzicky i morálně zastarávají a nejsou dostatečně nahrazovány novými. Samostatnou kapitolou je příprava učitelů na experimentování. Tato příprava je koncentrována obvykle do pregraduální přípravy, kde se zaměřuje úzce na technickou složku realizace. Školní experimentování by mělo však být jednou z hlavních součástí trvalého profesního rozvoje učitelů přírodovědných předmětů.

Literatura

Direct film. (2012). *Mechanika tuhého tělesa. (J. Trna)*. Dostupné z: www.directfilm.cz
Katedra didaktiky fyziky (2012). *Souhrnný sborník Veletrhu nápadů učitelů fyziky*. Praha: MFF UK Praha. Dostupné z: [http://vnuf.cz/sbornik/autori/Trna_Josef_\(34\).html](http://vnuf.cz/sbornik/autori/Trna_Josef_(34).html)

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

Novák, P., & Trna, J. (2011). Analýza experimentů metodou videostudie v hodinách fyziky na ZŠ. In *Moderní trendy v přípravě učitelů fyziky 5*, 174–180. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

NÚV. (2012). RVP. Metodický portál. <http://audiovideo.rvp.cz/video/2691/VIRTUALNI-HOSPITACE%C2%80%E-F%BF%BD-FYZIKA-SETRVACNOST.html>

Trna, J. (2012). How to motivate science teachers to use science experiments. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 10(5), 33–35.

Trna, J. (2012). *Jak motivovat žáky ve fyzice se zaměřením na nadané*. Brno: Paido.

Trna, J. (2005). Měříme lidské tělo. In *Veletrh nápadů učitelů fyziky 10* (s. 23–32). Praha: Prometheus.

Trna, J. (2011). Využití IBSE ve výuce fyziky. In *Veletrh nápadů učitelů fyziky 16* (s. 237–245). Olomouc: UP Olomouc.

Trnová, E. (2011). Vliv informačních a komunikačních technologií na chemické vzdělávání. *Media4u Magazine*, 8(X3), 112–115.

Trnová, E. & Trna, J. (2009). Motivování nadaných žáků pomocí rodinného přírodovědného vzdělávání. In *Výchova a nadání 3* (s. 36–50). Brno: Masarykova univerzita.

Trnová, E., & Trna, J. (2011). Přírodovědně nadaní žáci a IBSE. In *Nadání žáci ve škole* (s. 127–138). Brno: Masarykova univerzita.

Vaculová, I., Trna, J., & Janík, T. (2008). Učební úlohy ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy: vybrané výsledky CPV videostudie fyziky. *Pedagogická orientace*, 18(4), 59–79.

Naděžda Vojtková

Jak si přečíst opravdovou knihu v angličtině?

Jak číst příběhy, které žáky 1. stupně ZŠ pobaví, potěší a zároveň se z nich i poučí? Na tuto otázku neexistuje jednoduchá odpověď, ani když hovoříme o čtení v rodném jazyce. Žáci se teprve učí zvládat základní techniku čtení a naráží na různá úskalí, která stojí v cestě plynulému čtení pro potěšení. Proto by mohl mnohý učitel angličtiny na 1. stupni ZŠ reagovat na výše položenou otázku odmítavě s tím, že čtení opravdových knih v angličtině je nereálné a je nutné počkat, až se žáci naučí číst v rodném jazyce, získají rozsáhlejší slovní zásobu a seznámí se s dostatkem gramatických struktur v jazyce cizím.

Děti jsou však zvědavé a příběhy mají rády. Proč by měly čekat několik let, než si přečtou svoji první knížku v anglickém jazyce? V praktickém příspěvku bych chtěla ukázat, jak jim můžeme pomoci. Podíváme na techniku sdíleného čtení (shared reading) a na to, jak se dá využít v hodinách anglického jazyka.

Výběr vhodné knihy

Žáci na 1. stupni ZŠ používají učebnice, v nichž jsou texty určené ke čtení. Přestože se autoři snaží o to, aby texty byly zajímavé, musí obvykle odrážet slovní zásobu a větné vazby, které jsou cílem výuky a zároveň jsou psány pro velmi různorodé publikum, tj. pro děti sice stejného věku, ale pocházející z různých míst republiky nebo dokonce světa, s různými zájmy a zkušenostmi. Výhodou opravdové knihy je možnost výběru. Učitel se snaží vybrat příběh, který odpovídá aktuálním zájmům a potřebám žáků v jeho třídě. Samozřejmě že bude brát v úvahu úroveň

jejich jazyka, ale při využití techniky sdíleného čtení může žákům významně pomoci s porozuměním příběhu, takže děti se od počátku výuky anglického jazyka mohou setkávat i s jazykem autentickým, nejen s jazykem zjednodušeným na jejich úroveň. Kromě učitele zprostředkovává porozumění i vizuální složka knížky. Dětské knihy jsou velmi bohatě ilustrované, ilustrace bývají většinou nápadité a rozvíjejí dětskou vizuální gramotnost. Mnohdy jsou obrázky rozšiřovány informace získané z textu, například o kulturní prvky charakterizující místo děje. Čtení opravdových knih nenahrazuje výuku cizího jazyka na 1. stupni ZŠ, jen ji vhodně doplňuje. Učitel by měl při výběru přemýšlet o tom, jak kniha osloví jeho žáky, jakou přidanou hodnotu čtení knihy přinese do běžné výuky jazyka. Tato přidaná hodnota netkví pouze v samotném rozvoji cílového jazyka, ale i v diskuzi o životních hodnotách žáků, jejich problémech, kulturních odlišnostech a především v prohlubování zájmu o volnočasové čtení.

Technika sdíleného čtení (shared reading)

Když učitel vybere vhodnou knížku pro svou třídu, může využít techniku sdíleného čtení. Je to čtení s dětmi a pro děti. V češtině někdy používáme výraz předčítání, který však neobsahuje aktivní zapojení žáků. Sdílené čtení je inspirováno předčítáním knih v rodinách v mateřském jazyce. Rodič předčítá společně vybranou knížku např. před spaním, dítě pozorně sleduje, většinou chce vidět obrázky, vyptává se na nejrůzněj-

ší témata z příběhu a rodič odpovídá a vysvětluje. Rodič zapojuje dítě do procesu čtení většinou intuitivně, protože čte pro své dítě, které velmi dobře zná a ví, kdy se má zeptat například na něco ze života dítěte nebo vysvětlit slovo, jehož pochopení může dítěti dělat problémy. Využití takového přístupu ve škole je trochu složitější, ale není nemožné. Sdílené čtení ve škole je plánovaná aktivita, v níž učitel předčítá žákům vybranou knihu několikrát a několika způsoby. Snaží se přitom ukázat vhodné strategie, které mohou žáci používat, když budou číst knihu sami. Techniku sdíleného čtení využil a popsal Don Holdaway ve své knize *Independence in reading: A handbook on individualized procedures* (1980). Čtení rozdělil do čtyř fází:

- předčítání,
- předčítání se zapojením žáků,
- samostatné čtení/nápodoba,
- prezentace výsledku.

Při prvním čtení učitel ukazuje/modeluje správné čtení. Vzhledem k tomu, že žáci většinou považují učitele za autoritu a vzor, sledují, jakým způsobem učitel čte a co při čtení dělá. Děti se učí nápodobou někoho, kdo je jim blízký a koho uznávají (stejná situace bývá i v rodině). Učitel by v této fázi měl vědět, co chce konkrétně modelovat a čeho by si děti měly všimnout. Vede žáky k tomu, aby se snažili děj předvídat.

Důležitou součástí sdíleného čtení je pozice učitele a knihy. Učitel i kniha by měli být ve vizuálním poli všech žáků, takže žáci většinou sedí ve skupince kolem učitele. Užitečnou součástí sdíleného čtení jsou tzv. velké knihy (big

books), které se běžně vydávají v zahraničí. Jsou to přesné kopie dětských knih, které se používají na školách. Rozměry takových knih jsou různé. Popis těchto knih najdete v odkazech na literaturu. Dnes jsou tyto knihy dostupné i v elektronické formě (tzv. mimic books), takže učitel může používat interaktivní tabuli. Pokud učitel nemá možnost získat velkou knihu, je důležité vybrat formát, který bude možno využít se skupinou žáků. Při čtení by měla být vytvořena příjemná, nestresující atmosféra, která alespoň částečně evokuje atmosféru domácího čtení a která u žáků vzbuzuje příjemné pocity. Děti například sedí na koberci, polštářích nebo dece před učitelem, který si na čtení nasadí „magické“ brýle nebo klobouk.

V druhé fázi učitel čte příběh a zapojuje žáky do vysvětlování obsahu. Pomocí návodných otázek vede děti k propojení textu a ilustrací, vztahuje text k jejich vlastním prožitkům a zkušenostem, snaží se, aby spekulovaly o tom, proč se určité děje v příběhu odehrávají. Pokud příběh obsahuje opakující se části textu nebo rýmované části, žáci je mohou opakovat, a tím se aktivně zapojují do čtení. V průběhu čtení se učitel může několikrát zastavit a zeptat, co pomáhá žákům pochopit příběh. V této fázi by měla být kniha přečtena několikrát, vždy s jiným záměrem a cílem.

Ve třetí fázi sdíleného čtení si žáci procvičují své schopnosti a to, co se naučili v předchozích částech. Knihu mohou číst v malých skupinkách po krátkých úsecích, napodobovat různé hlasy hrdinů nebo číst a ukazovat obrázky, mohou si opakovat části vět, kreslit své vlastní ilustrace

a popisovat je. Učitel by měl být nablízku, sledovat, jak žáci pracují a individuálně zasahovat tam, kde o to žáci projeví zájem.

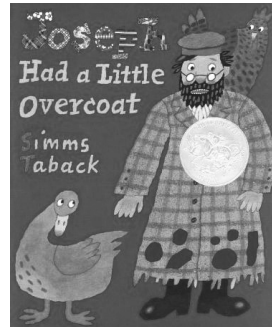
Poslední fáze je fáze produkční. Žáci ukazují, co se naučili a jak. Žáci mohou například napsat podobný příběh, ilustrovat jej, vyrobit svoji vlastní knihu, kterou potom přečtou spolužákům a učiteli. Nebo si mohou vzít přečtenou knihu domů a přečíst ji svým sourozencům nebo rodičům. Tuto fázi by si měli žáci plánovat individuálně a měli by ji realizovat v okamžiku, kdy jsou připraveni. Zpětná vazba by měla být pozitivní, ale zároveň konstruktivní. To znamená, že by se měl žák dovědět, co udělal dobře a jak se ještě může zlepšit.

Pokud učitel plánuje techniku sdíleného čtení, měl by také pečlivě zvážit, kdy a proč je vhodné využít mateřský jazyk žáků. Mateřský jazyk jako podpora při porozumění příběhu je mnohdy nejúčinnější, nemusí však jít o doslovný překlad. Tomu by se měl učitel pokud možno vyhnout, neboť překládání žáky od čtení cizojazyčných literárních textů spíše odrazuje. Učitel si může s žáky povídat o jejich zkušenostech, které se vztahují k příběhu nebo mohou společně příběh hodnotit, některé nové klíčové výrazy, jejichž význam nemůže být objasněn pomocí obrázků nebo kontextu, mohou být přeloženy do češtiny.

Příklad sdíleného čtení ve 4. ročníku ZŠ

Jako příklad sdíleného čtení jsem si vybrala knihu amerického autora Simmse Tabacka *Joseph Had a Little Overcoat*. Autor byl inspirován písničkou, kterou znal jako malý chlapec a kterou převedl do podoby knihy. Formát knihy je dostatečně velký, takže se s ní dá pracovat v běžné skupině žáků (15–20 dětí). Navíc se jedná o graficky a výtvarně velmi zajímavou knihu, která umožňuje předpovídání příběhu na základě vystřižených částí stránek, ilustrace pomáhají se základní slovní zásobou a zároveň umožňují využití příběhu k rozšíření kulturního povědomí o židovské kultuře. Příběh o tom, že i z ničeho se dá něco udělat, je velmi poučný a zároveň ve-

selý. Joseph se nemůže rozloučit se svým starým a omšelým kabátem, a tak z něj postupně vyrábí menší a menší doplňky, až poslední ze svých výrobků, malý knoflík potažený látkou z kabátu, ztratí. Ale i tehdy si ví rady, protože o proměně kabátu vytvoří příběh.



Sdílené čtení příběhu *Joseph Had a Little Overcoat*

Časový rozsah:

Fáze 1 – 45 minut

Fáze 2 – rozdělit do 20minutových bloků v několika hodinách

Fáze 3 – 45 minut

Fáze 4 – krátké vstupy v jednotlivých hodinách, závěrečná reflexe – 30 minut

Věková skupina: 4. ročník ZŠ

Jazyková pokročilost: A1, jeden rok povinné výuky AJ

Vzdělávací obor: Jazyk a jazyková komunikace

Očekávané výstupy:

Žáci

- porozumějí literárnímu textu s vizuální oporou,
- rozpoznají mluvenou a psanou podobu slov a frází a budou je umět použít ve známém kontextu,
- naučí se odhadovat významy slov pomocí vizuální opory a jiných kontextuálních podpor (intonace, situace),
- pamětně si osvojí opakující se slovní spojení z textu,
- opíší jednoduchý text,
- zaznamenají vhodné strategie, které pomáhají s porozuměním cizojazyčného textu.

Fáze 1

Motivace a uvedení příběhu

Učitel přinese několik svých věcí, na nichž ukáže rozdíl mezi OLD a NEW. Může např. využít starou a novou šálu a poukázat na to, jak se liší. V češtině se může děti zeptat, zda také mají staré věci, s kterými se těžce loučí a proč. Potom může učitel uvést příběh slovy: „*You will hear a story about a man who didn't want to throw things away.*“

V případě, že žáci neznají klíčovou slovní zásobu (oblečení a doplňky), by bylo dobré některé výrazy „předčítat“. Při prezentaci a procvičení lze použít reálné předměty (části oděvu a doplňky), žáci by měli slova nejdříve několikrát pouze slyšet a reagovat na ně (např. ukazovat, zvedat), potom v omezeném kontextu reagovat na slova (*Who is wearing a scarf? Stand up.*), následně několikrát opakovat ve skupině různými způsoby (šeptat, křičet) a až v závěru vidět slova napsaná, tj. přečíst a opsat.

Význam všech klíčových slov lze však velice lehce odvodit z ilustrací v knize, takže některá klíčová slova mohou být prezentována až při čtení.

První čtení (předčítání)

Učitel čte postupně větu po větě a ukazuje obrázky v knize. Mění hlas, používá gesta, pomůcky, které si vytvořil nebo přinesl (např. sako, vestičku, šálu, motýlka, kapesník, knoflík). Po přečtení každé dvoustrany zastaví a nechá žáky hádat, co dále Joseph z kabátu udělá. Děti si většinou samy všimnou, že stránky mají vystřiženu následující věc.

Fáze 2

Další čtení (předčítání se zapojením žáků)

Druhé čtení (může následovat v další hodině) – učitel vyzve žáky, aby se snažili vzpomenout si, které předměty Joseph z kabátu vytvořil. Žáci navrhnou (česky nebo anglicky), učitel запиše anglicky na tabuli. Potom vyzve žáky, aby znovu poslouchali příběh a kontrolovali, zda je seznam na tabuli v pořádku.

Třetí, čtvrté čtení – učitel čte příběh znovu a požádá žáky, aby mu v opakujících se částech pomohli (fráze *Joseph had a little.....It got old and worn.....He made a.....out of*). Žáci sledují obrázky i text a připojují se k učiteli, později může učitel mlčet a děti říkají opakující se části textu. Učitel může klíčové výrazy napsat na tabuli. V případě problémů s výslovností učitel výraz několikrát nahlas přečte a žáci jej zopakují.

Další čtení – učitel čte části textu v přeházeném pořadí a žáci napovídají, co bylo před a co potom.

U těchto dalších čtení může učitel využít příběh k tomu, že si děti v češtině povídají o tom, co dělají doma s věcmi, které jsou staré nebo nepotřebné.

Fáze 3

Samostatné čtení (nápodoba)

Děti si vyberou individuálně tu část příběhu, která se jim nejvíce líbí, a ve skupinkách si řeknou, proč se jim líbí. Opíší si text na papír a samostatně jej ilustrují. Procvičují si hlasité čtení svého úryvku textu. Učitel pomáhá jednotlivým žákům s výslovností, dává rady, jak upoutat ostatní. Za domácí úkol žáci přečtou svůj text rodičům nebo sourozencům a česky jim přepraví příběh. Mohou se také pochlubit tím, že jim ukážou a vyjmenují slova, která si z příběhu zapamatovali.

Fáze 4

Prezentace

V následující hodině učitel vyzve žáky, kteří chtějí předvést své čtení, aby šli k tabuli. Žáci si přinesou svůj text s ilustrací, mohou se seřadit do pořadí podle knihy a přečíst text a ukázat a pojmenovat své obrázky. Učitel čtení a kresby žáků zhodnotí, nejdříve ocení, co se povedlo a potom zmíní, co by se dalo zlepšit. Také se zeptá, jak proběhlo čtení doma.

Následné využití příběhu

Učitel může příběh dále využít v hodině pracovních činností, kde mohou žáci v souvislosti

s příběhem vyrobit nějaký užitečný výrobek ze starých zbytků látky, krabic a jiných domácích odpadů. V českém jazyce potom mohou popsat svůj výrobek a zasadit jej do příběhu. Svůj příběh mohou ilustrovat a vydat ve vlastnoručně vyrobené knize.

Závěrečná reflexe

Když všichni žáci přečtou své úryvky (to může trvat i několik týdnů), společně svou zkušenost se čtením zhodnotí. Mohou si v češtině povídat o tom, zda se jim příběh líbil, co se z něj dozvěděli, jestli znají nějaký podobný příběh v češtině. Zaměří se také na čtení samotné. Učitel se zeptá, zda příběhu rozuměli a co jim pomáhalo mu porozumět. Jak si připravovali své čtení a co považovali za nejtěžší? Z čeho mají po přečtení příběhu největší radost? V rámci závěrečné reflexe učitel může přinést další knihy a společně mohou vybrat další titul ke sdílenému čtení.

Závěrem

Sdílené čtení pomáhá mladším žákům překonat úskalí při čtení literárního textu. Možnost sledovat zkušeného čtenáře, jak čte a tvoří své vlastní porozumění textu, je velmi cennou zkušeností. Pokud je tímto zkušeným čtenářem učitel, může nejen modelovat, ale i pomáhat zprostředkovat porozumění textů, které žáky zajímají a souvisí s jejich zážitky. Tímto způsobem v nich vychovává budoucí čtenáře.

Literatura

- Ghosan, I. (2002). Four Good Reasons to Use Literature in the Primary School. *ELT Journal Volume*, (56)2, 172-179.
- Holdaway, d. (1980). *Independence in Reading*. Sydney: Ashton Scholastic.
- Enever, J., & Schmid-Schonbein, G. (2006). *Picture books and young learners of English*. MAFF series. Munchen: Langenscheidt ELT GmbH.
- Košťálová, H., Šafrová, K., Hausenblas, O., & Šlapal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: www.csicr.cz/getattachment/e3f10306-d59d-45fe-af32-667dfed1dbde

Předčítaná kniha z praktické ukázky:

Taback, S. (1999). *Joseph Had a Little Overcoat*. New York: Penguin Group.

Písnička k příběhu:

www.youtube.com/watch?v=KZ37_s7X3jA&feature=related

Literatura s praktickými radami pro učitele:

Ellis, G., & Brewster, J. (2002). *Tell It Again – The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Harlow: Penguin English.

Ukázka sdíleného čtení:

www.youtube.com/watch?v=jfGjgOc-rJw

Big books:

www.teacherbigbooks.com/teacher-big-books-catalog.html

Eva Dittingerová

Francesca da Rimini aneb Na vině je kniha

Metodický list nabízí využití reprodukcí výtvarných děl při práci s textem Božské komedie Danta Alighieriho, konkrétně s úryvkem Pátého zpěvu Pekla. Předkládaný výukový celek zahrnuje podrobné seznámení s námětem Božské komedie, ohlas tohoto díla v umění a rozbor Dantova básnického jazyka. Program poskytuje i vhodný námět pro diskusi o estetických a etických problémech – například nakolik nás ovlivňují (umělecká) díla, která konzumujeme, má-li umění moc ovlivnit naši vůli apod. Nabízí se i možnost podnítit žáky k vlastnímu výtvarnému zpracování tohoto námětu.

Dante Gabriel Rossetti: Paolo and Francesca da Rimini (1855) – detail



Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura

Cílová skupina: žáci 8. ročníku ZŠ a starší

Časový rozsah: 3 vyučovací hodiny

Použité metody: skupinová a kooperativní výuka, práce s textem, práce s obrazem, diskuse, živé obrazy

Cíle programu:

Žáci

- se seznámí s námětem i jazykem Dantova Pekla,
- prostřednictvím interpretace slovního a obrazového textu vytvoří vlastní verzi příběhu Francesky a Paola z Pátého zpěvu,
- vědomě používají vlastní tělo a hlas,
- spolupracují ve skupině,
- prezentují svou verzi příběhu před spolužáky formou živých obrazů,
- sledují výstupy spolužáků a snaží se porozumět jejich významu,
- formulují a ujasňují si své názory ve skupinové diskusi.

Očekávané výstupy dle RVP (výběr):

Žáci

- uceleně reprodukují přečtený text, jednoduše popisují strukturu a jazyk literárního díla,
- vlastními slovy interpretují smysl díla,
- při jednoduchém rozboru literárních textů používají elementární literární pojmy,

- porovnávají různá ztvárnění téhož námětu v literárním a výtvarném zpracování,
- formulují ústní dojmy ze své četby,
- interpretují umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vycházejí při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků.

Navození tématu a aktivizace skupiny

Žáci stojí v kruhu, rozhlédnou se po spolužácích, a aniž by to dali nějak najevo, v duchu si jednoho z nich vyberou. Na pokyn učitele vybraného spolužáka třikrát oběhnou dokola a vrátí se zpět na své místo (vznikne samozřejmě chaos, pokud žáci nejsou na podobný způsob práce zvyklí, je na místě poučení o bezpečnosti).

Učitel pobídne žáky, aby si představili, že se v místnosti zvedá silný vítr. Zatím ještě stojí na místě, ale jejich tělo se volně pohybuje ve větru, hlasem napodobují jeho zvuky. Jakmile cítí, že je vítr dostatečně silný, vydají se v jeho rytmu po stejné trase jako při předchozí aktivitě, opět svého spolužáka třikrát obkrouží a vrátí se na své místo.

Posadí se do kruhu a učitel rozdá žákům první úryvek. Všichni jej nahlas přečtou, nikoliv jednohlasně, ale každý svým tempem a se snahou si čtené představovat. Kdo dočte, je potichu a poslouchá dozvuky. Je možné třídu rozdělit na dvě poloviny, nejdříve čte text jedna, potom druhá. Společnou četbou budujeme atmosféru a upozorníme na libozvučnost (eufonii) veršů.

Úryvek z V. zpěvu, verš 31 až 49¹

Ustavičná pekelná vichřice

strhává duše, cloumá jimi, hází,
jedny o druhé tře ty hříšnice.

Když dohleče je před zející srázy,

pláč spustí, nářek, skřeky, chtějí pryč,
Bohu klnou nenávisnými vzkazy.

Takhle dopadá trestající bič

na ty, jež chlipnost chytla na mámidla,
až soudnost zdolal jim tělesný chtíč.

A jako špačky unášejí křídla

v mrazivém čase v houfy sražené,
hejna zlých duší, houstnoucí a zřídla,

ten dech hned vzhůru, dolů zažene;

a že by trýzně aspoň polevily,
naděje není nikde, pro ně ne.

Jak jestřábi, když svoje nářky kvílí

a na obloze tvoří dlouhý pruh,
tak rozkvílené stíny zavířily

tím vichřením a nářek drásal sluch.

Následuje společná diskuse nad textem: Co popisuje? Rozumíte všem slovům? Kde jsme se ocitli? Kdo to ve vichřici poletuje? Co je to chtíč? Jak text zní? Připomíná nám to něco? Jak navozuje básník zvuky vichřice? Máte představu, kdo je autorem textu? Učitel během ní doplňuje další důležité faktografické informace.

Když se žáci utvrdí v tom, že úryvek popisuje pekelná muka, hádají, že jeho autorem bude Dante, aniž by ovšem dílo blíže znali. Vždy je na tomto místě zajímavé porovnat naši představu o tělesném hříchu s doktrínou doby Dantovy. Nejčastěji se žáci mýlí v tom, že předpokládají, že mezi takto trestanými budou homosexuálové, ti ale v očích církve hřešili mnohem vážněji, a v tomto kruhu pekla nejsou.

Uvedení do tématu

Žáci nyní vědí, kdo je autorem textu, co je jeho námětem i kdy vznikl. Vědí, kdo je Dantovým průvodcem na cestě peklem a jak peklo v představě básníka vypadá. Učitel jim dále vysvětlí, že báseň se setkala nejen se silnou reakcí ve své době (Dante byl současníky pokládán za toho, kdo v pekle skutečně byl: „Vizte toho, který jde do pekla a navrací se, kdykoli se mu zalíbí, a od tamtud přináší zprávy o těch, kteří jsou tam dole!“² Sugestivně a detailně vylíčil prostředí Pekla, umístil do něj známé postavy literatury a mytologie, osobnosti historie i své současníky a přátele), ale zasáhla a ovlivnila i další generace umělců. Jeden z příběhů, které Dante v Pekle popsal, se stal oblíbeným námětem výtvarných

umělců, dramatiků i hudebníků. Je to příběh tragické lásky Francesky da Rimini a Paola Malatesty. Zemřeli někdy mezi lety 1283 a 1286, tedy relativně nedlouho před rokem 1300, do kterého je děj Pekla umístěn. Když Dante kolem roku 1307 verše psal, jejich příběh byl mezi lidmi ještě pořád živý.

Jak se stalo, že se ti dva ocitli v pekle, a co je na jejich osudu tak zvláštní a lákavé, budou mít žáci za úkol zjistit. Jedná se o příběh detektivní, je v něm zločin a k dispozici máme stopy – úryvek z Pekla a reprodukce výtvarných děl, která tento námět zpracovávají. Pokud se budou žáci pozorně dívat, číst a poslouchat, mohou odhalit, k čemu tehdy v Rimini došlo.

Interpretace obrazů a textu, tvorba vlastní verze události

Žáci se rozdělí do skupin po 5–6 lidech, v každé by měla být alespoň jedna dívka a jeden chlapec. Díky tomu může Francesku představovat dívka a Paola chlapec. Mají-li ve třídě dívky a chlapci tendenci se vzájemně izolovat, je to vhodná příležitost pracovat v nových, nezvyklých spojeních. Skupiny mají za úkol vytvořit vlastní verzi příběhu Francesky a Paola s využitím poznatků získaných pozorováním obrazů i četbou úryvku. Pracují samostatně, neměly by prozradit ostatním nic ze svých objevů. K dispozici mají sadu výtvarných děl zobrazujících příběh Francesky a Paola a další úryvek textu. Ten je podstatně obsáhlejší, proto ho nechte celá skupina, ale pouze jeden její člen, který k tomu má největší chuť. Pokud se o úkol nikdo ze skupiny sám nepřihlásí, jsou žáci motivováni tím, že jen díky textu mohou odhalit další fakta. Právě text poskytne vodítko k obrazům a jedině spojením všech poznatků dohromady odhalí žáci celý příběh (na tuto aktivitu mají vymezeno asi 15 minut).

Zatímco většina skupiny studuje obrazy, dostanou čtenáři druhý úryvek (verš 73 až 142). Mají možnost obrátit se na učitele, pokud potřebují s něčím poradit a jsou povzbuzováni k tomu, aby se snažili textu skutečně porozumět. Vodítkem při interpretaci jim mohou být i jména v textu, která odkazují k charakteru provínění hrdinů (Dído byla v Aeneidě milenkou

Aenea, když ji opustil, spáchala sebevraždu), okolnostem jejich poklesku (četli rytířský román o Lancelotovi, který se stane milencem své královny Guinevry, Artušovy manželky) i totožnosti jejich vraha (má trpět v Kaině, po Kainovi pojmenovaném prvním oddíle devátého kruhu, kde jsou zrádci pokrevních příbuzných). Provínění Kaina žáci znají, jen si často tuto spojitost hned neuvědomí, Lancelotovo jméno a příběhy krále Artuše znají z dobrodružných příběhů a filmů spíše chlapci, osud Dído jim obvykle musí přiblížit učitel. Text mohou žáci opatřovat vlastními poznámkami, aby byli schopni se svým výkladem textu seznámit ostatní členy své skupiny.

Řekl jsem: „Já bych, básníku si přál
promluvit s těmi dvěma, co jdou spolu,
jako by jimi vítr povíval.“

„Počkej,“ řekl, „až poletí dolů

a popros je a ptej se cokoli
jménem té lásky, v níž jsou párem stvolů.“

A tak, když blíž tím větrem připluli,

řekl jsem: „Pojďte, duše zarmoucené,
promluvit s námi, když On dovolí!“

Jak holubice, když je touha žene
na rozprážených křídlech povětřím,
spěchají k hnízdu, vůlí nadnášené,
tak vzduchem, který připomínal dým,
k nám z Didónina houfy zamířili,
sotva můj vroucí výkřik doleh k nim.

„Ó shovívavý tvore, jak jsi milý,
že krvavou tmou jdeš za námi sem,
třebaže svět jsme krví potřísnili.

Kdyby král světů byl nám nakloněn,
my první bychom byli prosebníci
za mír tvé duše zjhlhé soucitem.

Mluvte, co chcete, i my chceme říci,
nač zeptáte se, vítr přestal dout,
hle, jako když se slehne po vichřici.

Na pobřeží leží můj rodný kout,
kde Pád klesá s přítoky do údolí,
aby mohl ve svém moři spočinout.

Láska, pod níž se křehké srdce drolí,
zde toho strhla krásou bytosti,
jíž zmocnil se, že ještě dnes to bolí.

Což milující lásku odpustí?

I on svou láskou milovat mě nutí,

1 ALIGHIERI, Dante. *Peklo*. Vyd. 3. Praha: Academia, 2007, s. 23–24.

2 Boccaccio, G. (1940). *Život Dantův [1360]*. Kroměříž: K. Kryl, s. 35.

lásky se hned tak člověk nezprostití. Lásky nás dovedla k společné smrti, do Kainy za to má přijít náš vrah.“ Ta slova zněla jako zájknutí. Z těch duší v trýzni mne obešel strach, sklonil jsem zrak a hleděl k zemi, až mne oslovil básník: „Na co myslíš?“ „Ach!“ řekl jsem potom, „to je přece strašné, že k tomu kroku dohnala ty dva myšlenka na slast, že zemřeli z vášně!“

A nato jsem k nim promluvil i já: „Nechtěl bych, Francesco, být na tvém místě, tvá trýzeň mě až k slzám dojíhá. Řekni: jak láska, když nic není jisté a jen se vzdychá, může dovésti k výtrysku touhy, o níž mlčeli jste?“ Řekla mi: „Není větší bolesti než vzpomínat na šťastné okamžiky, když je ti hořko; tvůj Mistr to ví. Když tolik toužíš vědět, jak či díky čemu v nás láska zakořenila, povím ti to, a odpusť mi ty vzlyky. jak Lancelota láska zranila, to jsme si četli, jakou ranou stihla, nebylo proč se bát být sami dva. A najednou nám četba oči zdvihla a sinalost rozlila po tvářích; na jednom místě nám však duše zjhlhla. Milenec, četli jsme, žádoucí smích prý políbil, a tu on jako v snění, on, jež teď se mnou navždy svázal hřích, mne na ústa políbil v rozehvěnění. Kuplířská kniha, kuplíř, kdo ji psal: a tak toho dne skončilo to čtení.“ Tak mluvil jeden duch a druhý štkal. A mně se jich tak hrozně sezelelo, až v mrákotách jako bych umíral. A padl jsem, jak padá mrtvé tělo.

Učitel se rovněž průběžně věnuje skupinám pracujícím s obrazy. Vede žáky k tomu, aby reprodukce studovali pozorně, každý detail nese nějaký význam. Jednou z možností, jak se přiblížit pochopení, je hledat mezi obrazy časovou a dějovou posloupnost. Učitel žáky upozorní, že na obrazech jsou jak výjevy ze života Paola a Francesky, tak ty posmrtné, z pekla, na kterých je i Dante a jeho průvodce Vergilius, pří-

padně výjevy, které propojují několik časových rovin (např. Rossetti).

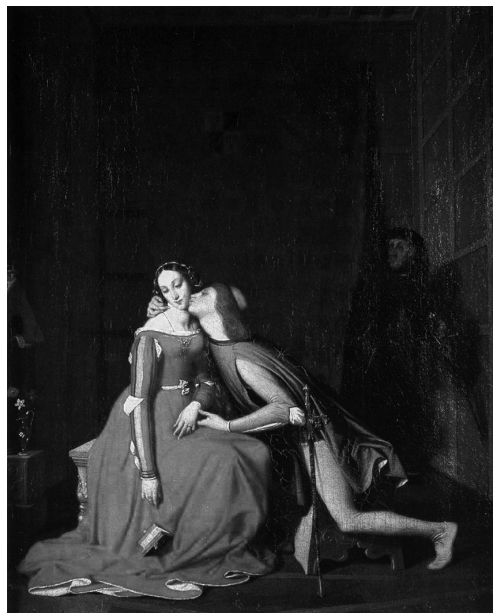
Cílem je nasměrovat pozornost žáků k přítomnosti knihy na obrazech s výjevy milenců. Někteří se domnívají, že je to Bible, ti pozornější rozpoznají na Rossettiho obraze v rozevřené knize ilustraci se dvěma objímajícími se postavami, což skupina čtenářů může doplnit informací, že jde o Lancelota a Ginevru.

Dante Gabriel Rossetti: Paolo and Francesca da Rimini (1855)



Jean Auguste Dominique Ingres: Gianciotto découvre Paolo et Francesca (1819)

Ingres zachytil milence v okamžiku, kdy kniha již padá na zem a v pozadí se blíží ozbrojený vrah s výmluvným výrazem ve tváři. Na Francescině ruce je patrný snubní prsten.



Ary Scheffer: Les ombres de Francesca da Rimini et de Paolo Malatesta apparaissent à Dante et à Virgile (1835)



Žáci, kteří interpretovali text, se vrátí ke svým skupinám a seznámí je s výsledky svého bádání. Na oplátku jim jejich spolužáci ukáží klíčové obrazy a představí svou verzi děje. Nyní společně rekonstruují příběh obou milenců a hledají odpověď na otázku, jak milenci zemřeli a čím se provinili, že skončili v pekle.

Práce na živých obrazech

Své hypotézy skupiny zpracují formou pěti živých obrazů, které chronologicky zachycují příběh obou hrdinů a odpovídají na obě výše uvedené otázky. Mohou napodobovat výtvarná díla, ale mohou navrhnout vlastní podobu výjevů. Ve všech obrazech musí účinkovat všichni členové skupiny, přičemž nemusí vždy ztvárňovat pouze lidské bytosti. Důležité je jednotlivé obrazy přesně připravit a vyzkoušet, důmyslně pracovat s významotvornými detaily, než je budou prezentovat ostatním. Na tuto práci mají skupiny 15–20 minut.

Prezentace a interpretace živých obrazů

Skupiny si postupně ukáží svou verzi chronologie událostí pomocí sekvence živých obrazů. Je vhodné domluvit předem pořadí a určit, že první skupina po aktivitě popíše obrazy skupiny druhé, druhá třetí atd., poslední skupina pak popisuje prezentaci první skupiny. Žáci si

během prezentace mohou dělat písemné poznámky.

Když všechny skupiny představí svá řešení děje, přichází na řadu divácká reflexe nad významy živých obrazů. Pověřená skupina přednese svůj výklad, poté se mohou zapojit i členové ostatních skupin a teprve na závěr dostávají slovo samotní aktéři. Tento postup zaručí, že aktéři dostanou autentickou zpětnou vazbu, jak bylo jejich vyjádření pochopeno, co bylo srozumitelné a co bylo naopak matoucí. Pozornost je věnována zejména nuancím vztahu Francesky a Paola a okolnostem jejich smrti (např. jaký byl vztah mezi nimi a jejich vrahem, jak se do sebe zamilovali, jak zemřeli atd.).

Závěrečná diskuse a výklad

Závěr je věnován diskusi nad estetickým problémem škodlivosti umění. Dante viní z milostné aféry onu zobrazovanou „kuplířskou knihu“: kdyby hrdinové nečetli pokleslý román o zakázané lásce, nikdy by se jejich skryté city neprojevíly. Téma není žákům cizí, znovu a znovu se objevují odsudky násilí ve filmech a počítačových hrách. Program končí učitelovým výkladem historického kontextu celého příběhu a reflexí žáků.

Historický podklad této epizody, který i jiné prameny historické podávají, je tento: Quido da Polenta starší, otec příznivce Dantova stejného jména, vládce v Ravenně žil v nesváru s Malatestou z Rimini. Aby bojům těm konec učinili, zasnoubili děti své. Quido dceru svou Francescu s Malatestovým synem Giovannim, který po otci ujal se panství nad Rimini. Odtud Francesca přezvána da Rimini. Dle Boccaccia, poněvadž Giovanni nebyl hezký, ba byl chromý, a proto přezván Gianciotto, přišel na námluvy do Ravenny bratr jeho hezký Paolo. Do toho se Francesca hned zamilovala, a prý se domnívala, že to je její ženich, teprv po svatbě poznala klam, ale vášně své k němu se nevzdala. Poněvadž pak se v Ravenně často vídali, povstal mezi nimi milostný poměr, o němž Francesca dále sama vypravuje. To bylo prozrazeno Gianciottovi, který je pak překvapil. Pavel chtěl prchnout padacími dveřmi, ale zachytil se šatem za hřebík. Gianciotto chtěl jej probodnout, tu se mezi ně vrhla Francesca a byla probodena. Když pak Gianciotto užíval Francescu se skáceti, probodl i bratra.

O klamu při zasnoubení Francescy, Dante nijak se nezmiňuje, což by zajisté byl učinil, aby vinu Francescy zmenšil. Těž nyní je dokázáno, že Paolo tehdy byl už ženat. Francesca s Cianciottem měla též již dceru Concordii, nemohla se tedy ta strašná událost, jak mnozí praví, státi brzo po svatbě.

Jaká nejistota v datech jest, poznati nejlépe z toho, že jedni (na př. De Romanis) tvrdí, že se to stalo v Pesaro, jiní v Rimini. Balbo klade to na r. 1289. Cianciotto žil ještě r. 1304. Francesca a Paolo byli prý za velkého sběhu lidstva pohřbeni ve společném hrobě. (Blokša, 1899, s. 37–38).

Program vznikl v roce 2008 v rámci projektu ESF Školní vzdělávací program pro vaši školu. Byl realizován pod názvem Nesmrtelná láska Francesky a Paola jako součást projektových dnů s tématem renesance, které připravil pedagogický tým Střediska volného času Lužánky. Ve dvou dnech proběhly čtyři realizace s žáky 8. a 9. tříd. Od té doby autorka program opakovaně realizovala s různými věkovými skupinami. Ukázalo se, že když žáci proniknou k významům veršovaného textu, kouzlo Dantova díla ožije. Pro většinu žáků je to jediné bližší seznámení s Božskou komedií a je pro ně překvapením, jaké významy díky zvoleným metodám práce ve verších objevují.

V závěrečné reflexi se žáci často svěřují, že o poezii měli úplně jinou představu. Nečekají, že za Dantovými verši se skrývá napínavý příběh o lásce se skoro detektivní záhadou, že je text přímo protkán literárními a historickými odkazy a zajímavými souvislostmi. Někdy je na místě mírnit jejich nadšení a odhodlání si Peklo

přečíst poukázáním na to, kolik jmen a souvislostí je nám již cizích. Bez kvalitního poznámkového aparátu a výkladů by nám bylo toto dílo nesrozumitelné. Na druhou stranu ale nese živé poselství, jak dokládají stále nová umělecká zpracování této látky.

Literatura:

- Alighieri, D. (2007). *Peklo*. Praha: Academia.
 Boccaccio, G. (1940). *Život Dantův [1360]*. Kroměříž: K. Kryl.
 Blokša, J. (1899). *Výklad Božské komedie Danta Alighieriho dle překladu Jarosl. Vrchlického*. Hranice: Prokop Zapletal.
 Michalčová, K. (2006). *Francesca da Rimini jako topos evropské literatury: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta filozofická. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Petr Osolsobě, PhD. Dostupné z https://is.muni.cz/th/53109/ff_m_b1?info=1;
 Montanelli, I. (1981). *Dante a jeho doba*. Praha: Odeon.
 Pokorný, J. (1966). *Dante*. Praha: Orbis.

Další výtvarná díla inspirovaná příběhem Francesky da Rimini, jejichž reprodukce jsou v programu využívány, vytvořili: Auguste Rodin (1840–1917): Polibek (1888), původní název Francesca da Rimini, William Blake (1757–1827), Felice Giani (1758–1823), Joseph Anton Koch (1768–1839), Marie-Philippe Coupin de la Couperie (1773–1851), George Frederic Watts (1817–1904), Alexandre Cabanel (1823–1889), Anselm Feuerbach (1829–1880), Amos Cassioli (1832–1891), *Gustave Doré* (1932–1883), Adolphe Alexandre Lesrel (1839–1929), Joseph Cornell (1903–1972) a další.

Marta Franclová

První rok školní docházky v kontextu rozvíjející výuky

Jako učitelka 1. třídy (ale i ostatních ročníků primární školy) stejně jako matka tří dětí jsem byla opakovaně konfrontována s tím, že škola nereaguje na potřeby současných dětí a soustředí se úzce na osvojování vědomostí. Další důležité momenty v životě dětí však zůstávají mimo její působení. V návaznosti na reflexi tohoto stavu jsem vytvořila pojetí tzv. rozvíjející výuky, které vychází ze čtyř pilířů výchovy a vzdělávání pro 21. století (UNESCO 1997). Důraz na první třídu základní školy je kladen proto, že se jedná o období, kdy jsou jak žáci, tak jejich rodiče nalaďeni na požadavky školy, kdy velmi záleží na tom, jaký vztah si ke škole vytvoří. S čím se dítě setká v první třídě, co přijme za své, co naopak odmítne jako nežádoucí, je základem do dalších školních let. Zejména v první třídě může škola prostřednictvím dítěte podstatně ovlivňovat i rodiče a prarodiče svých žáků, může napomáhat pozitivním změnám ve vývoji společnosti, v ochraně přírody a podobně. Pozitivní vklady do dalšího vývoje osobnosti, které jsou v možnostech počáteční školy, jsou více méně pro život jedince, jeho osobnostní a vzdělanostní rozvoj nedocenitelné.

Co může v průběhu první třídy narušit pozitivní vztah dítěte ke škole?

Je nutné mít stále na mysli, že dítě přichází do zcela nového prostředí, prostředí s novými lidmi, s novými pravidly, mění se životní okolnosti, a mnohé z toho vyvolává pocity ohrožení. Dítě

má strach, že ve škole zabloudí – nenajde cestu ze šatny do třídy, netrefí na toaletu, popřípadě zpátky do třídy, nedokáže najít šatnu, kde si ráno zulo boty a pověsilo bundu, v jídelně má strach, zda zvládne donést ták s obědem. Cítí se ohroženo tím, že nedokáže respektovat platná pravidla. Neví, jak se má chovat, když něco potřebuje, když něco nemá, či zapomnělo, když neví, kam si má dát věci, kam si má sednout, jak komunikovat s učitelkou, jak si postěžovat... Cítí se nejisté ve vztahu s paní učitelkou, s některými spolužáky, kteří se chovají způsobem, na který není zvyklé a který jej vyvádí z míry, má strach ze starších žáků, ze školníka apod. Cítí se ohroženo neúspěchem – má strach, že nesplní očekávání rodičů, že bude dělat chyby, nedostávat jedničky, že mu hrozí pětka nebo napomenutí. U žáků zahajujících školní docházku jsou velmi časté stavy bezradnosti, zklamání, zahanbení, studu, úzkosti a strachu, bezmoci, lítosti. Zvládnutí těchto stavů bývá nad síly samotného dítěte, a může ústít v negativní vztah ke škole, horší učební výkony, potíže ve vztazích se spolužáky a postavení v třídním kolektivu apod.

Důležitou podmínkou vytvoření pozitivního vztahu ke škole je, že učitel vytváří pro žáky bezpečné prostředí, založené na důvěře a lidské blízkosti, vytváří bohaté palety možností, aby dítě mohlo a chtělo uplatňovat, co se naučilo, aby využívalo svých zkušeností, vyjadřovalo kultivovaným způsobem svou osobitost. Z výše uvedeného textu přitom vyplývá, že škola nemůže svoji pozornost soustředit pouze na učení

se poznatkům, aniž by se věnovala i dalším dimenzím žakovy osobnosti.

Rozvíjející výuka

Rozvíjející výuka stojí v opozici výuce redukcionistické, která omezuje výuku právě jenom na poznatky – vědomosti, dovednosti, návyky, ale opomíjí další, v mnohém významnější momenty – opomíjí péči o postoje a hodnoty žáků. Jejimi inspiračními zdroji jsou humanistická pedagogika a psychologie, kognitivismus, konstruktivismus a pozitivní psychologie. V popředí vzdělávacího úsilí školy je celistvá osobnost dítěte v roli žáka. Proto se hovoří o osobnostně rozvíjející výuce.

Předkládané pojetí osobnostně rozvíjející výuky čelí redukci důsledným respektováním čtyř pilířů výchovy a vzdělávání pro 21. století: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít pospolu a učit se být (UNESCO, 1997). Nutno připomenout, že z tohoto konceptu vychází také kurikulární dokumenty (Bílá kniha, rámcové vzdělávací programy), i když pouze v implicitní rovině.

Učit se poznávat

Učit se poznávat znamená osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se; znamená to seznamovat se s kulturou, věděním společnosti, ve které žijeme. Tím, že poznávám danou kulturu, že alespoň tuším, co daná společnost ví o světě, ve kterém žiji, se do této společnosti vřazuji, rozumím jí, mohu ji dále rozvíjet, mohu jí být prospěšný. Úkolem, před kterým vzdělávání stojí, je vybavit žáka schopností orientovat se v záplavě poznatků a naučit se je správně využívat, sestavovat je v celek, jehož jednotlivé části jsou vzájemně

propojeny, hledat mezi nimi souvislosti a naučit se je aktivně využívat nejen v praktickém životě, ale i v procesu dalšího poznávání světa.

Škola by měla potřebu dítěte *vzdělávat* se probouzet, rozvíjet a kultivovat. Aby poznávání ke vzdělání, musí učitel vybavovat žáky tím, co potřebují vědět a umět, aby se orientovali ve světě, ve kterém žijí. Učivo musí odpovídat úrovni vývoje myšlení dětí, vycházet z toho, co už zvládly, a vést je dál, k vyšší kvalitě poznání. Učení by mělo probouzet zájmy, pomáhat vytvářet názory a měnit postoje, orientovat v tom, co je hodnotné a cenné, co lidem prospívá a co naopak škodí.

Poznávání se vstupem do školy stává systematickým. Mnohé z toho, co dítě poznává, ho fascinuje, aktivizuje, jiné ho naopak nebaví, nezajímá. Dítě získává s poznáváním pozitivní či negativní zkušenosti, které jeho poznávání dále ovlivňují. To vše se promítá do jeho školní práce. Je žádoucí, aby učitel vytvářel ve výuce situace, ve kterých je žák aktérem vlastního poznávání, na poznatky nejen čeká, ale „jde za nimi“, vytváří si je. Proto musí být učivo zajímavé a naučitelné. Poznávání musí být pro žáka smysluplné. Pro žáky na počátku školní docházky to znamená, že si v běžném životě uvědomují, co se ve škole naučili. Za domácí úkol dostanou přečíst rodičům nadpisy novinových článků, napíše paní učitelce krátký vzkaz, a ona na něj zareaguje.

Důležité je, aby se s poznáváním pojilo co nejvíce kladných emočních prožitků (zejména Stuchlíková a kol., 2005). Například radost z úspěchu při zkoušení, zadostiučinění z pěkného výkresu, sebeuspokojení z domácího úkolu, hrdost na pomoc spolužákovi, vděčnost, že mně spolužák pomohl, obdiv k někomu, kdo toho hodně ví, spojený se snahou se mu podobat

apod. Je třeba, aby poznávání bylo provázeno emočním přijetím a oporou učitele.

Učit se jednat

Učit se jednat znamená naučit se tvořivě zasahovat do svého životního (tzn. přírodního i společenského) prostředí (Spilková et al., 2004). Jednat se učíme od rodičů, učitelů a dalších důležitých lidí, se kterými se identifikujeme, popřípadě s nimi v něčem podstatném, pro nás důležitém, souhlasíme a snažíme se je napodobovat. Můžeme předpokládat, že žáci, kteří budou mít učitele, který je bude záměrně učit jednat, sám jim půjde svým jednáním příkladem, se stanou lidmi, kteří se zasazují o dobré věci, kteří bojují proti špatnosti, kteří aktivně řídí svůj život a nepřihlížejí pasivně tomu, co se s nimi i okolo nich děje, kteří spoluutvářejí svět, ve kterém žijí.

Učit se jednat znamená učit se osobnímu nasazení v každé situaci, kterou chci změnit. Znamená osobní nasazení při prosazování toho, co považuji za správné a důležité: ozvat se v situaci, kdy je na mně páháno příkoří, chovat se dle pravidel slušného chování vůči každému, měnit svoje chování ve prospěch dobré věci, věřit v to, že malá změna u mě samotného pomáhá měnit svět. Již v první třídě se přitom děti mohou učit jednat. Mají svůj obraz světa, kterému rozumějí, a řada věcí se jich hluboce dotýká. Je třeba jim srozumitelně vysvětlit vše, co se kolem nich děje, a umožňovat jim jednat pozitivním směrem.

Jednou jedna žákyně líčila film, ve kterém je psí hrdina ohrožen na životě, protože se stane pokusným zvířetem v chemické továrně. Děti příběh velmi rozrušil a zlobily se na ty, kteří pokusy na zvířatech dělají. Protože je škola ve ves-

nici, kde má rekreační chalupu jeden z poslanců parlamentu a děti ho osobně znají, sepsaly pod vedením paní učitelky dopis, ve kterém tohoto poslance žádaly, aby ve sněmovně inicioval zákon o zákazu pokusů na zvířatech.

První třída je provázena velice intenzivním zájmem o hodnocení ze strany dětí, rodičů a okolí. Přes skutečnost, že se dítě doposud se nesetkalo s hodnocením známkou, ví, že je nanejvýš žádoucí dostávat jedničky. Pouze jedničku chápe jako úspěch. Dítě si je vědomo odlišností ve svých výkonech a výkonech ostatních, není však schopno kriticky posuzovat svoji práci vzhledem k práci ostatních. Se svým výkonem je dítě většinou spokojeno („dává do toho vše“, pracuje „na sto procent“), a tudíž očekává jedničku. Jednička mu dodává klid a jistotu, upevňuje důležitý pocit bezpečí, potvrzení toho, že se práce daří.

Jiná známka než jednička, označení chyby, srovnání s výkonem ostatních, kdy výkon spolužáka je označen jako lepší, může být u dítěte provázeno negativními emocemi a prožitky. Bez vysvětlení učitele nechápe takové hodnocení jako objektivní informaci, ale vnímá ho jako kritiku své osoby, jako ohrožení vztahu s učitelem (nemá mě ráda, kdyby měla, dala by mi jedničku, neřikala by mi, že nemám škrat), jako ohrožení vztahu s rodiči (budou zklamaní, budou se zlobit, bude jim to líto).

Dimenze učit se jednat je také rozpracována s důrazem na aktivitu a autoregulaci. Žák má být aktivní a má svou aktivitu ovládat, řídit tak, aby vedla k vytčeným cílům. Ač je taková způsobnost dětí na počátku školní docházky velmi omezená, je třeba ji pozorně sledovat a v jejím vzniku a vývoji podporovat. Důležitou roli zde hraje hodnocení, které je pro žáka povzbuzující

oporou, návodem co se naučit a jak postupovat, ne zdrojem obav a nejistot. V první třídě se musí dítě naučit chápat hodnocení jako výzvu, radu, jako informaci, ne jako pouhé konstatační stavu. To považuji za naprosto zásadní pro jeho další vzdělávací kariéru. Je na učiteli, jak se mu toto podaří děti naučit, jak naučí vnímat hodnocení rodiče.

Umět jednat znamená vědět co a jak dělat, abych byl spokojený se svým životem, abych mohl předcházet neúspěchu či napravovat chyby.

Učit se být spolu

Učit se žít společně, učit se žít s ostatními, to znamená umět spolupracovat s ostatními, a moci se tak podílet na životě společnosti, nalézt v ní své místo. Nedocení významu mezilidských vztahů a žákovské pospolitosti se projevuje tím, že učitelé často přesouvají péči o tuto oblast na rodinu. Ta však nemůže vybavit dítě na život ve škole plně, se vším všudy. Neodhadne, do jakých situací se dítě ve škole dostane, jak se s nimi vypořádá. Rozvíjející pojetí výuky, o které se zde opíráme, bere tuto zodpovědnost na sebe. Pro ilustraci uvedu příklad, co se může stát, když škola nevěnuje vztahům mezi dětmi náležitou pozornost.

Sára chodí do 6. třídy. V průběhu celé její školní docházky se doma s větší či menší naléhavostí řešily její vztahy se spolužačkami – Aneta se mnou nemluví; nemluví se mnou Aneta a Katrina; nemluví se mnou Aneta, Katrina a Štěpánka; nemluví se mnou Aneta, Katrina a Lenka; nechci do školy; nikdo se mnou nemluví; bolí mě břicho a hlava; nemůžu do školy. Postupně z rozhovorů s ostatními matkami vyplynulo, že když prožívá Sára období klidu a spokojenosti, řeší Aneta s narůstající naléhavostí – Sára se mnou nemluví; nemluví se mnou Sára a Katrina; nechci do školy; bojím se jít do školy. Když je Sára i Aneta se vztahy ke kamarádkám spokojená, je rozladěná Katrina nebo Vendula nebo Lenka. Několikrát maminky iniciovaly rozhovor mezi zneprátenými holčičkami, ale usmíření nemělo nikdy dlouhého trvání. Matky se rozhodly požádat o pomoc paní učitelku, která se vyjádřila v tom smyslu, že ví,

že se mezi dívkami něco děje, ale situaci prý má pevně v rukách. Koneckonců v 5. třídě pozvala do třídy psychologa, který zadal dětem dotazník, ale s výsledky nebyla třída nikdy seznámena.

Od začátku 6. třídy pokračuje rodina v řešení Sářiných vztahů se spolužačkami, ale tentokrát je to trochu jiné. Kamarádka upozorní Sářinu matku, že v zákoutích města jsou na zdech nápisy: SÁRA NOVOTNÁ JE NAMYŠLENÁ PÍ... ANETHKA, WENDY, KATRINKA. Sára přijde s tím, že nechce chodit na sbor, protože na tabuli byl nápis: I HATE SÁRA FOREVER. Na záchodě ve 2. patře školy je nápis: SÁRA NOVOTNÁ JE NAMYŠLENÁ KRÁVA. Sára je bledá, špatně spí, je podrážděná. Matka to přestává vnímat jako věc, se kterou se dá žít, věc, která odezní, ale s řešením si neví rady.

To, že učitel vnímá vztahy ve třídě a péči o ně jako klíčový moment svého působení, rovnocenný vyučování jednotlivým předmětům, je zásadní moment pro učení se být spolu. Předpokládá to ale schopnost učitele zabývat se konkrétními situacemi, schopnost vést děti k zodpovědnosti za své vztahy, schopnost předkládat alternativní strategie jednání. Zdravé vztahy nevznikají samovolně, vyžadují aktivitu aktérů, která má určitý konkrétní směr a cíl. Schopnost navazovat a udržovat zdravé vztahy je předpokladem spokojeného života nejen ve škole. Dimenze učení se žít spolu je rozpracována s důrazem na vytváření sounáležitosti mezi dětmi, to znamená na vztahy vzájemné důvěry, ohleduplnosti, opory a spolupráce.

Samozřejmě že dítě na počátku školní docházky ještě zdaleka nedokáže vzájemnost a oporu prožívat a poskytovat jako zdravá a zralá osobnost. Na cestě k takovému rozvinutí, však sehrávají zážitky a zkušenosti z dětství podstatnou roli. První třída je v tomto kontextu bezesporu významným obdobím a významným místem. Dítě se zde dostává do situací, které jsou z vnějšího pohledu celkem banální, ale z pohledu dítěte mají značnou váhu. To, jaké zkušenosti zde s ostatními lidmi dítě získá, jak se naučí sounaležet, závisí ve velké míře na učiteli.

Učitel zdůrazňuje konkrétní situace, v nichž si děti uvědomují svou zodpovědnost za dobré,

zdravé vzájemné vztahy, i svou schopnost a povinnost takové vztahy spoluvytvářet. Mnoho poznatků a informací, na kterých škola staví, si dnešní děti dokážou vyhledat na internetu. Ale vztahům se tímto způsobem naučit nelze – je jim třeba věnovat konkrétní péči v konkrétních situacích a počátek školní docházky je v tomto směru obdobím zvláště citlivým. Právě zde může a má mít svůj počátek vzájemná empatie, respekt a úcta k druhým, vzájemné obohacující porozumění pro individuální zvláštnosti, tolerance k odlišnostem kulturním, etnickým, náboženským (Spilková et al., 2005).

Tím, že učitel vnímá na počátku školní docházky vztahy mezi dětmi ve třídě jako jeden z klíčových momentů svého působení, vytváří pozitivní vztah dětí ke škole, pocit bezpečí, vytváří prostředí, které podporuje žákovské učení. V pojetí rozvíjející výuky je péče o vztahy mezi dětmi, jejich sounáležitost, jedním z hlavních cílů. Jeho realizace vyžaduje specifické kompetence pedagoga.

Učit se být

Učit se být znamená porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami. Učit se být znamená učit se být sám sebou, reflektovat svůj život a mít osud ve vlastních rukách; znamená učit se být (existovat) v situaci přijetí či odmítnutí nabídky nebo výzvy ze strany společnosti či někoho druhého, znamená učit se být v situaci úspěchu i situaci selhání; znamená učit se být zodpovědný, šťastný; znamená učit se být autonomní, opravdový, být tím, kým jsem.

V průběhu několika málo desetiletí prudce narůstá význam školy nejen jako místa vzdělávání v tradičním smyslu slova – s důrazem na informace, na vědění o věcech a událostech. Do popředí se s velkou naléhavostí dostávají problémy výchovné, osobnostně rozvojové. Znamená to, že je stále větší pozornost věnována způsobnosti žít svobodný, smysluplný, aktivní a šťastný život, je věnována pozornost učení se být. Škola je pro učení se být významná tím, sehrává významnou roli v utváření sebepojetí žáků. Ve škole je dítě konfrontováno se situacemi, se kte-

rými nemá zkušenost a které mají dalekosáhlý dopad na jeho bytí. Jedná se zejména o úspěch a neúspěch, ať již momentální či trvalý, o zátěž, stres a s tím spojenou odolnost a zranitelnost (resilienci a vulnerabilitu). Nelze opomenout, že pro mnohé děti se může stát škola místem otevírání „základních témat života“ (smysl života, smrt, dobro a zlo atp.).

Učit se být překračuje a doplňuje a doplňuje dimenze předchozí. Učit se být znamená porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s morálními hodnotami a životními cíli, pro které se jedinec svobodně a zodpovědně rozhodl, s nimiž spojuje smysl svého života. Téma „bytí“ úzce souvisí s tématy osobnostního rozvoje, neodmyslitelného od přínosu druhých lidí pro mne a i naopak, přínosu mého pro druhé lidi.

Závěr

Koncepčním východiskem předloženého pojetí rozvíjející výuky jsou čtyři dimenze výchovy a vzdělávání, které směřují k „umění být“ v současném světě, být jeho součástí a současně ho chránit a zdokonalovat. Učit se být navazuje na „učit se poznávat“, kdy poznávání není jen získáváním informací, ale především rozvíjením životní orientace; navazuje na „učit se jednat“, kdy je jednání aktivitou seberegulačního a zodpovědného jedince; navazuje na „učit se žít spolu“, kdy pospolitý život není jenom vzájemným přizpůsobováním se, ale kooperující sounáležitostí, jejíž účastníci jsou si navzájem oporou. Klíčový je důraz na osobnost toho, který poznává, jedná, sounáleží.

Literatura

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2005). Praha: VÚP.
- Spilková, V., et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Spilková, V., et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Stuchlíková, I., et al. (2005). *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál.
- UNESCO (1997). *Učení je skryté bohatství*. Praha: Univerzita Karlova.

Když si žáci chtějí nosit notebooky

VÁŠ DOTAZ »

Milá poradno časopisu Komenský,

někteří z našich žáků dostali od ježíška pod stromeček vlastní notebook, a proto se na naší základní škole v současné době poprvé setkáváme s tím, že si jej žáci chtějí přinést také do vyučovací hodiny s tím, že se jim na něm lépe a přehledněji píše. Jedná se o určitý „notebookový boom“, a to zejména v deváté třídě – žáci půjdou od září na střední školu, a tak je rodiče takto „vybavují dopředu“. Nemůžeme říct, že bychom s tím zatím měli nějaký problém. Žáci se na přítomnost notebooku dopředu ptají učitele (mobily jsou ve výuce zakázané) a více méně se řídí tím, co jim řekne. Kolegové jsou však spíše

NAŠE ODPOVĚĎ »

Milá paní kolegyně,

asi se všichni shodneme na tom, že moderní technologie jsou již zcela běžnou součástí našeho života. A pokud má škola na tento život připravit, musí se s tímto trendem dříve či později vyrovnat. Nemyslím si, že cesta zákazů a příkazů je úplně nejsprávnější. Jisté – pokud regulujeme používání mobilních telefonů – je to z hlediska jejich využitelnosti ve výuce určitě v pořádku. Ale proč zakazovat žákům pomůcku, která může mnohým skutečně při jejich studiu pomoci? O to víc bude v tomto případě rozhodující role učitele ve vyučovací hodině. Učitel musí být schopen dát jasně najevo, že on ve třídě určuje pravidla, že dokáže zaujmout žáky

proti tomu, takže přítomnost notebooku přímo v hodině je v podstatě rarita. V těchto případech ale ostatní žáci sledují, co se s notebookem zrovna děje, a jsou proto rozptýlení. Navíc naši žáci do školy nemají nosit drahé věci, což je v rozporu s tím, když s sebou mají notebook. Příkladně se tedy k tomu, že nošení notebooku do školy bude od příštího školního roku zakázáno. Zajímá nás ale názor někoho mimo školu.

Děkujeme za čas.

*S pozdravem
Lucie, třídni 9. A, Brno*

natolik, aby neměli důvod věnovat se něčemu jinému než výuce. Jestliže dnes žáky rozptyluje notebook spolužáka, může to být příště sněžení za oknem nebo extravagantní účes spolužačky. Vždy je na učiteli, jak se s danou situací vyrovná a jak dokáže s žáky komunikovat.

V každém případě ale musí škola ve svém školním řádu vymezit jasná pravidla odpovědnosti za notebook ve škole. Žáci musí pochopit, že se jedná o jejich vlastní zařízení a škola nemůže nést odpovědnost za jeho poškození či ztrátu.

*Libor Klubal
Wichterlovo gymnázium, Ostrava-Poruba*



Ke studiu specifických poruch učení

Bartoňová, Miroslava (2012). *Specifické poruchy učení*. Brno: Paido.

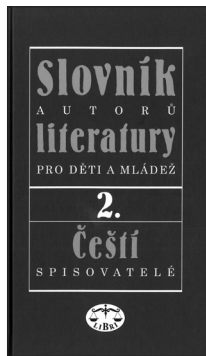
Recenzovaný text k distančnímu vzdělávání přináší aktuální pohled na analyzovanou problematiku. Autorka při zpracování textu vycházela z toho, že specifické poruchy učení mohou být jednou z příčin školního neúspěchu a později i neúspěchu, který se promítá do profesionální a sociální sféry. Proto text záměrně koncipovala tak, aby zahrnoval veškeré oblasti, týkající se osob se specifickými poruchami učení. Studijní materiál je rozčleněn do šesti kapitol, které na sebe logicky navazují. Jsou zde zpracována teoretická východiska (vymezení, klasifikace, etiologie a projevy specifických poruch učení), čímž je dán kvalitní základ pro studium dalších oblastí, jež následují (specifika ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, analýza faktorů působících na edukaci žáků se specifickými poruchami učení, reedukace a diagnostika specifických poruch učení). Zde autorka analyzuje rovněž i postavení cizího jazyka ve vzdělávání žáků s SPU, což je pokládáno za aktuální a velmi diskutovanou otázku. Pro cílovou skupinu čtenářů budou zajisté nesporným přínosem informace o přístupech k žákům se specifickými poruchami učení v rámci středního vzdělávání a dopad dyslexie na život osob v dospělosti. Ocenit lze zpracování profesního poradenství a přístupy a strategie ke studentům s dyslexií v terciárním vzdělávání, poněvadž tato oblast si zasluhuje právem pozornost všech, kteří přicházejí s osobami s SPU do kontaktu.

Studijní text vhodně doplňuje odbornou literaturu týkající se specifických poruch učení.

Zmínit je třeba zejména to, že přestože se jedná o distanční text, autorce se podařilo do něj vhodně zakomponovat různé problematické okruhy, včetně tématu specifických poruch učení u dospělých. K tomu přispívají četné odkazy na další literaturu, příklady z praxe a kontrolní otázky.

Závěrem lze vyslovit názor, že speciálně strukturovaný studijní text přináší celou řadu údajů, vysvětlení pojmů i užitečné impulzy pro další zefektivňování přípravy pedagogických pracovníků. Pro lepší názornost autorka do distančního textu zařadila množství příkladů z praxe (náměty k rozvoji jednotlivých oblastí, způsoby práce s žáky s SPU a další), které napomáhají ke komplexnějšímu pochopení dané problematiky. Posuzovaná publikace svým charakterem a koncipováním zajisté poskytne studentům pedagogických oborů jak srozumitelné informace odborného charakteru, tak i četné poznatky z praxe. Jedná se o učební text podložený bohatými teoretickými i praktickými zkušenostmi autorky, což je z charakteru práce zřetelně znát.

Ilona Bytešníková



Slovník českých spisovatelů pro děti a mládež

Šubrtová, Milena, et al. (2012). *Slovník autorů literatury pro děti a mládež II. Čeští spisovatelé*. Praha: Libri.

Na našem knižním trhu se konečně objevila potřebná a dlouho očekávaná publikace dvacítičlenného autorského kolektivu vedeného Milenou Šubrtovou *Slovník autorů literatury pro děti a mládež II. Čeští spisovatelé*. Konceptně navazuje na současný *Slovník spisovatelů literatury pro děti a mládež I. Zahraniční autoři* (2007). Obdobně zaměřená lexikografická příručka *Čeští spisovatelé pro děti a mládež* totiž vyšla již před 28 lety, navíc byla nekompletní a ve výběru autorů tendenční, neboť metodologicky i stanovenými hodnotícími kritérii byla poplatná dobové, ideologicky pojaté literární teorii a historiografii.

Slovník zahrnuje předmluvu, přehledovou studii, poskytující základní informace o vývoji dětského písemnictví v českých zemích od jeho počátků (1. poloviny 19. století) po současnost, heslář jednotlivých autorů a výběr 29 sekundárních pramenů.

Vstupní kapitola dokládá koncepční úsilí autorského kolektivu o postizení specifika, o aktualizaci, inovaci a objektivní hodnocení zpracovávaného materiálu. Nejvýrazněji se projevuje v preferenci literární tvorby pro děti a mládež, v převaze novodobých autorů, z nichž 170 nejsočasnějších bylo zařazeno do příručky vůbec poprvé, v přihlédnutí ke čtenářské recepci uváděných děl či v posuzování tvůrčího přínosu politicky diskriminovaných spisovatelů.

Náčrt stěžejních vývojových etap a tendencí dětské literatury, jejich žánrových a tematických charakteristik a proměn, a to se zřetelem k do-

bovému společensko-politickému i kulturnímu kontextu a v ústrojném sepětí s hesly jednotlivých autorů, je vcelku výstižný. Pro uživatele se příručka nepochybně stane solidním orientačním a studijním textem. Ocení zvláště kapitolu přibližující profil a trendy literární tvorby po roce 1990. Nepřesnosti, nejasnosti, opomenutí či vágní formulace, sporadicky se vyskytující ve faktografických údajích a hodnoticích soudech, mají spíše marginální ráz.

Heslář obsahuje 416 autorských medailonů. Výběr slovesných umělců je v podstatě určen jejich reprezentativností, ale i dobovým a zvláště aktuálním odborně kritickým a čtenářským ohlasem jejich tvorby pro děti a mládež. Hesla poskytnou uživatelům slovníku především základní biografická a bibliografická data o vybraných autorech. Zatímco životopisná fakta si uchovávají věcně informativní povahu, jsou knižní tituly určené dětem a mládeži většinou doplněny klasifikujícími a hodnotícími komentáři, jež poukazují na jejich žánrovou a tematickou osobitost i významovou a hodnotovou hierarchizaci. Tyto pasáže patří k nejpodnětějším. Původní literární produkci sestavovatelé slovníku vhodně rozšiřují o její filmové, televizní, rozhlasové a divadelní adaptace. Knihy psané pro dospělé jsou záměrně zmiňovány pouze obecně a v neúplných výčtech.

Přes proklamovanou snahu autorského kolektivu dodržovat jednotné pojetí a normativní charakter slovníku a respektovat proporcionality, nestejnou míru různorodosti i frekvence

tvorby jednotlivých spisovatelů, byl v řadě hesel tento princip narušen. Například u některých slovesných tvůrců převažuje tvorba pro dospělé (Francková, Heyduk, Kuděj, Vokolek ad.), jiní autoři jsou prezentováni spíše jako editoři, výtvarníci, dramatikové nebo pisatelé jedné knihy pro děti (Červenka, Lamková, Pávek, Říčanová, Šmalec, Zahradník aj., chybí třeba Renč). Tato vesměs drobná pochybení, stejně jako absenci jmenného rejstříku, lze ovšem napravit v dalším, upraveném vydání.

Úctyhodná publikace dobře poslouží jak odborníkům, kteří se dětskou literaturou zabývají ve své profesi, zejména literárním vědcům, knihovníkům, nakladatelským pracovníkům, češtinářům a vysokoškolským studentům bohemistiky, tak i široké veřejnosti. Učitelům literární výchovy na základních školách se pak nabízí jedinečná lexikografická pomůcka, jež může zvýšit jejich odborné i metodické renomé nejen při práci s čítankovými texty a doporučenou lekturou, nýbrž i při motivaci a zkvalitňování zájmové četby žáků.

Jaroslav Toman

Učitelům se nabízí jedinečná lexikografická pomůcka, jež může zvýšit jejich odborné i metodické renomé při práci s čítankovými texty i při zkvalitňování zájmové četby žáků.

5x stručně ze školství

Nové úpravy v RVP pro základní vzdělávání

Se zahájením školního roku 2013/2014 nabývá účinnosti Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy ČR, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Změny se týkají zařazení finanční gramotnosti do RVP, dopracována či upravena byla i další témata: dopravní výchova, výchova člověka za běžných rizik a mimořádných událostí, obrana vlasti, korupce a sexuální výchova v rámci vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví. K úpravám došlo také u vzdělávacích oborů Matematika a její aplikace, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Národní ústav pro vzdělávání v této souvislosti připravil metodickou podporu. Školám je k dispozici interaktivní Průvodce upraveným RVP ZV (rvp.cz/pruvodce).

Odklad školní docházky se týká každého pátého dítěte

Odklad nástupu do školy se pro školní rok 2013/2014 bude týkat přibližně každého pátého dítěte, což je podle ČŠI ve srovnání s ostatními zeměmi Evropy poměrně vysoké číslo. ČŠI jako nejčastější příčiny odkladu uvádí logopedické vady a poruchy řeči (32 %), dále pak poruchy pozornosti a soustředění (31 %).

Úrazovost na školách v číslech

Česká školní inspekce zveřejnila zprávu Kontroly bezpečnosti a ochrany zdraví ve školách a školských zařízeních za rok 2011/2012. Za daný školní rok bylo v systému ČŠI zaznamenáno 36 626 úrazů. Nejvíce (43 %) si jich žáci základních škol přivodili při tělesné výchově, a to

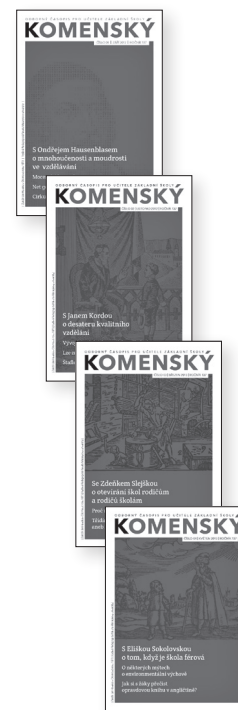
častěji při skupinové činnosti než při činnosti individuální. O přestávkách se na základních školách stala čtvrtina všech úrazů. Nejčastěji poraněnou částí těla byly končetiny, přitom poranění ruky bylo čtenější (51 %) než poranění nohy (28 %). Během dne se nejvíce úrazů stalo mezi 10. a 12. hodinou. Úrazovost na základních školách oproti předcházejícímu školnímu roku klesla, v porovnání s minulými obdobími má však stále stoupající tendenci.

Ministr školství oceňoval vynikající pedagogy

28. března, u příležitosti oslav Dne učitelů, ministr školství, mládeže a tělovýchovy Petr Fiala předal ocenění vynikajícím pedagogům. V Lichtenštejnském paláci převzalo z jeho rukou Medaile 2. stupně za vynikající pedagogickou činnost 31 učitelů, Medaile 1. stupně za dlouhodobou vynikající pedagogickou činnost obdrželo 14 učitelů. Medaili jako nejvyšší resortní ocenění uděluje ministr školství každoročně od roku 1997.

Filmy k výuce jsou na webu

Učitelům jsou k dispozici nové webové stránky programu *Jeden svět na školách*, který umožňuje přehrávat a stahovat filmy společně s doprovodnými výukovými materiály a metodickými návody, jak s dokumenty ve výuce pracovat. Přístup k databázi filmů z oblasti lidských práv, ekologie či moderních dějin mají učitelé zdarma, stačí se na stránkách www.jsns.cz zaregistrovat a zvolit vhodnou lekci podle tématu, délky filmu či věku žáků. Ti se pak se svým kantorem mohou zamýšlet třeba nad problematikou šikany, stárnutí, homosexuality, ale také normalizace či holocaustu. ■



Objednejte si také příští ročník časopisu Komenský!

Distribuce a příjem objednávek:

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

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

Pozvánka na seminář

Inkluzivní vzdělávání na základních školách je v současnosti hojně diskutovaná a zkoumaná oblast. V pozadí zájmu však stojí následné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, z nichž velké procento míří na střední odborné školy. Úspěšné inkluzivní vzdělávání ve velké míře závisí na úzké spolupráci základních a středních škol a dobré znalosti specifík, která střední odborné školy mají a se kterými je potřeba žáky seznámit.

Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání Pedagogické fakulty MU srdečně zve na seminář Inkluzivní vzdělávání na střední odborné škole, který se bude konat dne 5. června 2013 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Závěrečný seminář mezinárodního projektu Towards Inclusive Learning Environments (TILE), představí nástroj Průvodce inkluzivním vzděláváním, který by měl středním školám pomoci zhodnotit úspěšnost jejich úsilí v oblasti inkluzivního vzdělávání a poskytnout inspiraci pro další rozvoj.

Seminář je zdarma.
Zájemci mohou kontaktovat
Mgr. Jitku Halešovou
halesova@kerio.ped.muni.cz

TILE



KOMENSKÝ

ČÍSLO 04 | KVĚTEN 2013 | ROČNÍK 137

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 12. 5. 2013.
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

ŠÉFREDAKTORKA:

Zuzana Šalamounová

VÝKONNÁ REDAKCE:

Jarmila Bradová, Tomáš Janík, Kateřina Lojďová,
Jana Kratochvílová, Karolína Pešková, Veronika Rodriguezová,
Kateřina Sayoud Solárová, Eva Trnová, Naděžda Vojtková

GRAFICKÁ ÚPRAVA A SAZBA:

Leo Knotek, www.design-book.cz

JAZYKOVÉ KOREKTURY:

Blanka Pravdová

TISK:

REPROCENTRUM, a. s., Blansko

DISTRIBUCE A PŘÍJEM OBJEDNÁVEK:

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

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

ISSN 0323-0449



muni
PRESS

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 04 | KVĚTEN 2013 | ROČNÍK 137



S Eliškou Sokolovskou o tom, když je škola férová

Jak si s žáky přečíst
opravdovou knihu v angličtině

O některých mýtech
o environmentální výchově