



Tiskový výstup

Teorie a metodika výchovy

doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D., a kol.

Vytvořeno ve spolupráci se Servisním střediskem pro e-learning na MU

Fakulta informatiky Masarykovy univerzity, Brno 2022

Tiskový výstup publikace vydané na Elportále MU (<http://elportal.cz/>)

© 2022 Masarykova univerzita

Obsah

1. Úvod – Když se řekne teorie a metodika výchovy	6
1.1 Úvod do kapitoly.....	6
1.2 Co to vlastně teorie je?.....	6
1.3 Výchovná strategie v práci učitele.....	9
1.4 Gramotnost a funkční gramotnost	10
2. Postoje a předsudky ve školní třídě a v pedagogické práci učitele	12
2.1 Úvod do kapitoly.....	12
2.2 K čemu jsou užitečné postoje a proč právě v práci učitele	12
2.4 Změna postojů	17
2.5 Od postojů k předsudkům	18
2.6 Proč předsudky vznikají?	21
2.7 Jak předcházet konstituování předsudků ve třídě (společnosti)	22
2.8 Závěr	23
3. Kritické myšlení a mediální gramotnost ve školním prostředí	24
3.1 Úvod do kapitoly.....	24
3.2 Co je to kritické myšlení?.....	25
3.3 Východiska kritického myšlení.....	26
3.4 Nekritické myšlení, aneb proč chybujeme v usuzování.....	27
3.5 „Evidence based“ přístup jako požadavek školního vzdělávání	28
3.6 Metody, programy pro rozvoj KM	29
3.7 Mediální vzdělávání a KM.....	30
3.8 Zdroje inspirace	32
4. Sociální znevýhodnění, školní prostředí, hodnoty a inkluze – možné souvislosti	34
4.1 Úvod do kapitoly.....	34
4.2 Kdo jsou žáci se sociálním znevýhodněním?	35
4.3 Lidská důstojnost a školní prostředí?	40
4.4 Fenomén hodnotové výchovy	42
4.5 Inkluzivní vzdělávání – výzva i šance pro všechny	46
4.6 Použitá literatura	48
5. Specifika práce v multietnické třídě	49
5.1 Úvod do kapitoly.....	49
5.2 Co je to kulturně citlivé vzdělávání?	50

5.3 Jak chápeme koncept kultury?	51
5.4 Akulturační strategie dle J. W. Berryho	53
5.5 Koncept kulturních dimenzí aneb cesta k porozumění a efektivnější komunikaci.....	54
5.6 Praktické přístupy v nakládání s jinakostí ve školní třídě	55
5.7 Na co se připravit ve školní třídě	56
5.8 Konkrétní tipy při práci s dětmi příchozích.....	57
5.9 Zdroje inspirace	57
5.10 Použitá literatura	58
6. Učitel a třídní učitel	60
6.1 Úvod do kapitoly.....	60
6.2 Jakými kvalitami by měl učitel disponovat?	60
6.3 Třídní učitel.....	61
6.4 Povinnosti třídního učitele	61
6.5 Třídní učitel jako garant výchovné práce.....	64
6.6 Třídnické hodiny	64
6.7 Třídní učitel jako koordinační a integrační činitel.....	65
6.8 Spolupráce třídního učitele s rodiči.....	65
6.9 Použitá literatura	69
7. Respektující výchova a komunikační techniky.....	71
7.1 Úvod do kapitoly.....	71
7.2 Magická hůlka k zvládnutí nekázně a výchova jako automat	71
7.3 Hodnocení versus deskripce.....	72
7.4 Já-výroky v širším slova smyslu.....	74
7.5 Já-výroky v užším slova smyslu	76
7.6 Empatie v kázeňském problému	79
7.7 Tímto vše začíná	81
8. Alternativní výchovné metody v práci pedagoga	82
8.1 Úvod do kapitoly.....	82
8.2 Hlavní znaky a principy	82
8.3 Alternativní školství a typy alternativních škol.....	83
8.4 Montessori pedagogika	84
8.5 Waldorfská pedagogika	89
8.6 Daltonský plán	95
8.7 Použitá literatura	101

9. Edukativní význam her.....	103
9.1 Úvod do kapitoly.....	103
9.2 Děláním nebo poslouchám?	103
9.3 Charakteristika hry a jejích výchovných aspekt.....	105
9.4 Definice hry.....	107
9.5 Jak uvádět a připravovat hry	111
9.6 Závěrem	115
10. Teoretická reflexe celospolečenských fenoménů: implikace pro pedagogiku, vědění a učitelskou profesi.....	117
10.1 Úvod do kapitoly.....	117
10.2 Reflexe ve vzdělávání.....	119
10.3 Historický exkurz do proměny společnosti.....	119
10.4 Strukturální nerovnosti.....	122
10.5 Algoritmizace vědění	122
10.6 Pedagogika v době postmoderní.....	125
10.7 Použitá literatura	126

1. Úvod – Když se řekne teorie a metodika výchovy

Jiří Němec

1.1 Úvod do kapitoly

Milé studentky a studenti,

vím, že slovo teorie není tím, jež by vás motivovalo k výuce a samo o sobě nadchlo na první pohled. Myšlenkové asociace pohledem studujících nejsou příliš lichotivé, protože teorie přece nepřináší nic praktického, co by bylo upotřebitelné v každodenní práci učitele. A přece vám budu oponovat a na následujících stránkách se vám společně s dalšími autory a autorkami pokusíme vysvětlit, jak právě znalost určitých teorií může být nejen zajímavá, ale přínosná pro vlastní praxi. Tato znalost vás také povýší z pozice laika do profese profesionálního učitele (odborníka).

Přestože je judikatura pojem, který se velmi často používá, jeho obsah není stabilně určen: být souvisí se stabilitou práva a legitimním očekáváním. Adresáti mají právo očekávat, že v jejich případě soud rozhodne podobně, jako rozhodoval ve srovnatelném případě.

1.2 Co to vlastně teorie je?

Teorie je určitý druh poznání či poznatků, které se k nám, lidem, kteří chtějí poznat svět v jeho nejrozmanitějších aspektech, dostává v koncertované podobě. Teorie může mít formu jedné či několika vět, ale mohou být též složitě vysvětlovány prostřednictvím monografií, ale také v podobě vzorců, schémat apod. Tzv. **deskripční teorie** se snaží popsat nějaký jev, objekt, fenomén, který dosud popsán nebyl, aby toto poznání zaznamenal pro druhé (třeba i další generace vědců), případně dalším zprostředkoval. Příkladem budiž pozorování Aloise Alzheimerera, který dal jméno dosud nevyléčitelnému onemocnění nervové soustavy. Tento německý lékař již na konci 19. století prokázal spojitost duševního onemocnění s patofyziologickými změnami mozku. Dosud nejsou známy příčiny ani spolehlivý způsob léčby, ale projevy nemoci jsou dobře popsány. Mnohé teorie nesou jméno právě toho badatele, který si jako první povšiml daného jevu, jenž se snažil co možná do největších detailů fenomén popsat.

Vysvětlení podstaty nějakého jevu nám podávají **teorie explanační**. Nezaměřují se jen na deskripci (jak to vypadá, jak se to chová, z čeho se to skládá, jaké to má vlastnosti apod.), ale též říkají, proč se věci dějí právě takovým způsobem, co je ovlivňuje, prostě poskytují co možná nejdetailejší vysvětlení, abychom uměli odpovědět na klasickou otázku, kterou trápí nejen dítko čtyřletá, ale často i starší žáci/žákyně, studenti a studentky – PROČ. Jistě jste slyšeli o teorii relativity, evoluční teorii, teorii chaosu a mnoha dalších. Všechny mají ambici poskytnout vysvětlení jevů, kterých si badatelé povšimli. Ono „povšimnutí“ je pro vědu klíčové, protože nám otevírá oči a evokuje v nás otázky, na které následně hledáme odpovědi (často prostřednictvím výzkumu) a podáváme vysvětlení.

Myslíte si, že byste našli vysvětlení pro některé způsoby chování dětí, kterých jste si možná již povšimli nebo se s nimi setkáte v rámci pedagogických praxí? Pokuste se zjistit odpovědi na následující otázky. Pokuste se vysvětlit na základě vhodných teorií, proč k těmto jevům (označili jsme jako příběhy) dochází.

Příběh první

Osmileté dítě ukradlo doma rodičům pět set korun. Šlo do obchodu a nakoupilo různé sladkosti (čokoládu, bonbóny apod.), vše přineslo do školy a o přestávce uspořádalo pro žáky malou hostinu, všechny nakoupené sladkosti rozdalo. Paní učitelce to přišlo zvláštní, ptala se, zda má narozeniny, ale dítě odpovědělo, že nikoliv. A tak pátrala dále. Jak byste vysvětlili tento způsob jednání, chování daného dítěte?

Nápověda: Substituční krádež

Příběh druhý

Až přijdete po úspěšném ukončení studia do školy, ujmete se vedení určité třídy, buďte ostražití k tomu, co vám kdo z kolegů nebo kolegyň o dané třídě řekne. Představte si, že v rámci jednoho experimentu vědci rozdělili stejně nadané žáky do třídy A a B. Vyučujícím, kteří měli třídy učit, řekli: „V tom áčku jsou skutečně excelentní děti. Včera jsme tam učila a opravdu perfektní znalosti, výborně napsali pololetní práci. Na rozdíl od toho béčka, tam z nich nejsem schopna nic vypáčit, vůbec nevím, jak je budu schopna oklasifikovat, samé špatné výsledky, prostě hrůza. (Atd.)“ Po nějaké době opravdu studující ve třídě A dosahovali výrazně lepších výsledků (měřeno objektivními testy) než ti ve třídě B. Co se stalo? Jak byste vysvětlili tento jev?

Nápověda: Sebenaplňující předpověď

Příběh třetí

Nově nastupující tělocvikář přišel do školy a zorganizoval několik sportovních klání mezi třídami a následně i uvnitř tříd samotných. Nejdříve se hrál turnaj v basketbale, potom ve vybíjené. Následně vytvořil týmy lepších a horších žáků, prý s odůvodněním, „aby si taky trochu zahráli“. Někdo hrál v lepším a jiný v horším týmu. Škola žila soutěživým duchem, ke konci roku se už o ničem jiném nemluvalo, než kdo s kým a proti komu budou hrát. Kdo je lepší a kdo má větší šanci na výhru. Mezi jednotlivými třídami, ale následně i mezi dětmi uvnitř tříd začaly vznikat slovní potyčky, které přerůstaly v hádky a následně i několik rvaček. Musel být zapojen i školní psycholog, a daná situace se řešila i na pedagogické radě (mezi všemi vyučujícími na škole). Jaké máte vysvětlení pro tuto situaci? Co se vlastně stalo a jak byste to vysvětlili? Jak těmto situacím předcházet? Pan začínající učitel – tělocvikář to přece nemyslel zle, a rozhodně nechtěl rozbít jinak příjemné a podporující klima na dané škole.

Nápověda: Vysvětlení najdete v části o postojích a předsudcích, ale můžete studovat již nyní. Muzafer Sherif, viz například ZDE:



[Sherif, Muzafer](https://www.encyclopedia.com/social-sciences/applied-and-social-sciences-magazines/sherif-muzafer)

<https://www.encyclopedia.com/social-sciences/applied-and-social-sciences-magazines/sherif-muzafer>

Z příkladů uvedených výše je patrné, že pedagog, který má oči otevřené a všímá si dění kolem sebe, hledá vysvětlení jevů, se kterými se setkává. Nezavírá před nimi oči, ale snaží se najít vysvětlení (explanaci), aby daným fenoménům porozuměl. Hluboké porozumění dané situaci (jevu) je pak prvním krokem k řešení, poskytnutí pedagogické podpory apod. Situace, zvláště ty pedagogické, se kterými se budete setkávat, nebudou rozhodně jednoduché, vždy je bude ovlivňovat více faktorů, nikdy to nebude jeden faktor nebo proměnná, která by způsobila to či ono. Proto mnohdy ani se znalostí jedné teorie nemusíte dojít k plnému pochopení situace, a proto bude potřeba se hlouběji ponořit do studia. Právě některé teorie se vám pokusíme představit v tomto předmětu. Vybrali jsme ta témata, která považujeme za relevantní pro učitelskou profesi. Jiná, která se vztahují k tomu, co a jak učit, budou předmětem didaktické průpravy, která vás čeká ve vyšších ročnících, nyní se více zaměřujeme na oblasti vztahující se k osobnosti žáků, k výchovným situacím apod. Ptáte se proč?

Pokusím se to vysvětlit, ale dovoluji mi uvést ještě třetí typ teorie, aby náš výčet byl úplný. Vedle teorií deskripčních a explanačních se můžeme setkat ještě s teoriemi, které uzavírají tuto pomyslnou třídu. Jsou to **teorie predikční**. Často vycházejí z analýzy číselných řad a jak jejich název napovídá, své vysvětlení upírají k budoucnosti. I v prostředí školy se budete setkávat s predikcí. Rodiče se vás budou ptát. „Co myslíte, že by mohl ten můj kluk/holka studovat? Pro co má předpoklady a co myslíte, že by ho/ji bavilo?“ Téměř vždy, když vycházíme z důvěrné znalosti současného stavu (v pedagogicko-psychologické diagnostice např. z diagnózy), formulujeme prognózu, tedy určitý předpoklad toho, co se stane nebo by se mohlo stát. Empirické důkazy, zda se tak stalo či nikoliv, pochopitelně v danou chvíli nemáme a dostaví se až za určitý čas, třeba i za několik let. Proto vždy mluvíme o určité míře předpokladu, pravděpodobnosti atd. (ta, jak víte, se dá v některých proměnných spočítat). I test studijních předpokladů (TSP), kterým jste prošli, je do jisté míry predikativní. Měří předpoklady pro schopnost vaše úspěšného studia. Pochopitelně výsledky testu nejsou jediným faktorem, který ovlivní reálný výsledek (úspěch nebo neúspěch). Druhým, stejně významným faktorem, je motivace a také podpora blízkých (rodičů, přátel), finanční podpora, zájem o obor, naplnění očekávání, zdraví atd.

Pokud vás povídání o teoriích zaujalo, zde najdete ještě vědeckější typologii:



[Meze pedagogické teorie](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112492/1_PaedagogicaPsychologica_26-1992-1_3.pdf?sequence=1)

https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112492/1_PaedagogicaPsychologica_26-1992-1_3.pdf?sequence=1

1.3 Výchovná strategie v práci učitele

A nyní se vraťme k předchozí otázce PROČ? Proč je důležité věnovat se výchovným (nikoliv jen vzdělávacím) aspektům při práci se žáky nebo celou třídou?

Co soudíte o poslání a smyslu dnešní školy (školského systému)? Hodně se o tomto tématu ve veřejném prostoru mluví. Zkoumají se očekávání rodičů, co vlastně rodiče od školy chtějí, vznikají nové alternativní a inovativní školy, rodiče si též někdy zakládají školy pro své děti a děti svých přátel apod.

Co byste od školy očekávali vy, pokud byste byli v kůži rodičů? Budete schopni jako budoucí učitelé naplnit očekávání rodičů? Do jaké míry má být učitel konformní k jejich přání, vycházet jim maximálně vstříc, podřizovat se jejich tlaku a do jaké míry má mít vlastní autentickou představu? A jak to celé má ovlivňovat stát?

Podívejte se na některé články k tomuto tématu.



[Co chtějí rodiče od školy?](https://perpetuum.cz/2019/09/co-ocekavaji-rodice-od-skoly-zjistete-do-jake-kategorie-spadaji-vase-ocekavani/)

<https://perpetuum.cz/2019/09/co-ocekavaji-rodice-od-skoly-zjistete-do-jake-kategorie-spadaji-vase-ocekavani/>



[Charakteristika dobré základní školy z pohledu rodičů](https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6743/pdf)

<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6743/pdf>



[Do státních škol děti nedáme, raději založíme vlastní](https://www.eduin.cz/clanky/respekt-do-statnich-skol-deti-nedame-radeji-zalozime-vlastni/)

<https://www.eduin.cz/clanky/respekt-do-statnich-skol-deti-nedame-radeji-zalozime-vlastni/>



[Výzkum postojů rodičů ke školství. Vzdělání rodičů výrazně ovlivňuje jejich očekávání od školy.](https://www.clovekvτισni.cz/vyzkum-postoju-rodicu-ke-skolstvi-vzdelani-rodicu-vyrazne-ovlivnuje-jejich-ocekavani-od-skoly)

<https://www.clovekvτισni.cz/vyzkum-postoju-rodicu-ke-skolstvi-vzdelani-rodicu-vyrazne-ovlivnuje-jejich-ocekavani-od-skoly-5736gp>

1.4 Gramotnost a funkční gramotnost

Dříve jste často slyšeli, že škola by měla zejména naučit děti číst, psát a počítat. Ano, do jisté míry je to stále aktuální úkol zejména pro první stupeň ZŠ. Ale stačí to dnes? Když se podíváme na definici gramotnosti z roku 1958, tak jak ji vytvořila UNESCO (Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu, anglicky United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), pak bychom o gramotném člověku mohli říct, že: „Umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života.“ Myslíte, že by to v dnešním moderním světě stačilo? Přemýšleli jste, čemu čelí mnoho dnešních rodin? Stačila by tato dovednost pro to, abychom nenalétli agresivním obchodníkům (Šmejdům¹) s energiemi či hrnci? Zabránila by tato gramotnost exekucím?² Stačila by pro uzavření hypotéky a byla by dostačující pro to, abychom každý den mohli číst zprávy na internetu a dovedli rozlišit mezi tím, co je reálné a co je fake news?³

Myslím, že jste si v duchu odpověděli NE, s takovou definicí bychom dnes neobstáli, a proto se podívejme na novější definici UNESCO z roku 1978. „Funkčně gramotný člověk je takový, který **může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě** vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního komunitního rozvoje. (viz např. ZDE: https://cs.wikipedia.org/wiki/Funkčně%AD_gramotnost).

Vidíme, že konstrukce definice je již zcela odlišná, mluví o efektivním fungování v komunitě dle regionu (státě, světadíle). Někdy se také používá pojmové spojení **sociální relevance**, zdůrazňující specifika různých společenství a tím i odlišných specifických dovedností, které jsou klíčové proto, abychom v daných společenstvích mohli účelně fungovat. Definice mluví také o tom, abychom si uměli poradit v různých situacích a čtení psaní a počítání se stalo jen určitým prostředkem k dalšímu vzdělávání a rozvoji. Pokud bychom měli spektrum dovedností ještě zpřesnit, abychom si vytvořili konkrétní představu, pak bychom mohli použít například výčet, který uvádí Doležalová (2005, s. 40)⁴. Řadí sem:

- „Bohatou strukturu dovedností číst, psát a počítat co do kvality a rozsahu. Dovednosti pro práci se souvislými i nesouvislými texty, které jsou bohatě strukturované a nabitě informacemi.
- Účast vyšších úrovní myšlenkových operací při práci s textovými informacemi.
- Dovednost pracovat s informacemi „jdoucí za text“, tzn. informace, které jedinec potřebuje k řešení úkolu, nejsou prvoplánově obsaženy v textu.
- Dovednosti číst, psát a počítat uplatňují při řešení určitého úkolu či problému nejčastěji z běžného života.
- Komplex vědomostí a dovedností, kterými disponuje funkčně gramotný člověk, je otevřený.“

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=-tO6Ct60FQo>

² Podívejte se na mapu exekucí v ČR. Je neuvěřitelné, kolik lidí čelí exekucím i ve vaší bezprostřední blízkosti. Ano, dluhy se mají platit, ale mluvili jste někdy s lidmi, za jakých okolností se do exekuce dostali? <http://mapaexekuci.cz/index.php/mapa-2/>

³ Ověřujete si zprávy, které čtete na internetu? Prosím, mrkněte SEM: <https://www.iniciativa-snih.cz/seznam-dezinformacnich-webu/> Zajímavá je také iniciativa našich studentů MU – ZVOL SI INFO, za kterou byli oceněni cenou rektora MU. <https://zvolsi.info>

Cílem tohoto textu není detailně pojednat o funkční gramotnosti, ale poukázat na skutečnost, která je nesmírně důležitá. Pokud nahlédnete do některých mezinárodních srovnávacích testů jako je např. TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), který je určen pro žáky 4. a 8. tříd ZŠ⁵, nebo PISA (pozor, není to šikmá věž, ale Programme for International Student Assessment), kterého se účastní žáci posledních ročníků ZŠ každé tři roky⁶ a testuje úroveň vzdělávacího systému, gramotnosti, např. zaměření na čtenářskou gramotnost, která se v posledních letech výrazně proměnila (dostupnost internetu, mobilních zařízení apod.), zjistíme, že nezanedbatelná část našich žáků selhává právě v oblasti funkční gramotnosti, a zejména v oblastech vyžadující kritické myšlení, schopnost aplikace klasických školních znalostí a dovedností do praktického života. S jednotlivými výsledky výzkumu, tzv. tematickými zprávami, se můžete snadno seznamovat na webových stránkách České školní inspekce (<https://www.csicr.cz>), která pravidelně zveřejňuje také celou řadu jiných zajímavých šetření.

A dostáváme se k jádru mého sdělení. Řada výzkumů také potvrzuje, že k dosažení vyšší úrovně funkční gramotnosti je nezbytné, aby byl učitel nejen dobrý odborník (znal svůj obor, disciplínu, předmět, který vyučuje – gramotnost), ale byl zejména též osobností s velkým „O“, aby vedle dovedností didaktických vynikal též jako pedagog, který se zajímá o své žáky, vhodně je motivuje a během učení cíleně podporuje. A právě tématům spojeným s edukativním posláním učitele, se budeme věnovat v teorii a metodice výchovy.

Zbývá už jen vysvětlit, co je to metodika. O teorii již víme, že je to v podstatě poznatek, metodika je pak určitý návod, vysvětlující jak postupovat, abychom například úspěšně rozvíjeli spolupráci žáků ve třídě, podporovali její dobré klima, uměli řešit konflikty mezi žáky apod. Protože spektrum témat, kterým bychom se mohli věnovat, je velmi široké, můžete si vybrat právě jeden ze seminářů, který vás obsahově upoutal a v rámci kterého se hlouběji ponoříte např. do témat: nadaný žák, dramatická výchova, komunikace ve školní třídě apod. Věřím, že obsah předmětu bude pro vás přínosný a cestu k poznání by vám měl ulehčit právě tento e-learningový kurz či elektronická učebnice.

2. Postoje a předsudky ve školní třídě a v pedagogické práci učitele

Jiří Němec

2.1 Úvod do kapitoly



Výstupy z učení:

Na konci této kapitoly budete schopni rozlišovat mezi postojem a předsudkem, budete znát strukturu postoje a umět vysvětlit, v čem jsou jednotlivé složky postoje klíčové pro vytváření vědění, klimatu ve školní třídě a při přípravě edukativních aktivit a her.

2.2 K čemu jsou užitečné postoje a proč právě v práci učitele

Než přistoupíme k samotnému výkladu, zamyslete se nad popsánymi situacemi. Zkuste si představit, jak byste danou situaci prožívali osobně, případně jak byste se zachovali a proč.

1) Vlášda zakázala umělé přerušlení těhotenství

Představte si, že při brouzdání po internetu narazíte na takovýto nadpis článku. Když domyslíte tuto situaci, jak na ni budete reagovat?

- A. Budete číst dále a zjišťovat všechny dostupné informace, podíváte se na spolehlivost zdroje, zkusíte ověřit informaci na dalších webech?
- B. Spíše to ve vás vyvolá emoci (pozitivní nebo negativní): „Stát zasahuje do práv žen, omezuje jejich svobodné rozhodnutí.“ Nebo: „Konečně se stát postavil na stranu nenarozených dětí, které jsou bezbranné.“ Nebo to ve vás vyvolá jinou emoci?
- C. Rozhodnete se, že musíte jít demonstrovat a vyjádřit svůj názor. Přece jen se jedná o příliš silnou regulaci. Co by bylo napsáno na vašem transparentu?

Ke které ze tří možností se nejvíce kloníte? (Počkejte minutu, než budete číst dále a odpovězte si.)

Neexistuje „správná“ volba, možná si projdete všemi třemi kroky. Situace, která je zde popsána, není nereálná, nedošlo k ní v našem státě, ale hned v sousedním Polsku. Podívejte se na některé zdroje, které byly k tématu zveřejněny. Např. ZDE:



[Měsíc od zákazu potratů. Polky jezdí za zákroky do zahraničí \(Článek byl publikován 2. 3. 2021.\)](https://www.seznamzpravy.cz/clanek/mesic-od-zakazu-potratu-polky-jezdi-za-zakroky-do-zahranici-144975)
<https://www.seznamzpravy.cz/clanek/mesic-od-zakazu-potratu-polky-jezdi-za-zakroky-do-zahranici-144975>

Najděte si případně i jiné zdroje k tématu a zkuste si opět odpovědět. Půjdu demonstrovat (pro/proti), přestože za účast hrozí i trest odnětí svobody, protože demonstrace probíhají v období lockdownu? Jedná se ze strany vlády o účelové omezení svobody vyjádření názoru, nebo vám přijdou tyto tvrdé tresty legitimní?

2) Parlament hlasuje o uzákonění eutanázie

Představte si, že sedíte v parlamentu a chystáte se hlasovat o zavedení eutanázie do legislativního rámce ČR. Máte již všechny potřebné informace, studiu podkladových materiálů jste věnovali notnou dávku času a seznámili jste se také se situací v jiných zemích. Budete hlasovat:

- A. PRO zavedení eutanázie
- B. PROTI zavedení eutanázie

I k tomuto tématu najdete poměrně hodně zdrojů. Nabízím např. tento:



[Španělsko povolilo eutanazii pro občany a rezidenty. Zákon vadí církvi i pravicovým stranám \(Text byl publikován 18. 3. 2021.\)](https://ct24.ceskatelevize.cz/svet/3285076-spanelsko-povolilo-eutanazii-pro-obcany-a-rezidenty-zakon-vadi-cirkvi-i-pravicovym-stranam)
<https://ct24.ceskatelevize.cz/svet/3285076-spanelsko-povolilo-eutanazii-pro-obcany-a-rezidenty-zakon-vadi-cirkvi-i-pravicovym>

3) Když se zapíjí konec semestru nebo úspěšně složená zkouška

Příležitostí k studentskému setkávání a popíjení alkoholu je během studia celá řada. Jednou jste se účastnili takového večírku a byli jste svědky toho, jak se jeden/jedna ze studujících pěkně opil/a. Ke konci už těžko artikuloval/a a pomáhali jste mu/jí dojít domů. Než jste sami ulehli ke spánku, přemýšleli jste o tom, co se vlastně stalo a jak se to seběhlo?

- A. Jaké byly vaše úvahy o spolužačce/spolužákovi? Jak byste o této situaci referovali druhým?
- B. Když jste se druhý den se spolužačkou/spolužákem setkali, vypadal/a dobře naladěn/a a zřejmě si byl/a vědom/a i včerejší situace. Říkal/a: „Já normálně moc nepiju, ale včera tam byla taková dobrá nálada a měl/a jsem radost a“

K jednotlivým situacím se postupně budeme vracet při vlastním výkladu.

K čemu jsou užitečné postoje a proč právě v práci učitele

Co mají všechny tyto tři situace společného? Měli jste si prostřednictvím nich uvědomit, že ke světu kolem nás, a to nejen k tomu živému (lidem, zvířatům apod.), ale i neživému (místům, předmětům, městskému prostoru, technologiím apod.) a zejména též metafyzickému (tedy stojícímu na tím fyzickým), kam řadíme zejména hodnoty, víru apod., zaujímáme určité a do jisté míry vždy subjektivní postoje. Myslíme si něco o spolužačce, hodnotě svobody, preferujeme určité ideje a odmítáme jiné, máme určitý postoj k tomu, v co věříme.

Jan Průcha (2006, 78) nám v doporučené knize Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele nabízí jednu z definic:

- „**Postoje jsou hodnotící vztahy zaujímané jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému, které zahrnují i tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem.**“
- V jiných publikacích (např. Howston a kol., 2006, 283) se dočteme, že se jedná o „**psychologickou tendenci, která je charakteristická hodnocením (...).**“

Pestrý vějíř definic pak nabízí ve své publikaci Základy sociální psychologie Haysová (1998, 95), která odkazuje na celou řadu autorů, kteří zasvětili svůj profesní život studiu postojů a tak můžeme uvést, že postoj je (cit. podle autorky):

- „**Naučená predispozice k celkově příznivé či nepříznivé reakci na daný podnět, objekt, osobu, událost.**“ (Fishbein, Ajzen, 1975)
- „**Stabilní systémy pozitivního nebo negativního hodnocení, emočních pocitů a technik jednání týkajících se sociálních cílů.**“ (Krech, 1962)
- „**Predispozice k reakci, které se od jiných stavů připravenosti liší hodnotícím charakterem reakce.**“ (Osgood, 1957)
- „**Tendence vyjádřená hodnocením určité entity s určitou mírou souhlasu či nesouhlasu.**“ (Eagly a Chaiken, 1998)

Pokud bychom měli shrnout základní charakteristiku postojů, pak důležité je podtrhnout, že se jedná o:

- **hodnotící vztah** – tzn. hodnoceným objektům (lidem, věcem, hodnotám apod.) dáváme určitý přívlastek jako např. odporný, krásný, užitečný, velký, laskavý, pracovitý atd.
- náš vztah (subjektu) **k objektům kolem nás** – jinými slovy k čemukoliv, k jaderné energii, k uprchlíkům, k politikům, k určitému druhu zboží, učitelům apod.
- „**relativně stabilní** vťah – pojem relativně říká, že postoje jsou sice obvykle stabilní, ale můžeme je ovlivňovat.

Právě poslední charakteristika postoje by měla být výzvou pro učitele (pedagogy). Postoje jsou mimo jiné důležité také proto, že výrazně **ovlivňují naše chování (jednání)**. S trochou nadsázky bychom mohli říct, že žijeme ve světě, který na různých frontách bojuje právě o „naše“ postoje. Ukažme si to na příkladu reklamy, jako na specifickém způsobu bleskové a někdy též manipulativní komunikace. V krátkém času se nás marketingoví mágové snaží přimět ke koupi zboží a využívají k tomu široké spektrum strategií. Toto zboží potřebujete, protože to doporučuje osm z deseti odborníků (strategie

autority odborníka), protože na to máte (statusová strategie – jste/budete lepší člověk), protože se opíráme o nejnovější vědecké poznatky (autorita vědy) apod. O naše postoje však každodenně bojují také politici a politické strany, které jsou též obklopeni stratégy, aby získali naši přízeň. Jejich způsoby ovlivňování postojů jsou ještě radikálnější. Mocichtiví politici se nebrání vzbudit strach v určitých kohortách obyvatel, aby se stali snázeji ovladatelnějšími, manipulovatelnějšími. Když už jsme patřičně vystrašeni, následně nabízí ochranu. Chtějí nás „chránit“ před uprchlíky, nemocemi, inflací, chudobou a někteří také i před Brusel. Cílí na naše emoce. Psychologická rovnice je až příliš průhledná, když ovlivníme váš postoj (vzbudíme emoce), získáme váš hlas (ovlivníme chování). Toto vše bychom si měli uvědomit, když sledujeme zpravodajství, sociální sítě, předvolební hesla. Uvědomění si toho, jak „fungují“ naše postoje, může být cesta k tomu, jak se stát méně závislým, manipulativním, a tím také více svobodným.

S postoji se nerodíme a nejsou součástí ani naší genetické výbavy. Postoje získáváme v rodině, prostřednictvím socializačních mechanismů a přirozeného sociálního učení. Vidíme, co naši rodiče dělají, slyšíme, co si vyprávějí a usuzujeme co si myslí, jak koho hodnotí, čeho si váží apod. Postoje jsou dále tříbeny vlivem sociálních skupin (party kamarádů a kamarádek), médií, sociálními sítěmi apod. Když se pak sejde 30 žáků ve školní třídě, budete pracovat s třiceti odlišnými postoji žáků, přičemž někdo nebude mít rád skiny, někdo Romy, jiný bude horovat pro snižování emisí a druhý pro atomovou energii, jeden bude jezdit na kole, druhý přivážen rodiči v autě, další bude zásadně odmítat maso, druhý i vajíčka a ryby, třetí a čtvrtý nebude jíst cukr. Pro jednoho bude hodnotný drahý mobil, pro druhého vzdělání a pro třetího kamarád či kamarádka. Tento vroucí kotol postojů bude třeba zvládnout s respektem ke každému, a přitom vytvořit vzájemné respektující klima, ve kterém se také budete moci věnovat výuce a pochopitelně též tématům, která činí každého z nás jedinečným a rozdílným. Budete pracovat s relativně stabilními postoji a očekávat, že vámi dobře zvolenými edukativními strategiemi ten či onen radikální postoj (možná i předsudek) obrousíte nebo změníte. Je to bezesporu náročný úkol.

Postoje nezaujímáme jen k objektům kolem sebe, ale též k sobě samému. Vždy máme nějaký vztah se sebou samým, ať už si to uvědomujeme či nikoliv. Jsme se sebou spokojeni, nespokojeni, připadáme si nemotorně, obtloustle, trapně, nebo naopak, jsme na sebe pyšní, vystupujeme sebevědomě apod. Jistou roli zde hraje představa ideálního JÁ (to vysněné a často lepší), které může být v diskrepanci s reálným JÁ. K utváření kladných nebo záporných postojů k sobě samému pak velkou měrou přispívá to, jakou získáváme zpětnou vazbu od svého okolí, zejména v prostředí rodinném a pedagogickém. Klíčové jsou pro nás tzv. významné osoby, tedy zejména rodiče, učitelé, spolužáci z referenční skupiny (skupiny, které si vážíme, do které bychom chtěli patřit). Vaši svěřenci (děti, žáci, studenti) se budou snažit, do jisté míry, být s vašimi postoji konformní. Budete pro ně velkou autoritou (formální a snad i tou neformální), proto bude velmi důležité, jaká budete volit slova při jejich hodnocení – poskytování zpětné vazby, která může podpořit žáka v učení, posílit víru v jeho schopnosti – sebevědomí, aspirace, ale také srazit na zem jeho poslední zbytky zájmu o cokoli, co ve škole budete dělat. Na utváření obrazu sebe samotného, postoje k sobě samotnému, se v dnešní době výraznou měrou podílí i sociální sítě, zejména instagram. Toto téma je často předmětem mnoha výzkumů, které se shodují na tom, že častější užívání sociálních sítí (zejména např. instagramu, kde jsou fotografie osob uměle dotvářeny a vylepšovány) vede ke snižování sebeúcty a zvyšování depresivních sklonnů.

Pěkně a srozumitelně, a přitom s odkazem na seriózní studie, o tom píše Matěj Krejčí v článku dostupném ZDE:



[Jak sociální sítě ovlivňují vnímání sebe sama?](https://digidetox.me/blog/jak-socialni-site-ovlivnuji-vnimani-sebe-sama)

<https://digidetox.me/blog/jak-socialni-site-ovlivnuji-vnimani-sebe-sama>

2.3 Tříkomponentový model postojů

Abychom hlouběji rozuměli tomu, jak postoje fungují, podívejme se na tzv. tříkomponentový model (Hewstone, M. a kol., 2006, 285), který vysvětluje strukturu postojů. Tento model předpokládá, „že postoje jsou kombinací tří odlišných modelů zkušeností a reakcí na objekt: kognitivní (1), emoční (2) a behaviorální (3).“

Ad 1) Kognitivní

„Nic není v rozumu, co nebylo ve smyslech“, slovy Johna Locka (1632-1704) uvádíme kognitivní komponentu postojů, prostřednictvím kterých poznáváme svět. **Vnímání** nám umožňují receptory a proprioreceptory, **paměť** (krátkodobá, dlouhodobá) se stará o uchování informací, ale též vjemů, vzpomínek včetně jejich vybavování, **pozornost** ovlivňuje naši schopnost zaměřit vědomí na určitý obsah, **představitost** nám pomáhá dotvářet zrakové a sluchové vjemy, **fantazie** je prostředkem rozvíjení nereálných (neskutečných) imaginací a konečně **myšlení** umožňuje věcem rozumět, dávat jim smysl, přemýšlet v abstraktních rovinách apod. Toto je pochopitelně velmi zjednodušené představení základních poznávacích funkcí, které jsou důležitou složkou postoje. Pokud si vzpomenete na první příklad (umělé přerušování těhotenství), pak je zřejmé, že zárodky postojů vznikají na základě naší zkušenosti, vybavujeme si různé vzpomínky ze setkání, dáváme jim určitou prioritu, důležitost a význam. Je zcela namístě, pokud budete o věcech nejdříve přemýšlet, hledat jejich souvislosti a pak si utvářet vlastní úsudek, pokud možno na základě kritického myšlení. Je to zcela jistě racionálnější řešení, než nechat promluvit druhou komponentu bez jakékoliv racionální cenzury – emoce.

Ad 2) Emoční

Dovedete si představit svět bez citů a emocí? Jak by asi vypadalo přátelství nebo vztah rodičů k dětem? Emoce dodávají našim interakcím se světem dynamiku, a na rozdíl od citů mají často i fyziologické projevy. Občas se vám rozbuší srdce, zrychlí dech, sevře žaludek, zpotí ruce apod. Některé teorie vysvětlují emoce jako pozůstatky obranných reakcí (vycenění zubů, zvýšení hlasu, útěk, útok), které nás mají připravit na reakci. S trochou nadsázky bychom mohli říct, že naše kognitivní procesy obarvují a následně jim dávají specifický emoční význam. Budete-li se dívat na upravené fotky na instagramu, zmocní se vás možná touha být takový/á, budete-li sledovat záběry z války (dnes často již v přímém přenosu), zmocní se vás strach. Když máme někoho rádi, vyhledáváme jeho přítomnost, když někoho nenávidíme, vyhýbáme se mu. Tato dynamika postojů má následně dopad na to, co ve výsledku uděláme a jak se zachováme v rovině behaviorální.

Ad 3) Behaviorální

Jestliže si něco myslíme, popřípadě vnitřně prožíváme, nemusí to být hned na první pohled pro ostatní zřejmé. Pokud však něco na základě našeho přesvědčení v doprovodu silných emocí uděláme, výsledek bude zcela patrný. Složka behaviorální nebo též také konativní je pozorovatelným „výstupem“ našeho postoje. Je to v podstatě např. výsledek našeho hlasování (viz výše), rozhodnutí ne/účastnit se demonstrace s určitým zněním transparentu v ruce. Behavioristé se právě rádi zaměřovali na vnější chování, bylo to pro ně „objektivně“ pozorovatelné (měřitelné) a důsledky určitých podnětů (viz stimul – reakce).

Přestože jsme jednotlivé složky postoje očíslovali, nemůžeme si výsledný postoj představit jako postupný a mechanický součet všech tří komponent. Jedná se o komplexní proces, mnohdy neuvědomovaný. Detailní analýza nám však umožní lépe o celém tématu přemýšlet, vytvoří také prostor pro sebereflexi, uvědomování si toho, co a jak prožíváme, proč to děláme apod.

2.4 Změna postojů

Výše jsme uvedli, že postoje jsou relativně stabilní a jejich změna je složitá. Když se podíváme zpět do druhé poloviny 20. století, můžeme být svědky prvních protikuřáckých kampaní v USA. U nás se toto téma dostalo do centra pozornosti politiků až o třicet let později. Fishbein (1977, cit podle Hayesová, 1998, 101), si uvědomoval, že protikuřácké kampaně nemohou být účinné, protože lidé je nevnímají osobně. Přestože kouří, myslí si, že reálný dopad kouření na ně nemá. Fishbein tak rozlišil tři úrovně určité „míry identifikace“ se sdělením takových kampaní.

1. **Uvědomění** – lidé si uvědomují i na základě sdělení odborníků (lékařů) a výzkumných šetření, že kouření škodí zdraví.
2. **Akceptace** – lidé také věří tomu, že kouření škodí zdraví, ano, obecně to tak může být, ale proč by mělo škodit jim osobně.
3. **Personalizace akceptace** – lidé akceptují skutečnost, že i jim osobně může být kouření škodlivé.

Podle míry identifikace s nějakým přesvědčením (o své pravdě) můžeme usuzovat na obtížnost postoj změnit nebo upravit. Dnešní svět je též označován jako svět „post pravdivý“ (post-truth – pojem zvolený Oxfordským slovníkem jako slovo roku 2016). Právě volební kampaň mezi Clintonovou a Trumpem v USA ukázala, jak málo lidem záleží na faktech. Fakta vlastně nejsou důležitá, podstatné je to, čemu lidé uvěří (jaký budou mít postoj). Někdy jsme překvapeni jakým očividným nesmyslům mohou lidé uvěřit. V souvislosti s očkováním proti COVID-19 např. někteří lidé věřili, že jim s očkovací látkou bude do těla vpraven čip, aby nás politici mohli sledovat. Více o dalších hoaxech v souvislosti s očkováním se můžete dočíst ZDE: <https://koronavirus.mzcr.cz/dezinformace-o-covid-19/>. Jestliže se váš postoj dostane do rozporu s postojem jiným (např. vašeho učitele, známého či přítele), mluvíme o tzn. **kognitivní disonanci** (termín F. Heidera a Leona Festingera). Tento stav obvykle vyvolává stres (zátěž), se kterým se snažíme vyrovnat. Hayesová (1998, 103) uvádí velmi pěkný příklad. „Můžeme změnit jeden z postojů a nebo můžeme přidat další, který nám umožní situaci interpretovat novým způsobem.“ Hayesová odkazuje na zajímavý experiment

(Festinger, Rieck a Schachter, 1956). Výzkumníci v něm pozorovali příslušníky jedné sekty, která učila, že jejich město bude zničeno záplavou. Příslušníci sekty prodali veškerý svůj majetek a odebrali se na kopec za městem, kam měl přiletět létající talíř a zachránit je. Když létající talíř dlouho nepřilétal a záplavy se nekonaly, zjišťovali výzkumníci, jak členové sekty zvládli tuto kognitivní disonanci (rozpor mezi tím v co věří a co je realita). Vysvětlení bylo prosté, sekta doplnila další zdůvodnění. Záplavy se nekonaly, protože se příslušníci sekty usilovně modlili.

Jedním z faktorů, který ovlivňuje postoje lidí, je i vzdělání. Snad nejvíce je to patrné při volbách. Lidé s vyšším vzděláním mají výrazně jiné voličské preference než ostatní. Jsou schopni posoudit populismus některých politiků či stran. Máme-li být jako učitelé úspěšní v předávání nového vědění a s nimi souvisejících postojů, měli bychom si připomenout, že jen pouhé předávání znalostí na kognitivní úrovni nestačí. Z uvedeného výkladu by mělo být patrné, že důležitou složkou jsou i emoce, a ty se nejvíce uplatňují v konstruktivistických činnostech, hrách, prožitkových metodách, dramatické výchově. Sami srovnajte přístup dvou pedagogů:

- „Dnes si řekneme, co je to demokracie. Otevřete si sešity a já vám to nadiktuji. Demokracie je (...). Naučte se to, příští týden to budu zkoušet.“
- „Obtížně lze slovy vysvětlit, co je to demokracie. Aby žáci pochopili, co to je a jaké aspekty jsou s ní spojené, realizuji vždy dramatickou hru, ve které si to žáci vyzkouší, sami si osvojí a prožijí pocit spojený s útlakem, totalitou, nerespektováním práv, nespravedlností.“

Má-li být projev učitele uvěřitelný a přesvědčivý, měli bychom se vyvarovat rozporuplných sdělení (zejména u mladších dětí), která mohou plynout z toho, co říkáme („dětí, kouření škodí zdraví, nekuřte“) a tím, co děláme (o přestávce vás žáci přistihnou, jak tajně kouříte v kabinetě). Tento příklad krásně demonstruje rozpor mezi kognitivní (vím, jak je to správně) a konativní složkou postoje (dělám to úplně jinak).

Závěrem uveďme, že postoje jsou ovlivnitelné a cílem vzdělávání je jejich rozvoj. Chcete-li být úspěšnými pedagogy, nepředávejte jen strohé vědomosti, popřemýšlejte, jak vaše sdělení učinit atraktivním a jak ho zabalit do hávu emocí a přetavit ve vlastní a „souladné chování“.

2.5 Od postojů k předsudkům

Všimli jste si někdy, jak jsou např. ve starších filmech ztvárňovány postavy zločinců, vrahů a zloduchů? Slyšeli jste někdy o tom, že pan C. Lobroso (1835-1909) vytvořil typologii zločinců zejména na základě frenologie a fyziognomie, tedy podle toho, jak vypadají? Přestože se tato teorie ukázala jako nevědecká, přirozená vlastnost posuzovat druhé podle toho, jak vypadají, v nás bohužel mnohdy přetrvává dodnes. **Vytváření postoje na základě prvotní emoce** (např. podle toho, co v nás vyvolá první pohled) stejně jako **posuzování lidí** (etnik) kolem nás **na základě již předem zafixovaných (neměnných) postojů, označujeme jako předsudek**. Ten je též definován (Hewstone, M. a kol., 2006, 536) jako **“hanlivý postoj či soubor postojů ke všem, nebo většině členů nějaké skupiny.”** V praxi to tedy může vypadat tak, že uvidíte člověka, který vám bude vzhledově nesympatický, a na základě této subjektivní zkušenosti ho obdarujete přívlastkem zlý, zloděj, vyvrhel apod. Podobně si můžete vytvořit a priori postoj – předsudek jen základě kusé a neúplné informace a fotografie bez znalosti patřičného kontextu při záměrně zkreslené skutečnosti nebo nepřesné

interpretaci faktů. Jistě znáte mnoho hoaxů a fake news, které jsou přímo stvořené k tomu, aby předsudky vůči někomu nebo něčemu vytvářely. Důležitou vlastností předsudku je jeho silná emocionálnost, která vítězí nad racionální a kritickou úvahou. Předsudky mohou být pochopitelně kladné i záporné, ale častěji jsou zkoumány právě ty negativní a ty, které máme vůči druhým, nejčastěji ve vztahu k různým etnikům, etnickým menšinám apod. S předsudky rodičů a vašich žáků se budete setkávat v každodenní praxi. Podívejme se, jak nenápadně a pozvolna se utvářejí. Pokud si tento postup uvědomíte, budete schopni vývoji předsudků účinně čelit například tím, že vytvoříte příznivé klima ve své třídě (skupině), ve které předsudky nebudou mít své místo a budou zmařeny v samotném zárodku.

Už v roce 1954 popsal Gordon Allport (1897-1967) v díle nazvaném *The Nature of Prejudice* vývoj etnických předsudků, které jsou základem pro vznik rasismu (cit podle Hayesová, 1998, 122 – upraveno autorem).

1. **Očerňování** – které může vznikat velmi pozvolna a nenápadně. Hlouček žáků si na školní chodbě šeptá, jak ten jejich spolužák je strašně oblečený, že vypadá jak strašák, že má hrozný účes, že má mobil od neandrtálců, že jeho názory jsou sto let za opicemi apod. Všichni se tomu smějí a vzniká zde sociální soudržnost (koheze), skupina je silná a sympatizuje s danou charakteristikou žáka.
Na úrovni společnosti se může jednat o rasistickou propagandu, pomluvy, nepřátelské řeči vůči komukoliv.
2. **Izolace** – ke které ve škole může dojít, aniž bychom si to plně uvědomili. Přesadíte takového žáka samotného do lavice, pošlete ho za dveře, nezařadíte ho do skupinové práce s ostatními. Ve frontě na oběd je vystrčen za vašimi zády a musí na konec fronty. Jde jíst až jako poslední. Nyní je nejvyšší čas, abyste si takových projevů všimli a zakročili, protože agresori vidí, že se jim nekladou žádné překážky a svůj nátlak stupňují.
Na úrovni společnosti se může jednat o oddělování jedné etnické skupiny od druhé, vznik ghatt, upírání přístupu vybraným skupinám k určitým zdrojům apod.
3. **Diskriminace** – která plynule navazuje. Když žáci organizují mimoškolní setkání, žák s mobilem od neandrtálců není pozván, když se má jet s třídou na školní výlet, řekne rodičům, že je nemocný, protože má strach.
Na úrovni společnosti se jedná o upírání občanských práv, přístupu k bydlení, nemožnost sehnat pracovní místo, protože máte jinou barvu pleti, nebo nejste schopni zapsat své romské dítě do vybrané školy, protože se dočkáte odpovědi paní ředitelky, že „má plnou kapacitu a že není přece spádovou školou“. Bohužel se nejedná o ojedinělý příklad. Více se dočtete např. ZDE:



[Deník Referendum: Je úspěch, když se romské děti podaří zapsat do dobré školy](https://eduin.cz/clanky/denik-referendum-je-uspech-kdyz-se-romske-deti-podari-zapsat-do-dobre-skoly/)
<https://eduin.cz/clanky/denik-referendum-je-uspech-kdyz-se-romske-deti-podari-zapsat-do-dobre-skoly/>

Zajímavé čtení nabízí i tento rozsudek a vyjádření ombudsmanky, který je dostupný ZDE:



[Rozsudek OS v Ostravě](https://www.ochrance.cz/uploads-import/ESO/5202-2014-BN-rozsudek_OS_Ostrava.pdf)

https://www.ochrance.cz/uploads-import/ESO/5202-2014-BN-rozsudek_OS_Ostrava.pdf

4. **Tělesné napadání** – může být pokračováním tlaku skupiny vůči žákovi. Typickým projevem je šikana. Žák musí před školou odevzdat peníze či svačinu, spolužáci mu vysypou aktovku a rozhází pomůcky apod.

Na úrovni společnosti se může jednat o otevřené útoky jedné etnické skupiny vůči druhé, např. vhození zápalné láhve do oken domu apod. Snad nejotřesnějším příkladem z našeho prostředí a nedávné minulosti je případ „Žhářského útoku ve Vítkově“, který je popsán i na wikipedii a je dostupný ZDE:



[Žhářský útok ve Vítkově](https://cs.wikipedia.org/wiki/Žhářský_útok_ve_Vítkově)

https://cs.wikipedia.org/wiki/Žhářský_útok_ve_Vítkově

5. **Vyhlazování** – je naplnění posledního stupně etnických předsudků. Zde uvedeme příklad z naší minulosti, vyhazování Židů a Romů v období druhé světové války. Ale i v současné době je zcela běžné, že některé totalitní režimy likvidují etnické menšiny, ale i názorové odpůrce. Za všechny uvedme např. likvidaci Ujgurů v Číně, viz např. ZDE:



[Nucené sterilizace, antikoncepce i potraty. Čína cíleně snižuje populaci Ujgurů, podle zprávy jde o genocidu](https://www.irozhlas.cz/zpravy-svet/cina-ujurove-mensina-sin-tiang-represe-prevychovne-tabory-sterilizace-zen_2007010702_eku)

https://www.irozhlas.cz/zpravy-svet/cina-ujurove-mensina-sin-tiang-represe-prevychovne-tabory-sterilizace-zen_2007010702_eku

Děti s modrýma a hnědýma očima

V šedesátých letech minulého století bylo téma rasových nepokojů v USA stále aktuální. Podívejte se na zajímavý a učebnicový experiment, který byl realizován v jedné třídě prvního stupně. Doporučené video je dostupné ZDE:



[Jane Elliott Brown Eyes vs Blue Eyes](https://www.youtube.com/watch?v=1CtrpLh6TKk)

<https://www.youtube.com/watch?v=1CtrpLh6TKk>

Experiment ukazuje více zajímavých pedagogicko-psychologických fenoménů, ale pro nás jsou důležité zejména tyto. Učitel/učitelka má ve školní třídě obrovskou moc. Může ji využívat pozitivně,

ale též zneužívat. K navození negativního očekávání stačí několik nepatřičných vět, které jsou vyřčeny autoritou (v tomto případě učitelkou). „Děti s modrýma očima jsou chytřejší než s hnědýma.“ Jak se asi musely cítit děti s hnědýma očima? Proč paní učitelka k označení dětí použila šátky? Spatřujete v tomto paralelu s historickými fakty, když např. Židé museli nosit viditelné označení – Davidovu hvězdu na šatech? Prosím, podobný experiment, který jste viděli na videu, nezkoušejte, zcela jistě byste narazili na etické hranice.

2.6 Proč předsudky vznikají?

Možná si kladete otázku, jak můžeme předsudky vysvětlit. Proč existují a jak se utvářejí? Na tuto otázku nám dávají odpovědi teorie, které jsou dostupné ve všech učebnicích sociální psychologie. Vybíráme jen ty, které jsou relevantní pro práci pedagoga. Velmi často je citována **Adornova teorie autoritářství** (srov. Hewstone, M. a kol., 2006), která freudovskou perspektivou říká, že děti, které zažily přísnou autoritářskou výchovu a nemohly projevit přirozenou agresi vůči svým rodičům, kompenzují tuto úzkost útokem na slabší jedince. Ve školním prostředí můžeme být svědky agrese například v okamžicích, kdy je žák nespravedlivě hodnocen nebo ponížen. Svoji zlobu neuplatní vůči autoritě učitele/učitelky, ale vůči spolužákovi/spolužačce. Např. odchází od tabule, v žákovské má pětku a cestou kopne do aktovky, shodí spolužákovi/spolužačce věci z lavice apod. Naučte se své žáky hodnotit tak, abyste je nevystavovali takové zátěži, aby špatnou známku nevnímali jako nespravedlivý trest.

Teorie „obětního beránka“ je též poměrně rozšířená. Ve stručnosti ji můžeme vysvětlit souvislostí mezi frustrací (nemožnosti uspokojit svoji potřebu) a agresí. Vzpomeňme si, kdo byl označen za viníka, když se Německo po první světové válce nemohlo dostat z hospodářské krize (muselo platit válečné reparace atd.). Za příčinu tohoto neuspokojivého stavu označil Hitler Židy. Řada lidí toto vysvětlení bez větších problémů přijala. Možná jste se sami někdy přistihli, jak příčinu svého neúspěchu kladete za vinu druhým (případně okolnostem), nikoliv sobě samým (svým schopnostem). Vraťme se v této souvislosti k úvodnímu třetímu příkladu. Nestalo se vám, že opilost spolužáka/spolužačky jste vysvětlovali tím, že prostě takový/taková je? A když se to stalo vám, nevysvětlili jste si to tak, že to prostě bylo tou situací (dobrou náladou apod.)? Více k tomu tématu hledejte v principu **atribuční teorie**.

Do třetice se seznámme s nejzajímavějším výzkumem Muzafera Scherifa (1906-1988), který je znám svojí **realistickou teorií soutěžení**, kterou vyvodil na základě experimentů na dětském táboře. Opět se celý výklad pokusíme zjednodušit. Táboru se účastnily dvanáctileté děti (chlapci), které byly rozděleny do dvou skupin a které spolu následně soutěžily v různých disciplínách (přetahování lanem, softbal apod.). Vítězná skupina byla vždy odměněna (např. nožem apod.). Mezi skupinami postupně začal konflikt, děti vítězné skupiny oceňovaly více své členy (tzv. vztažné skupiny) a degradovaly členy skupiny druhé, a druhá skupina jednala podobně. Toto „nepřátelství“ a negativní hodnocení příslušníků „druhé skupiny“ se projevovalo i při jiných aktivitách a hrách, které experimentátoři uměle vytvářeli. V závěru se naopak pokusili skupinu chlapců opět spojit. Konfrontovali je se situací, kdy musí vyprostit nákladní auto. Použili k tomu stejné lano, symbolicky i reálně tak obě skupiny táhly za stejný konec lana a auto **společně** vyprostily. Nadřazený cíl obou skupin pomohl ke zmírnění vzájemného konfliktu. Podobné experimenty pak byly realizovány i dalšími autory a v podstatě prokázaly, že rozdělení jedné skupiny do dvou může vést k soutěžení

a budování nepřátelských vazeb. Tento poznatek veďte v patrnosti až budete různé soutěže mezi skupinami organizovat.

2.7 Jak předcházet konstituování předsudků ve třídě (společnosti)

Pokusme se nyní shrnout stávající poznatky o postojích a předsudcích do každodenní reálné práce ve školní třídě.

- **Vytvářejte dobré (tolerantní) klima ve školní třídě a dbejte na rovné postavení všech členů.** Předsudky vznikají často ve společnostech, kde jsou tolerovány nebo přehlíženy. Prohřešky proti lidské důstojnosti musí být odmítnuty, výpady proti etnikům přísně trestány a odsuzovány. Podívejte se na chování některých politiků, všimněte si, jak v zájmu mezinárodního obchodu odsunujeme demokratické hodnoty na vedlejší kolej, obchodujeme s politickými režimy, které jsou nedemokratické, likvidují opozici a příslušníky etnických menšin a jsme často lhostejní k tomu, že se v těchto státech konají olympijské hry, které mají naplňovat antický ideál kalokagathie, tedy sepětí krásy a dobra. Budete-li vytvářet dobré klima ve školní třídě a klást důraz na rovné postavení všech členů svého malého společenství (třídy), bude to nejlepší prevencí. Připomínejte si, že máte obrovskou moc, se kterou musíte nakládat obezřetně a citlivě. Záleží především na vás, jak budete přistupovat k jednotlivcům a celé třídě, jaké budete prezentovat postoje před žáky, jak je budete hodnotit a jak se budete chovat. Existuje mnoho příkladů špatné praxe, kdy učitelé nadměrně vyzdvihovali kvality jednoho žáka/žákyně na úkor druhých. Kultura uznání každého žáka/žákyně je základem pro vytváření tolerantního klimatu, ve kterém předsudky nemají místo.
- **Umožněte vždy plnohodnotný přístup k informacím, nezamlčujte fakta a veďte své žáky/žákyně ke kritickému čtení informací.** Záměrné zamlčování skutečností, úprava reality, její jen částečná prezentace, vytrhávání informací z kontextů, to vše je základem pro utváření nereálného obrazu o světě a vznik negativních postojů a předsudků. Svět není černobílý, hledání pravdy je někdy složité a je zcela běžné, že každý může prezentovat odlišný pohled na svět, „svoju pravdu“. Nesnažte se prezentovat pohled na svět, „svoju pravdu“, jako jediný správný. Svět, zejména ten sociální, je multi-paradigmatický, jeden jev (fenomén) může být vyvolán více faktory a vysvětlován rozmanitými teoriemi. Otevřená diskuse, naslouchání druhým a racionální argumentace jsou cesty, jak se seznámit s postojem druhých, a pak prezentovat svůj pohled. Podporujte diskusi, postoje, které jsou nesouladné, ale přirozené, a proto nemohou být základem pro nenávisť jednoho k druhému.
- **Vystupte ze své bubliny, setkávejte se s nestereotypními jedinci a snažte se pochopit druhé.** Každý žijeme v síti vztahů, které systematicky budujeme a ve kterých je nám dobře. Potkejte se občas s někým, kdo má odlišný pohled na svět, zamyslete se nad postoji, které jdou proti „většině“ a snažte se je pochopit. Ojedinělý názor není ten, který by měl být většinou zašlapán, ale podroben diskusi a případně chráněn.
- **Zjistěte, kdo jsou ti druzí,** podporujte kontakt s jedinci či skupinami, o kterých si něco myslíte (a priori), aniž byste se s ním nebo s nimi kdy setkali a osobě poznali. Právě tzv. hypotéza kontaktu říká (Hewstone, 2006, 567), že kontakt s mezi členy různých skupin za

vhodných podmínek oslabuje předsudky a hostilitu. Kontakt samotný však nestačí, protože někdy může naše negativní postoje či předsudky umocnit, promýšlejte proto možnosti vzájemné spolupráce a aktivity, které vedou ke společným cílům.

- **Vytvářejte příležitosti pro spolupráci.** Když už budete dělit svoji třídu na skupiny, abyste si mohli zahrát tu či onu hru, dbejte při ní na fair play a kompenzujte tyto aktivity vzájemnou kooperací. Snažte se vytvářet situace, kdy potáhnete za stejný konec provazu, eliminujte situace, kdy se budete muset s „někým přetahovat“. Pokud taková situace nastane, domluvte se na pravidlech, která budou spravedlivá a akceptovatelná pro každou ze zúčastněných stran.

2.8 Závěr

Pokud jste pozorně četli a přemýšleli nad textem a vrátíte se nyní v myšlenkách na začátek této kapitoly, porozumíte třem příkladům, kterými byla kapitola otevřena. Téma postojů a předsudků je každodenním fenoménem obyčejného života. Porozumíme-li tomu, jak se postoje a předsudky utvářejí, předejdeme tím mnoha konfliktům a nesnášenlivosti, a možná se vám ve třídě podaří vytvořit takové klima, na které budou vaši svěřenci po zbytek života rádi vzpomínat.



Zkuste si zodpovědět následující otázky:

- Z jakých komponent sestává postoj a co je funkcí každé z jeho složek?
- Co je to kognitivní disonance a jak ji mohu oslabovat?
- Jaká sociální rizika přinášejí aktivity (hry, sporty), při kterých je nezbytné skupiny rozdělit na poloviny či více skupin?
- Setkali jste se v souvislosti s myšlením s pojmem introjekt? Jak to bylo s trojským koněm při dobývání Tróje a může to podobně fungovat i s ovlivňováním našeho myšlení? Co může být oním pomyslným koněm?
- Jak mohou žáci vnímat situace, při kterých budou vaše tvrzení v rozporu s vašimi činy?



Seznam použitých a doporučených zdrojů

- Hayes, N. (1998). Základy sociální psychologie. Praha: Portál.
- Hewstone, M., Stroebe, W., Brejlová, D., & Le Roch, P. (2006). Sociální psychologie: Moderní učebnice sociální psychologie. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2004). Interkulturní psychologie. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006). Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele. Praha: Triton.

3. Kritické myšlení a mediální gramotnost ve školním prostředí

Martina Kurowski

3.1 Úvod do kapitoly



Po přečtení textu čtenáři:

- Pochopí, co je to kritické myšlení a jaké má charakteristiky;
- Seznámí se s východisky kritického myšlení;
- Porozumí konceptům kognitivního zkreslení a vybraným chybám v usuzování;
- Seznámí se s metodami kritického myšlení využitelnými ve školním vzdělávání;
- Pochopí význam mediální gramotnosti ve vzdělávání (budou se orientovat v základní terminologii);
- Budou mít k dispozici seznam relevantních odkazů sloužících pro inspiraci k jejich pedagogické práci.

Úvod

V kontextu tohoto textu se budeme zabývat kritickým myšlením (dále také jako KM) jako kompetencí, která má být rozvíjena nejen v prostředí základní školy, ale která má být součástí naší každodennosti při snaze o informované rozhodování. Problematika kritického myšlení prolíná celým školním kurikulem, měla by být žitou součástí všech vzdělávacích oblastí. Učitelé ve škole přinášejí žákům nové informace, které často navazují na zkušenosti a předchozí žákovské prekoncepty. Z tohoto důvodu by i způsoby práce nutící žáky pracovat s poskytnutými obsahy měly vyvolávat aktivitu a zájem kriticky uvažovat.

V kontextu školního vzdělávání téma kritického myšlení velice často prolíná všemi průřezovými tématy, zejména je pak předmětem zájmu mediální výchovy. Z hlediska klíčových kompetencí ([RVP ZV](#)) kritické myšlení pak rozvíjí zejména kompetenci komunikační a také kompetenci k řešení problému. Žáci základní školy po ukončení povinné školní docházky „kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí“ (RVP ZV, [2021](#), s. 11).

Informace samy o sobě nemají velký smysl, pokud nejsou zasazeny do širších souvislostí a pokud s nimi dále aktivně a kriticky nepracujeme. Požadavek veřejnosti často kladený na bedra škol, tedy učit žáky kritickému myšlení, je naprosto pochopitelný. Svět založený na demokratických principech může být nekritickým přebíráním dostupných informací ohrožen. Rozvoj informačních technologií v několika posledních dekadách způsobil, že se setkáváme denně nejen ve školním prostředí

s manipulací, dezinformacemi a hoaxy, které se šíří nekontrolovaně veřejným prostorem. Představa, že bychom se mohli ve školách podílet na přípravě žáků těmto skutečnostem čelit a vybavit je nástroji, které jim pomůžou falešný obsah informací odhalit, nás naplňuje optimismem.

3.2 Co je to kritické myšlení?

Kritické myšlení je pojem, který se již dávno dostal mimo diskurz pouze odborné veřejnosti. Ve veřejných diskusích bývá použito jako prostředek k umlčení oponenta: „*Chybí Vám špetka kritického myšlení.*“ Kritické myšlení je dozajista žádoucí způsob nahlížení na svět okolo nás. Existuje mnoho definic kritického myšlení různých autorů.

Tabulka 1: Přehled definic KM (Martincová, 2016)

Autor	Definice
Ennis (1996)	Kritické myšlení je uvážlivé, reflektivní myšlení, které se zaměřuje na rozhodování o tom, čemu máme věřit a co máme dělat.
Paul (2012)	Kritické myšlení je způsob přemýšlení o vlastním myšlení.
Matthew Lipman (1995)	Kritické myšlení je obratné zodpovědné myšlení, které vede k dobrému úsudku, protože je kritický myslitel citlivý na kontext, opírá se o kritéria a používá sebekontrolu.
Facione (1990)	Kritické myšlení je autoregulační úsudek (<i>self-regulatory judgment</i>), který vede k interpretaci, analýze, hodnocení a závěrům, stejně jako k vysvětlení důkazů, koncepcí, metodik, kritérií nebo kontextových úvah, na nichž je úsudek založen.
Stratton (1999)	Kritické myšlení není pouze seznamem dovedností. Jedná se o komplexní lidskou činnost, která zahrnuje postoje a emoce, stejně jako jazykové a logické znalosti.
Tittle (2011)	Kritické myšlení je úsudek. Je to obezřetné uvažování, hodnocení a vyhodnocení, zdali můžeme v konečném důsledku něco přijmout či nikoliv. Kritické myšlení je tedy myšlení, jak nebyť naivní v uvažování o dané věci (<i>how-not-to-be-gullible kind of thing</i>).
Lau (2011)	Kritické myšlení je jasné a racionální myšlení. Jedná se o přesné, systematické myšlení, které se řídí pravidly logiky a vědeckého myšlení.
Watson-Glaser (2000)	Kritické myšlení je kombinace schopností, znalostí a postojů, které umožňují jedinci vytvářet závěry, dedukovat, interpretovat, rozpoznávat předpoklady a hodnotit argumenty.
Fisher a Scriven (1997)	Kritické myšlení je schopnost odborné a aktivní interpretace a hodnocení pozorování, komunikace, informací a argumentace.
Cottrell (2011)	Kritické myšlení je poznávací činnost, která je spojena s využitím mysli. Naučit se kriticky analytické a hodnotící způsoby znamená používat mentální procesy, jako je pozornost, kategorizace, selekce a úsudek.

Široká definice, na které se shodli odborníci v daném tématu prostřednictvím tzv. delfské metody říká, že KM je: „účelný, seberegulovaný úsudek, jehož výsledkem je interpretace, analýza, hodnocení a odvozování, jakož i vysvětlení důkazních, koncepčních, metodologických, kriteriologických nebo

kontextuálních úvah, na nichž je tento úsudek založen...“ (Facione, 1990). Davide Klooster ve své přednášce na Letní škole kritického myšlení představil KM na základě pětibodové definice (Klooster, 2000):

1. KM je nezávislé, samostatné myšlení.
2. Informace a informovanost jsou výchozím bodem KM, ne cílem.
3. KM začíná otázky a problémy, které se mají řešit.
4. KM se pídí po rozumných argumentech, hledá promyšlená zdůvodnění.
5. KM je myšlení ve společnosti, nutné jej sdílet.

Jako nejcennější nástroj KM vnímá Klooster psaní. Psaní nutí studenta být aktivní. Psaním se myšlení žáků stává viditelným a dostupným pro učitele. Psaní je od podstaty věc společenská, protože kdo píše, musí si vždy být vědom přítomnosti svého čtenáře. Psaní je pro žáky náramně těžké, je to nejtěžší práce, kterou dostávají.

Podstatné je také uvědomění, že KM nemůžeme jen redukovat na téma práce s informacemi. Nedílnou součástí KM je také hledání toho, odkud se berou naše postoje a názory, kladení (si) otázek, zkoumání toho, jak věci vidí druzí, rozvoj aktivního naslouchání a dovedností potřebných k vedení smysluplné diskuze. **V konečném důsledku je cílem kritického myšlení informované rozhodování.**

Úkol 1

Přečtěte si definice a komentáře ke kritickému myšlení (viz tabulka 1). Rozhodněte, která z nich je vašemu chápání pojmu nejbližší, a/nebo si vytvořte vlastní definici.

3.3 Východiska kritického myšlení

Kritické myšlení jako způsob práce se žáky ve škole vychází zejména z konstruktivistických směrů v pedagogice a z kognitivní psychologie. Pokusím se zde trochu zjednodušeně shrnout předpoklad, na kterém východiska KM stojí. Konstruktivismus chápe učení jako aktivní proces konstruování vlastního poznání. Jinými slovy dítě nepřichází do školy jako „tabula rasa“, ale sedí před učitelem s hlavou plnou svých představ, zkušeností a zážitků, které propojuje různými myšlenkovými strukturami. Svoje představy o fungování světa běžně konstruujeme na základě každodenní interakce. Tyto myšlenkové soustavy ovlivňující vnímání a porozumění dalším informacím označuje konstruktivistická teorie jako prekoncepty (nebo také protokoncepty).

Zásadní úlohou učitele je pak zprostředkovat žákům učivo takovým způsobem, aby jej integrovali do svých již existujících představ, popřípadě aby své představy na základě nových informací upravili. Učení je pak chápáno jako transformační proces. Dalo by se říct, že v tomto případě se jedná o opak transmissivní výuky, která předpokládá, že učitel předá žákům konkrétní učivo nějakým univerzálním způsobem. Freire (1970) hovoří zase o bankovním konceptu ve vzdělávání, který je nutno překonat. Často žákům ve škole předkládáme informace jako hotové pravdy a ty oni nekriticky přijímají. Nelze se pak divit, že tento způsob myšlení přenáší do svého běžného fungování ve světě. Na druhé straně nelze ověřovat absolutně vše, učitelé mají ve společnosti legitimní autoritu jako experti daného oboru. Opravdové umění je najít v tomto rovnováhu, která ze školy udělá místo, kde paralelně s přístupem k novým informacím, získávají děti dovednost informace kriticky reflektovat.

Tabulka 2: Transmisivní a konstruktivistický přístup ve vzdělávání (Zormanová, 2012)

Transmisivní přístup (staré paradigma)	Konstruktivistický přístup (nové paradigma)
Výuka = přenos hotových poznatků od těch, kteří vědí (z učitelovy mysli či z jiných zdrojů včetně elektronických) k těm, kteří vědí méně, a ne tak dokonale	Výuka = konstruování poznatků na základě porovnávání nových informací získaných z různých zdrojů s původními představami (prekoncepty) žáka
Učení - pasivní přijímání informací	Učení - aktivní zmocňování se informací
<u>Struktura (tradiční) hodiny:</u> opakování a (vnější) motivace nové učivo procvičování vyhodnocení	<u>Struktura hodiny (EUR):</u> evokace (aktivace dosavadních znalostí) uvědomění (nebo budování) významu procvičování a aplikace nových poznatků reflexe
Orientace na fakta a výsledky	Orientace na porozumění učivu a jeho „uchopení“
Přispívá k rozvoji paměti	Přispívá k rozvoji myšlení a tvořivosti
Co z toho vyplývá:	
Pasivita žáků – důraz na přejímání a předávání	Aktivita žáků – dialog mezi tím, jak je svět chápán žákem a jak je mu zprostředkováván
Učitel je garantem pravdy	Učitel je garantem metody (režisérem výuky)
Převládající typ uspořádání výuky = frontální vyučování (pokud se objevuje skupinová práce, tak pouze jako zpestření hodiny)	Převládající typ uspořádání výuky = skupinové vyučování (význam interakcí mezi žáky navzájem) a individuální práce
Kompetitivní struktura: překonej ostatní žáky, překonej své kolegy	Kooperativní struktura: důvěra vrstevnickým vztahům v procesech učení
Neosobní vztahy mezi aktéry učebního procesu	Učební komunita (učební společenství)
Škola rozříd'ovací instituce	Cílem školy je rozvoj kompetencí a talentu všech žáků

3.4 Nekritické myšlení, aneb proč chybujeme v usuzování

Kritické myšlení vyvolává požadavek uvědomění si, co všechno naše způsoby myšlení ovlivňuje a jakých chyb se v našem úsudku dopouštíme. Lidský mozek se naprosto přirozeně dopouští chyb při vyhodnocování každodenních situací. Pro pedagogické pracovníky je dobré vědět, jaké překážky nám vlastní proces přemýšlení klade do cesty.

Mohlo by se na první pohled zdát, že člověk je racionální bytost využívající bezchybně schopnost myslet. Opak je pravdou a naše myšlení mlží tzv. **kognitivní zkreslení** (angl. cognitive bias). Jedná se o takové vzorce myšlení, které podléhají systematickým a opakovaným chybám v rozhodování, odhadech, vzpomínkách, zapamatování a jiných myšlenkových procesech. Důsledkem těchto chyb jsou závěry o jiných lidech a situacích, které jsou vyvozeny vlastně nelogicky. Můžeme také hovořit o stereotypch a předsudcích (k jejich vzniku a důsledkům více v kap. č. 2). Další závažné (ale přirozené) chyby v našem usuzování, které je dobré reflektovat, jsou známé také jako:

- konfirmační zkreslení: upřednostňujeme ty informace, které podporují náš názor, mínění a ignorujeme ty, které jsou s naším viděním světa v rozporu.
- sleeper efekt: ačkoli původ (zdroj) informace může být nedůvěryhodný, informaci si stále pamatujeme a postupem času ji můžeme vnímat i jako relevantní, věrohodnou. (Např. v průběhu politické kampaně zpravidla považujeme negativní reklamu na opoziční strany za nedůvěryhodnou a uvědomujeme si, že jde často o neférovou aktivitu protivníka – i zdroj může být nedůvěryhodný. Přesto tato negativní informace zakotví v myslích voličů a díky sleeper efektu postupně získává na síle).
- obranné mechanismy ega: mechanismy sloužící k zachování harmonie na úrovni naší psychiky. (např. při neúspěchu ve výběrovém řízení si začínám potvrzovat, že jsme do dané místo tolik nestál/a. Nepřiznám si své slabé stránky, na kterých bych mohl/a zapracovat).

Úkol 2

Na základě probraného si zkuste vzpomenout na situaci, kdy jste se setkali s projevy tzv. kognitivního zkreslení či další chyb v usuzování. Zkuste odhadnout o jaký jev šlo.

3.5 „Evidence based“ přístup jako požadavek školního vzdělávání

Na co by se měli tedy učitelé soustředit v případě, že chtějí u svých žáků posilovat kompetenci KM? Kromě důrazu na [hlubší promýšlení souvislostí, nevyhodnocování informací automaticky a stereotypně](#) (viz Kahneman, 2012), by měli učitelé u svých žáků rozvíjet také způsoby a dovednosti vědeckého myšlení.

Závěry vědeckého poznání žákům ve škole představujeme prostřednictvím určité didaktické transformace tak, aby pro ně poznatky současné vědy byly pochopitelné. Základy vědeckého myšlení jsou velmi často spojovány se skepticismem. Jeden z největších teoretiků vědy 20. století Karl Popper formuloval princip, dnes známý jako tzv. Popperova břitva: „*For a theory to be considered scientific, it must be falsifiable.*“⁴ To v podstatě znamená, že žádná teorie není univerzálně navždy pravdivá, ale je považována za relevantní koncept do té doby, dokud není vyvrácena. Nehledě na relativitu pravdy a platnosti teorií, věda by měla vždy usilovat o formulování závěrů na základě evidence důkazů a empirického testování – tedy o tzv. evidence based přístup.

Lidské poznání může vznikat prostřednictvím několika cest. Americký filozof Charles Peirce rozlišoval 4 způsoby: metodu tradice, metodou autority či metodou apriori (intuice). Jako poslední formuloval **metodu vědy**, která spočívá v tom, že jejím prostřednictvím dospíváme k novým poznatkům nezávisle na postojích, přáních či názorech badatelů. Práce badatele je při správném použití vědecké metody kontrolována tak, že by postoje, názory či přání neměly výsledky bádání ovlivňovat (Chrástka, 2007, s.11). "...je nutné, abychom našli metodu, pomocí níž lze určit naše názory ne něčím lidským, ale pomocí nějakého pevného bodu mimo nás ... metoda musí být taková, aby konečný závěr každého člověka byl stejný. Taková je metoda vědy..." (Buchler, 1955, s. 18).

⁴ Volný překlad: „Aby byla teorie považována za vědeckou, musí být zfalšovatelná.“

3.6 Metody, programy pro rozvoj KM

Pokud chceme žáky rozvíjet v oblasti KM, musíme také zapojit jejich autonomii. Musíme si uvědomit, že každé dítě ve třídě prožívá jiný životní kontext, má jiné schopnosti a zkušenosti, proto nelze ke všem dětem přistupovat stejně. Tyto předpoklady kladou na učitelskou profesi vysoké nároky, existují však přístupy a způsoby, které pedagogům mohou jejich práci usnadnit. Hovoříme o aktivních metodách učení, mezi které lze zařadit například přístupy využívající prvky zážitkové pedagogiky či dramatické výchovy.

Osobně mám dobrou zkušenost s konceptem [Filozofie pro děti](#) (P4C) koncipovaným Matthew Lipmanem, profesorem Kolumbijské univerzity v New Yorku. Dále je známých mnoho dalších konceptů a metod rozvíjejících KM:

- STeLLA – Science Teachers Learning from Lesson Analysis (pro výuku chemie a dějepisu);
- SPELT – Strategies Program for Effective Learning/Thinking (pro vyučování matematiky, jazyků a společenských věd);
- [CoRT](#) sestavený Edwardem de Bonem (univerzální pro rozvoj všeobecného kritického myšlení)

Nejrozšířenějším komplexním programem KM je [Čtením a psaním ke kritickému myšlení](#).⁵ Tento program je rozšířen ve více jak 30 zemích světa a je založen na konstruktivistickém třífázovém modelu učení E-U-R:

Tabulka 3: třífázový model učení

E (Evokace)	U (Uvědomění si významu)	R (Reflexe)
Učitel mapuje prekoncepty žáků	Expozice a fixace nové látky (žák je aktivní hledá informace a porovnává je s již starými)	Trvalý proces učení
Žáci si uvědomují svoji vlastní zkušenost (prekoncepty); vybavují si a asociují; formulují svůj názor, myšlenky a dosavadní znalosti; kladou otázky, které je k tématu zajímají	Žáci a studenti hledají odpovědi na své otázky; kriticky zkoumají předložené myšlenky a informace – pochybují, ověřují, vyvracejí, ptají se; radí se, spolupracují; zvažují jiné úhly pohledu i to, jaké informace či perspektivy chybějí; zažívají zkušenost.	Žáci si spojují a porovnávají staré s novým; formulují znění vlastních myšlenek a názorů; naslouchají ostatním a srovnávají své myšlenky s chápáním ostatních; aplikují nová porozumění; formulují další otázky; sdílejí své pocity; ujasňují si další postup učení.
Cílem je aktivizace a motivace k učení	Cílem je udržení žákovy zájmu, podpora pochopení a vytvářené kognitivních mostů mezi novými a starými informacemi	Cílem je podpora formulace a výměny názorů. Korekce vědomostních schémat.

⁵ RWCT – Reading & Writing for Critical Thinking. Vznikl v roce 1997 z iniciativy Konsorcia pro demokratické vzdělávání (Consortium for Democratic Pedagogy).

Do roku 2013 také vycházel v ČR čtvrtletník [Kritické listy](#), inspirující může být i časopis [Kritická gramotnost](#). V archivech nejen těchto periodik lze najít mnoho [inspirativních lekcí](#) do nejrůznějších předmětů.

3.7 Mediální vzdělávání a KM

V kontextu kritického myšlení a školního vzdělávání pak nesmíme opomenout s tím související mediální gramotnost. Začneme však něčím konkrétním. Ve školní třídě, ale i v běžném životě se vám určitě stalo, že jste museli vyvracet mýty a nepravdy kolující po sociálních sítích či prezentovaných v médiích. Prapůvod těchto fám bychom mohli hledat v tzv. současných pověstech (nebo-li městské legendy = urban legends). Jde o součást soudobého folkloru, která má několik typických znaků podobně jako prastaré legendy. Hlavní charakteristikou však je, že se vůbec nezakládá na pravdě. Možná jste slyšeli o „černé sanitce“, která jezdí v noci a unáší děti? V kontextu KM musíme zdůraznit, že současné pověsti šíří strach a paniku tam, kde to není na místě a často očerňují marginalizované skupiny obyvatel.

Další specifický jev podporující šíření nepravdivých zpráv je [hoax](#). Jedná se v podstatě o městskou legendu s tím rozdílem, že je šířena zásadně elektronickou cestou, tedy emaily nebo na sociálních sítích. Lživé informace jsou pak velmi často efektivním nástrojem propagandy a manipulace s veřejným míněním. Tyto jevy často spojujeme s politickými nástroji totalitních nebo autoritativních vlád. Takto využitě lži můžeme označit jako dezinformace (nebo-li fake news). Od hoaxů se liší tím, že mají ambice proniknout do oficiálního veřejného prostoru médií a zpravodajství. Efektivní obrana proti těmto totalitním nástrojům a praktikám je zvyšování mediální gramotnosti jednotlivých občanů. Tohoto úkolu se může chopit vzdělávací instituce jakou je právě škola v době povinné školní docházky.

V kontextu konkrétní pedagogické praxe a mediální výchovy na základní škole doporučuji neopomíjet tato témata (Hromádka, [2020](#)):

- Orientace v základní terminologii: současné pověsti (urban legends), propaganda, hoaxy, dezinformace (fake news);
- sociální a informační bubliny – metody, jak opustit hranice své sociální (popř. mediální) bubliny a ochota podívat se na svět prizmatem rezidentů bubliny odlišné;
- rozpoznávání manipulativní zprávy na základě emocí vkládaných do textů a titulků;
- rozlišování mezi zpravodajskými informacemi (tvrdými fakty, která poskytují věrohodné tiskové agentury) a komentáři, kde se ke zprávám přidává názor autora či redakce;
- role trollů v internetových diskusích (úspěšný trolling: když se falešnému účastníku diskuse podaří vyvolat hněv, zděšení; proměna věcné diskuse v nesmyslnou);
- rozlišování mezi míněním (názorem) a pravdou (ve smyslu faktů);
- ochota neodpovědět na otázku (na kterou neznám správnou odpověď) vlastním narychlo zhotoveným názorem, ale přiznat, že nevím (jelikož nemám dostatek informací, dat, statistik, analýz);
- rozlišování váhy vědecké (empiricky testované) teorie a pseudovědecké (popřípadě konspirační) teorie.

Pokud potřebuji participovat na diskusi založené na jiných hodnotách a předpokladech, mohu se střetnout s rozdílným nahlížením na svět. V tomto případě nám práce s daty poskytuje důležitý

základ, který umožňuje sdílet stejnou realitu.⁶ Abychom toho lépe dosáhli, můžeme při pedagogické práci dodržovat následující zásady (Malířová, [2016](#)):

- Konkretizujme: snažme se žáky vést k tomu, aby obecná tvrzení převedli na konkrétní příklady.
- Změňte optiku: usilujte o to, abyste viděli, čemu na první pohled nevěnujeme pozornost. Můžete se doptávat: Na co jsme vzhledem k tématu ještě nepomysleli? Jaký úhel pohledu nám chybí?
- Rozlišujme fakta a názory, popis a hodnocení
- Vyjasňujme pojmy: některé pojmy mohou být pro děti příliš abstraktní a nerozumí jim, v takové případě je třeba neustále vyjasňovat (třeba doptáváním se: Co máš na mysli, když říkáš...? Co si představujete pod pojme?)
- Uvádějme zdroje. V otázkách, které nejsou podloženy naší osobní zkušeností, čerpáme data zprostředkovaně. Tím obezřetnější bychom měli být a přemýšlet nad zdroji: Odkud to vím? Je to věrohodný zdroj?

Jak se vyhnout dezinformacím?

Existuje několik univerzálních rad, jak rozpoznat a nešířit nepravdivé zprávy. Ačkoli je popularita poplašných zpráv v Česku vysoká, lze žákům předat základní přehled svědčící o nedůvěryhodnosti (iRozhlas, [2016](#)):

1. Titulky zprávy jsou psány VELKÝMI PÍSMENY a součástí jsou náhledové obrázky, které jsou zjevnými fotomontážemi. Titulek pak nemusí korespondovat s obsahem sdělení.
2. Absence relevantních zdrojů a pokud zdroje jsou uvedeny, je třeba ověřit, zda-li jsou věrohodné.
3. Autorství textu nebývá jasné. Někdy se stává, že autor není podepsaný nebo vystupuje pod pseudonymem. Pokud chybí jakékoli údaje o redakci, pak za zprávy na konkrétním webu nikdo neručí a není důvod mu věřit.
4. Relevantní je i datum zprávy. Na sociálních sítích se mohou sdílet o roky staré informace, které navozují dojem, že souvisí s aktuálním děním.
5. Přemýšlejte, jaký pocit ve vás článek vyvolává. Někdy může být vyvolání emocí bez ohledu na pravdivost odkazu jeho jediným cílem.
6. Ověřením informace v dalších zdrojích nikdy nic nezkazíte. Pokud se zpráva jeví podezřele, zkuste ji ověřit buď pomocí vyhledávání, nebo přes specializované weby, které se vyvracením hoaxů a falešných zpráv zabývají.
7. Pokud si nejste jistí pravdivostí textu, nesdílejte ho.

⁶ Teprve pokud máme shodu na tom, že před sebou vidíme batoh, můžeme hodnotit a argumentovat, jak se hodí na cestu do hor.

3.8 Zdroje inspirace



Zdroje inspirace

Nakonec doporučení ověřených zdrojů, které mohou sloužit jako inspirace nejen k přemýšlení, ale i k vlastní práci s konkrétním kolektivem školní třídy.

- Když si potřebujete zprávu ověřit, odhalit dezinformaci nebo hoax: [Manipulátoři.cz](#); [org](#); [Demagog.cz](#); [Hoax.cz](#); [StopFake.org](#);
- Když potřebujete doplnit informace, zorientovat se, materiály pro výuku: [info](#); [Centrum občanského vzdělávání](#); [Uč\(s\)Wiki](#); [#Krimyš](#); [NaZemi](#)
- Mediální výchova: [Mediální gramotnost se Seznamem](#); [Mediagram](#); [Jeden svět na školách](#) (mediální vzdělávání); [Být v obraze 2](#) (publikace online)



Použitá literatura:

- Buchler, J. (1955). Philosophical Writings of Peirce. Dover
- Čapek, R. (2018). Líný učitel: Jak učit dobře a efektivně. Praha: Raabe
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. Newark, DE: American Philosophical Association
- Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. online z: https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.
- Hromádka, Z. (2020). Poznámky ke kritickému myšlení a mediální gramotnosti na základní škole – 2. Část. Získáno 27. září 2021, z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22175/POZNAMKY-KE-KRITICKEMU-MYSENI-A-MEDIALNI-GRAMOTNOSTI-NA-ZAKLADNI-SKOLE---2-CAST.html/>
- Chrástka, M. (2007). Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada
- Kahneman D. (2012). Myšlení rychlé a pomalé. Brno: Jan Melvil publishing
- Klooster, D. (2000). Co je kritické myšlení? Kritické listy, vol 1-2. Praha: Kritické myšlení, o.s.
- Martincová, J. (2016). Level of Critical Thinking of Students of Selected Faculty of Humanities. Lifelong Learning, 6(2), 83–105. <https://doi.org/10.11118/lifele2016060283>

- iRozhlas. (2016). Jak poznat falešnou zprávu? 9 tipů, jak se vyhnout hoaxům a dezinformacím. Získáno 27. září 2021, z https://www.irozhlas.cz/zpravy-z-domova/jak-poznat-falesnou-zpravu-9-tipu-jak-se-vyhnout-hoaxum-a-dezinformacim_1611280515
- RVP ZV 2021 s vyznačenými změnami, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). (2021). Získáno 27. září 2021, z <http://www.nuv.cz/file/4982/>
- Zormanová, L. (2012). Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Praha: Grada
- Malířová, E. et al. (2016). Kritické myšlení: Otázky a souvislosti. In. Lidé v pohybu. Dostupné z: <https://lidevpohybu.eu/metodika/aktualni-kontroverzni-temata/kriticke-mysleni-otazky-a-souvislosti/>

4. Sociální znevýhodnění, školní prostředí, hodnoty a inkluze – možné souvislosti

Lenka Gulová

4.1 Úvod do kapitoly



Co je cílem?

- Otevřít téma **žáků se sociálním znevýhodněním a poukázat na možné souvislosti mezi vzděláváním a sociálním znevýhodněním.**
- Přiblížit význam **pedagogizace prostředí a aktivizace jedince** a skupiny jako součásti výchovného procesu ve škole.
- Nahlédnout do školního prostředí s ohledem na téma **důstojnosti**, ale i dominance, ponížení, diverzity ve vzdělávání aj.
- **Zabývat se výchovou k hodnotám** jako součástí učitelské profese.
- Přemýšlet o **inkluzi jako o šanci pro všechny.**
- Zmínka o **sociální pedagogice** jako disciplíně budoucnosti.



Budeme pracovat s těmito pojmy:

- žák se sociálním znevýhodněním,
- diverzita ve vzdělávání,
- hodnoty,
- důstojnost,
- inkluze.



K zamyšlení

Učitel by měl být **nejen** odborníkem na svou specializaci/aprobaci.

Škola přináší spoustu **výzev**, ale i složitých situací.

Náročné prostředí třídy/školy jako odraz společnosti.

Děti a žáci se sociálním znevýhodněním; jak se jim žije, jakou mají profesní a životní perspektivu?

Zacházení s **jinakostí ve školním prostředí**. *Jsme na to připraveni?*

4.2 Kdo jsou žáci se sociálním znevýhodněním?

Ve třídě se můžeme setkat s žáky, které bychom mohli nazvat žáky se sociálním znevýhodněním. Často se jedná o děti a dospívající, kteří to nemají v životě jednoduché, a to se může odrazit v jejich vzdělávání, ve schopnosti učit se a v jejich životních perspektivách.

Výsledky českých žáků ve škole velmi silně závisí na jejich socioekonomickém zázemí a to znamená, že výsledky jednotlivých žáků vykazují závislost na jejich rodinné situaci a sociálně ekonomické charakteristice (zpráva OECD⁷).

Pokud se rodiče rozvádí nebo je rodina zasažena různými sociálně patologickými jevy, mezi něž patří alkoholismus, delikvence rodičů, kriminalita, chudoba, nezaměstnanost atd., tak mnohé z dětí vykazují zhoršené výsledky ve škole.

Sociální znevýhodnění se může promítat nejen na prospěchu, ale také na chování žáka, který často čelí ve svém rodinném prostředí sociálním patologiím jako je chudoba v rodině, nezaměstnanost rodičů, rozvod, agresivita a další.

Zkusme si nejprve znevýhodnění definovat, podíváme se na to, jak ho pojímá zákon a jak se na žáka se sociálním znevýhodněním dívají v zahraničí



Poznámka

Vždy hovoříme o žáku se sociálním znevýhodněním, nikoliv o sociálně znevýhodněném žákovi. Zdálo by se to totožné, ale tato terminologie má svůj význam. Jedná se totiž o člověka v určité situaci, která se však může změnit. Podobným příkladem může být člověk s hendikepem, s postižením, ne hendikepovaný člověk. Dalším příkladem je člověk bez přístřeší a bezdomovec.



Definice dětí se sociálním znevýhodněním

Různí odborníci se pokouší definovat, kdo je jedinec se sociálním znevýhodněním, což není vždy jednoduché. Sociální znevýhodnění většinou souvisí s nedostatečnými financemi nebo s náročnými rodinným/životním prostředím.

⁷ **Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj** (zkráceně **OECD** *Organisation for Economic Co-operation and Development*) je mezivládní organizace 37 ekonomicky rozvinutých států světa, které přijaly principy demokracie a tržní ekonomiky. OECD vznikla v roce 1961.

Sociálním znevýhodněním je dle školského zákona myšleno:

- a. „rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b. nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- c. postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu“ (zákon č. 561/2004Sb., § 16, odst. 1 – 4).

Žák se sociálním znevýhodněním spadá do celkového pojmenování žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (dále s SVP).



Jak charakterizuje školský zákon žáky s SVP?

Školský zákon charakterizuje žáky s SVP jako žáky se znevýhodněním, kteří ke svému rozvoji, k naplnění svého potenciálu a svých vzdělávacích potřeb potřebují nejen různá podpurná opatření, ale také angažovanost celé školy a zejména pedagogů.

Úkolem školy a celého systému, v němž sehraává hlavní roli pedagog (ať už učitel nebo speciální pedagog, sociální pedagog, asistent pedagoga, školský asistent aj.), je zajistit, aby se každý žák prostřednictvím vzdělávání a výchovy přizpůsobené jeho potřebám, mohl rozvíjet. Dobrá škola se snaží o rovný přístup ke vzdělávání.

Zásadní roli v podpoře žáka spatřujeme v otevřeném prostředí školy, kde se všichni cítí dobře. Zcela nezbytnou součástí vzdělávání je otevřená a vstřícná atmosféra, která motivuje žáky ke studiu, podporuje vztahy mezi lidmi a poskytuje prostor a další podmínky pro aktivní učení a činnosti napomáhající plnému rozvinutí jejich osobnosti. (*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon), ve znění pozdějších změn a předpisů*)

Sociální znevýhodnění je (podle školského zákona) speciální vzdělávací potřeba, stejně jako zdravotní postižení nebo zdravotní znevýhodnění. Aby žák se sociálním znevýhodněním dostal individuální péči na základě individuálního vzdělávacího plánu, musí projít školským poradenským zařízením, kde mu bude tato speciální vzdělávací potřeba zjištěna a bude navržen další postup. Paradoxní však je, že sociální znevýhodnění je velmi těžké hodnotit či měřit.

Jako sociálně znevýhodněného můžeme označit žáka, který má v důsledku svého postavení omezený přístup k některým společenským a materiálním statkům. Znakem takovýchto dětí je psychická deprivace. Psychická deprivace se objevuje u dětí z nepodnětného prostředí. Navenek se projevuje snížením

rozumových schopností, nerovnoměrností vývoje a případnými poruchami chování (Průcha, 1995).

Úkol

Zkuste na základě vlastní zkušenosti definovat, kdo je to žák se sociálním znevýhodněním a jakou by potřeboval podporu. Můžete si vytvořit vlastní definici.



Inspirace ze zahraničí

Vždy je velmi poučné podívat se, jak to vidí jinde, kde je například dlouholetá zkušenost s definováním lidí a skupin se sociálním znevýhodněním. Inspirovat se v zemích, kde je téma kultury uznání ve škole přirozenou součástí vzdělávání.



Definice dítěte se sociálním znevýhodněním (se sociokulturním znevýhodněním) ve vybraných zemích

(Existuje v dané zemi termín sociálně (kulturně) znevýhodněný? Jaké termíny se v dané zemi používají?)

Ve většině zemí bylo zjištěno, že se v kontextu vzdělávání nepoužívá termín „dětí se sociálním (sociokulturním) znevýhodněním.“

Definování je většinou pouze vzhledem k sociálním podmínkám dítěte a jeho rodiny, a to ve vztahu k finanční situaci. Termín sociálně znevýhodněný se používá ve Velké Británii, a to velmi široce, avšak ne v kontextu vzdělávání. Přesná definice není k dispozici.

Ve většině zemí byl zjištěn termín „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ nebo případně název velmi podobný.

V zahraničí převážně takto definují žáky s nadáním, žáky s postižením nebo děti imigrantů. Zajímavostí je Finsko, kde se používá termín „žáci se sociálními a emocionálními problémy“. Tento termín hovoří o sociálně slabých žácích, dětech přistěhovalců a žáky s handicapem. Ve většině zemí se na žáky přistěhovalců pohlíží jako na děti ze sociálně slabých rodin a podpora je spíše finanční. V některých zemích jsou k dispozici speciální doučovací hodiny.

Velká Británie má program pro minoritní skupiny nazvaný „Úspěchy etnických minoritních skupin“ (Ethnic Minority Achievement).

Zajímavou inspirací může být pro nás již zmiňované Finsko, kde není žádná definice žáků se sociálním znevýhodněním. Žáci jsou posuzováni vzhledem

k jejich „sociálním a emocionálním problémům“. Přestože ve Finsku definice neexistuje, jsou zde popsány menšiny, kterých se tato problematika může týkat (např. Sámové, Rusové, Estonci, Romové, ...). Ministerstvo školství zde pro všechny žáky, včetně těch z řad menšin, prosazuje rovný přístup ke kultuře.

To znamená, že žádný žák nesmí být znevýhodněn nebo diskriminován kvůli svému etnickému původu, věku, pohlaví, handicapu nebo jinému důvodu, tj. kulturní znevýhodnění by se dalo ve Finsku definovat pomocí těchto pojmů.

Svým způsobem z finské legislativy vyplývá, že podobná definice není „potřebná“, protože péče poskytovaná žákům je na srovnatelné úrovni pro každého (s dílčími specifikami v rámci konkrétních problémů řešených na úrovni škol nebo přímo ve třídách).

Úkol

Můžeme se podívat na výčet marginalizovaných skupin, tak jak ho předkládá UNESCO a můžeme o tomto výčtu přemýšlet z pohledu pedagoga.



Examples of groups excluded from/or marginalized within education (UNESCO)

Můžeme si ještě pro představu uvést některé ze skupin se sociálním znevýhodněním v celkovém společenském kontextu, o kterých se v našich podmínkách hovoří ve vztahu k jejich podpoře ve školním i rodinném prostředí.

Romské dítě (často žijící v zajištění chudoby, v sociálně vyloučené lokalitě, náročné životní podmínky, často nízký status vzdělání v rodině, nepodnětné prostředí a segregované školství, možné kulturní rozdíly, předsudky).

Děti migrantů (kulturní rozdíly, náročná situace v rodinách – rozdělené rodiny, finance, [předsudky](#) společnosti – aktuálně velmi silné vůči muslimům, v českém školství i vůči dalším náboženstvím)

Dítě s postižením (zdravotním, tělesným a psychickým)

Nadané děti (specifická situace mnohých dětí, mnohé z nich nenachází podporu ve škole)



K zamyšlení

Mnozí žáci žijí ve velmi složitých situacích, často ve spojení se sociálními patologiemi (chudoba, rozvodovost, agresivita, závislosti, šikana aj.), v osamělosti, která může souviset s rodinnou situací nebo i jejich potřebami. Někteří jsou přetěžováni rodiči, jejich ambicemi, zanedbávání a týráni, bez výchovného působení v rodině, bez osobních příkladů a hodnot, které by vycházely z rodinného prostředí.

Můžeme si představit děti, které žijí na ubytovnách. Mohou trpět nevěrou některého z rodičů, konflikty v rodině, workoholismem rodičů. Může se jednat o děti z rodin, kde se dlouhodobě starají o rodinného příslušníka s postižením nebo s nemocí. Může se jednat o žáky, kteří nestrádají materiálně, ale emociálně, prostě pociťují nedostatek lásky ze strany rodiny. Děti, které jsou pro svou jinakost vyčleněny z kolektivu.

Školský systém potřebuje koncepci, která by byla schopna přijmout každého žáka a s přihlédnutím k jeho situaci mu nabídnout škálu mechanismů, které ho postaví na startovací čáru se všemi ostatními.



Doporučení

Co s tím? Jak se připravit na pedagogickou práci s rozmanitou skupinou žáků? Co by mohlo pomoci? Uvádíme některé z možností.

- **Znalosti z oblasti sociální práce** (spolupracovat s OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí, s různými organizacemi, které nabízejí pomoc, s různými sociálními službami)
- **Neustále se vzdělávat** (využít nabídky různých kurzů, vzdělávacích programů)
- **Studovat nové metody a přístupy, alternativy ve vzdělávání**
- **Zabývat se novými rolami ve škole** (škola, to nejsou jen učitelé a žáci)
- **Aktivní spolupráce s dalšími pedagogickými profesemi ve škole** (asistent pedagoga, speciální pedagog, sociální pedagog, školní psycholog, školní asistent)
- **Aktivní spolupráce s rodinou, podpora rozvoje komunity**
- **Naučit se tvořit a realizovat projekty** (mít vize, pracovat s nimi, nebát se výzev)

Jak tedy pracovat se žáky se sociálním znevýhodněním?

Nejlépe ve vztahu k inkluzi, tedy **pracovat se všemi**, zapojit všechny bez rozdílu, **v rovnosti**, zažít sounáležitost ve škole, přenést si ji do osobního života

a naopak. Jedná se o **velkou výzvu, o řadu náročných, ale přirozených lidských situací, do kterých pedagog vstupuje. Vstupuje směrem k inkluzivnímu a spravedlivému kvalitnímu vzdělávání, které reflektuje poslední poznatky a nebojí se proměny.**

Úkol

Co se tím myslí, nové role ve škole, můžete si některé z nich představit? Vycházejte ze své zkušenosti nebo „googlujte“.

4.3 Lidská důstojnost a školní prostředí?

(škola jako místo, kde může člověk nabýt nebo ztratit svoji důstojnost)

Rituály spojené s pocitem ztráty důstojnosti zažíváme v různých situacích. Například při návštěvě lékaře, úřadu, v obchodě, na pracovišti nebo právě ve škole. Jsou to často relikty dřívějších forem fungování společnosti, kde se objevovala nadřazenost jedné skupiny vůči druhé.

Školní rituály dávají prostor úctě nebo znevážení. Znevážení se děje podle určitých stálých pravidel: *Musím se předvést v předpokládané bezvýhodné situaci před třídou. Mám dopředu daný neúspěch. Musím vytrpět ostudu.* Dotyční jsou vystaveni tísní, cítí se malí a na nevhodném místě. Často jsou tyto situace spojené se zkoušením před tabulí. Zvláštní rys nabydou tyto rituály, když jsou provázány s tělesností (např. sport, hodiny tělocviku, zpěv aj.) Rituály jsou často spojeny s kontrolou výkonu, se soutěžením, kdy někteří žáci nemohou nikdy vyhrát.

Další oblastí může být jazyk. Příkladem mohou být romské děti, kde se doma hovoří směsicí češtiny a romštiny. Problematické je rovněž vyzvedávání nejlepších žáků, což je ponížení pro ty, co nikdy nebudou nejlepšími.

Ponížení skrze dominantnost – já budu mít úspěch, jen když jsem nad někým nebo když přijmu svoje porážení. Získat si uznání druhého pouze problematickými formami, buď mocí, nebo podřízením...Škola vyzvedává dominantci. *Vyučující, kteří fungují v systému dominance vůči žákům, ji tím podporují. (Jaggle, 2019)*

Škola často podporuje konkurenci, orientuje k osobnímu prospěchu; upřednostňuje typy, které vědí, že k vlastnímu rozvoji patří znevážení úspěchů druhých a podkopává humánní utváření charakteru. Můžeme pociťovat rozhořčení nad ponižováním lidí a poškozováním jejich života ve „zranitelných letech“.



Definice

*„Humanita společnosti a humanita školy se stává zřejmou v jejich nakládání se slabostí. **Humanita jedince se projevuje v jeho schopnosti akceptovat svou slabost a slabosti druhých.**“ (Bohnsack In Jaggle, 2009)*

...abych **dosáhl svého uznání, musím znevažovat úspěchy jiných** (tzv. Jelení kultura, silnější vítězí, národní socialismus – „pevný jako kůže, silný jako ocel“).

"Všichni lidé se rodí svobodní a sobě rovní co do důstojnosti a práv."
(Všeobecná deklarace lidských práv, čl. 1)

„Ignorování a pohrdání lidskými právy vedlo k barbarským činům, urážejícím svědomí lidstva.“ (Všeobecná deklarace lidských práv, preambule)

Cílem „politiky důstojnosti“ (Magalith In Jaggle, 2014) je společnost, jejíž instituce neponižují lidi. Snad každý z lidí má přání být jedinečný, uznávaný a mít vztahy. Lidé jsou bytosti rozmanité, **tlumení diference, která zakládá identitu, podporuje znevážení, posměch, ponížení a je ochuzením o uznání.** „... lepší stav je ten, ve kterém lze být beze strachu jiný.“ (Adorno In Jaggle, 2009)



K zamyšlení

„Lidé mnohé unesou: vezmou jim majetek, ztratí domov zaměstnání, partnera/ partnerku. To nejhorší však, co může člověka potkat, je, když přijde o svou důstojnost.“ Jak se tedy může dítě, žák nebo dospívající vyrovnávat s opakovanou ztrátou důstojnosti, která se může odehrávat ve vzdělávací instituci.

Úkol

Zamyslete se na předcházejícím textem a přemýšlejte o pojmech dominance, ponížení, důstojnost, školní rituály, výkon, humanita, jelení kultura. Můžete si k jednotlivým pojmům přiřadit vlastní zkušenost nebo si je vyhledat v různých textech. Znáte [Deklaraci lidských práv](#)? Pokud ne, máte možnost se s ní seznámit.



Otázky

Můžeme si položit tyto otázky a hledat na ně odpovědi

- *Jak jsou lidé ve škole vnímáni?*
- *Co potřebují žáci, žákyně a pedagogové, aby mohli být „beze strachu jiní“?*
- *Jaké formy ponižování jsou ve škole přítomné?*
- *Kdo a jaké skupiny jsou ve škole přehlíženy?*
- *Čí sebeúcta budující identitu je zraňována?*
- *Jaké jsou rozvinuté nediskriminující formy komunikace (vzhledem ke kulturní, náboženské, sociální aj. diferencii)?*
- *Jaké formy komunikace dávají vzniknout důvěryplným vztahům?*
- *Jak jsou takovéto formy komunikace podporovány?*



Doporučení

Kroky ke kultuře uznání v prostředí školy (Jaggie, 2015)

Uvědomění si skutečnosti, že normální je různost, normální je zranitelnost, v atmosféře lhostejnosti nebo skrytého násilí nemůže povstat nic nového a tím méně probíhat vzdělávání mladé generace. Důležitou roli zde hrají hodnoty a hodnotová výchova.

Přes téma hodnot se můžeme bezpečným způsobem přibližovat k mladé generaci. Na počátku se zcela jednoduše ptát, co je pro dítě, žáka, dospívajícího důležité a můžeme také hovořit o tom, co je důležité pro nás a proč. Pedagog má k dispozici různé koncepty a doporučení, jak lze hodnoty předávat. Jedním z příkladů je Hodnotová výchova podle Cyril [Mooney](#), kterou se inspiruje i české školství.

4.4 Fenomén hodnotové výchovy

Téma hodnot, hodnotové výchovy se od sedmdesátých let dvacátého století znovu dostává do popředí. Tento znovu obnovený zájem o hodnoty byl důsledkem rychlých kulturních změn, které se v moderních společnostech udály a které způsobily bezradnost mnoha lidí v otázkách jejich životní orientace a smyslu života. Snahy o hodnotovou výchovu, které byly tehdy započaty, trvají dodnes. Můžeme se krátce podívat na programy výchovy k hodnotám a v jejich kontextu přemýšlet o hodnotové výchově neboli o výchově k hodnotám v našem prostředí.

Programy výchovy k hodnotám; příklady USA a Německa

Wolfgang Brezinka (1994) ve svých **Filozofických základech výchovy** upozorňuje mimo jiné na dva významné programy nebo spíše modely v systému amerického a německého školství, které se zabývaly výchovou k hodnotám. Můžeme o nich přemýšlet v českém kontextu s ohledem na současnost.

V USA se jednalo o **kritiku tehdejšího školství (1965), kdy učitelé v rámci demokracie předávali žákům „pouze informace o hodnotách“ a ponechali na svobodném rozhodnutí mladých lidí, které hodnoty budou v životě uznávat a upřednostňovat a jak budou žít.** Brezinka doslovně píše o milionech mladých lidí, kteří se tímto přístupem pedagogů a celého školství rázem ocitli v nejistotě a ve všem z této nejistoty plynoucím. Samozřejmě, že svůj podíl na této situaci měla i společenská atmosféra plná změn a nejistot. V důsledku těchto okolností pak **vznikl čistě školský program, který měl pomoci mladým lidem k ujasnění vlastních hodnot. Jeho úkolem bylo získat citlivost pro hodnoty a morální záležitosti a vyrovnávat se s hodnotami a pocity druhých lidí.**

Tento program byl jistým pokrokem v oblasti hodnotové výchovy, ale nestačí k tomu, aby se mladí lidé dostatečně obrnili proti společnosti, která byla sama ve svých hodnotách bezradná.

Dalším modelem je pak výchova k hodnotám, kterou naplňovalo od roku 1975 Německo nejen prostřednictvím školy, ale jednalo se o **konkrétní požadavek na všechny občany zakotvený v právních normách – vytvořit si taková hodnotová přesvědčení, která zprostředkují sociálně odpovědný postoj k sobě i k ostatnímu světu, kdy hovoříme nejen o právech, ale i povinnostech člověka.**

V této souvislosti se objevila velmi *naléhavá výzva směřující k pedagogům, apelující na odvahu a sílu pedagoga jako neúnavného zprostředkovatele hodnot, který bude vytrvale předkládat mladé generaci to, co pokládá za smysl života (Brezinka, 1994).*



Jaký je Váš smysl života? Máte odvahu o něm hovořit?

Na problém v orientaci hodnot upozornil již v roce 1970 významný sociolog Alvin Toffler ve své knize, kterou bychom mohli volně přeložit jako „Šok z budoucnosti“, kde velmi sugestivně popisuje velké problémy současného světa, hovoří o „době prázdnoty a sobectví“, o nejistotě a bezradnosti v základních otázkách lidského života, které se týkají hodnot, smyslu života a cílů životního směřování.

Ve sféře vlivů stresujícího a náročného prostředí se objevují i velké sociální konflikty; v rodinách, v partnerských vztazích, v pochybnostech o sobě samém. Tlak na rozhodovací schopnosti je stále větší, stejně jako je vysoká svoboda volby; na každého jedince působí velké množství informací a je pronásledován obrovským množstvím vjemů, které dráždí jeho smysly.

Věci, které měly pevný základ, se bortí, narušují se tzv. tradiční hodnoty a mnozí lidé si připadají v dnešním světě málo v bezpečí. Toffler hovoří o „smrti trvalosti“, tj. lidé mohou mít pocit, že vše, co vnímali jako stálé a neměnné se bortí vlivem rychlých kulturních změn, kdy určitý řád světa je ohrožen, jistoty člověka zpochybněny.



K zamyšlení

Hodnotová orientace mládeže je v současné době tématem mnoha sociologických a pedagogických výzkumů. Mládež je početná skupina ve společnosti, od níž se mnohé očekává. **Bývají to zejména mladí lidé, kteří odvážně rozvířují „stojaté vody“ a ovlivňují budoucnost světa. I naše doba vkládá velké naděje do mladé generace, věříme, že se mladí naučí se žít v pluralitní společnosti a budou mít zájem předávat hodnoty, které vyznávají.**

Důležitým aspektem pro předávání hodnot (vedle osobního příkladu, podnětného a vnímavého společenského prostředí atd.) je **dialog mezi „předávajícím“, což může být v naší představě rodič, učitel, vychovatel, přítel... a mladou generací.** Tento přístup spočívající na rovnosti mezi

zúčastněnými (neboť i dospělí se učí od dětí a mládeže) však předpokládá vzájemnou důvěru a velkou otevřenost mezi všemi zúčastněnými.

Zjednodušeně řekněme, že **je velmi důležité komunikovat s mladými lidmi, vytvořit jim prostor pro vlastní vyjádření a pro konfrontaci v oblasti hodnot jak s dospělými, tak i s vrstevníky**. Dialogy mohou probíhat na různých úrovních, v rámci vzdělávání i her, v rodinném kruhu i ve škole.

Požadavek hodnotové výchovy se začíná prosazovat i do vzdělávacích programů; výchova k hodnotám, výchova k občanství, k hodnotové orientaci žáků a studentů se objevuje v občanské výchově, v předmětech jako je etika, estetická výchova, pedagogika, aj.

Úkol

Vytvořte si žebříček 5 vlastních hodnot, seřadte hodnoty od nejdůležitějších. Zjistěte, jaké hodnoty vyznávají Vaši vrstevníci a Vaši blízcí. Otevřete téma hodnot ve vybrané skupině lidí a diskutujte o hodnotách, které vyznávají a o tom, jak se dají hodnoty předávat dále. Můžete si napsat pět nejdůležitějších lidských vlastností a pět věcí, kterých se nejvíce obáváte. I o tomto lze diskutovat.

Pokud budete pracovat s nějakou skupinou dětí, žáků, dospívajících nebo dospělých, můžete jim dát tento úkol. Ať se zamyslí, co by tento svět mohlo „spasit“, „pozvednout“ a můžete si tyto poznatky navzájem sdílet.



Poznámka

Přes mnohé nepříznivé stránky současného světa stále existuje mnoho inspirujících zdrojů a příkladů nekonečného lidství, z nichž lze čerpat inspiraci pro vlastní hodnotovou orientaci.



Otázky, které si lze v tomto tématu klást

- *Kdo je zodpovědný za předávání hodnot? Jakou roli hraje škola v předávání hodnot? **Jak se pozná dobrá škola?***
- *Dobrá škola se pozná podle toho, jak vnímá lidi a jejich rozdílnost, jak nakládá se sociální nerovností, s kulturní a náboženskou diverzitou.*
- *Udržitelný rozvoj školy vnímá individuální, sociální, kulturní, náboženskou a další diferenci jako zdroje.*
- *Cílem rozvoje školy je „kultura uznání“.*

Rozvoj školy vyžaduje nasměrování na hodnoty důstojnosti jednotlivce, na uctivé nakládání s diverzitou a na hodnotné struktury demokratické spoluúčasti.

Kultura uznání před každým výkonem, vůči všem podobám různosti a všemi zúčastněnými charakterizuje vyučování, postoj vyučujících, formy komunikace ve škole, jednání vedení školy, utváření života školy nebo procesy sebereflexe a obnovy. **O kvalitě a úspěchu školy nerozhodují tvrdá data** (finance, infrastruktura...), **nýbrž měkké faktory** (školní klima, ...) (Jaggle, 2015)

Školní kultura může...

- působit k podpoře nebo k umenšení násilí,
- působit k podpoře nebo k umenšení strachu,
- působit k podpoře nebo k umenšení vlastní hodnoty.

Kritérium auditu demokracie: zohlednění marginalizovaných skupin. **Kvalita demokracie je měřená i tím, jak přistupuje k menšinám.**

O co tedy jde?

Jde tedy o to, abychom dokázali v pluralitě rozvíjet identitu a zvládat diverzitu (Jaggle, 2015).

Vzdělávací zařízení stojí před těmito výzvami:

- „*Jak dokážeme zvládat situaci vzdělání, přitom abychom zvládali také rozdílnost, případně odlišnost?*“
- „*Jakým přínosem může být zacházení s růzností?*“

S pluralitou jsou také spojeny konflikty. *Viděno ze společenského hlediska však nejde primárně o to, abychom se vyhnuli konfliktům, ale abychom dokázali s konflikty přiměřeně zacházet.*



Pro inspiraci a současně k zamyšlení

Pro začínajícího pedagoga je žádoucí, setkávat se se skvělymi učiteli a ve své praxi se mohou opírat o jejich zkušenosti. Zkušenost je velmi cennou devízou pro všechny úrovně života. Poznatky z praxe lze zprostředkovat různým způsobem, například prostřednictvím analýzy dat, které k vybrané problematice sesbíráme.

Pro zajímavost uvádím pouze výstižné teze bez další interpretace z rozhovoru s velmi respektovanou a uznávanou pedagožkou s více než třicetiletou praxí. Její velkou devízou je ochota se neustále vzdělávat a reagovat na proměňující se školství.

Úryvek z výzkumu/rozhovor s učitelkou, říjen 2017

- „...*klasická autorita a klasická výuka už skoro nefunguje,*...“
- „...*děti jsou hodně náročné a jsou zvyklé si prosazovat svoje,*...“
- „...*hodně dětí má nějaký problém,*...“
- „...*více než 20 dětí ve třídě je náročné, učitel nedokáže všem věnovat plnou pozornost,*...“
- „...*místo klidu, pořádku a autority vytvářím bezpečné prostředí, kde se děti budou cítit dobře,*...“

- ...hodně se mi vrací, že nejsem mentor, ale **nechám je hodně mluvit**, do školy si přináší spoustu informací, které dokáží poskládat i sami mezi sebou,...
- ...nechám děti, **aby si svobodně vybraly** (např. uspořádání prostoru ve třídě)...
- ...nejvíc mi vadí známkování dětí, dávám přednost slovnímu hodnocení, děti se hodnotí, nevedeme je k tomu, aby se srovnávaly mezi sebou, narůstá tím jejich **tolerance k druhému**,...
- ...pořád se učím, ... nejsem učitelka, co říká informace, ale jsem pro ně **jistota a průvodce**,...
- ...podporujeme a vzděláváme rodiče, **s rodiči je to velmi náročné**, jsme neustále kritizováni,...
- ...důležité je dostat do školství víc mužů a mladých pedagogů..."

4.5 Inkluzivní vzdělávání – výzva i šance pro všechny

Vzhledem k mnoha okolnostem nestojíme před otázkou, jestli inkluzi ano nebo ne. V pluralitní a demokratické společnosti jiná šance není, než se otevřít kultuře uznání a diferencovanému učení. V souvislosti s inkluzí se nabízí pojem [responzivní učení](#) nebo [wellbeing](#).

Naši i zahraniční badatelé se shodují v tom, že praktickým důsledkem inkluze by měla být restrukturalizace celého vzdělávacího systému směřující k posílení hlavního vzdělávacího proudu ve prospěch společného vzdělávání a snižování nerovností mezi všemi žáky.

Inkluzi je tedy třeba vidět v širším kontextu, neomezovat se pouze na specifické vzdělávací potřeby a různá postižení. Kyriacu Messiou (2016)⁸ varuje před upozorňováním na nedostatky jednotlivců před řešením širších kontextových faktorů. Pro část laické veřejnosti, ale bohužel i pro mnohé odborníky je inkluze vnímána jako nucená integrace žáků s různými handicapy do školní třídy. V této souvislosti budí největší emoce žáci s poruchami chování, příslušníci jiných národů, případně žáci s mentálním postižením. Pokud se budou v souvislosti s inkluzí označovat pouze jednotlivci, tak to může vyvolávat potencionální nebezpečí stigmatizace a poškození mnohých žáků (Lauchlan a Boyle In Kyriacu Messiou, 2016).

Zaměření se na kategorie zahrnuté do SVP by mohlo opomenout další žáky a děti, kteří nepatří do předem stanovené kategorie a jako takové se stávají marginalizovanými (Messiou 2006, 2012). Tyto kategorie se mohou měnit v návaznosti na konkrétní situace ve společnosti. V souvislosti s aktuálním vývojem to mohou být žáci, v jejichž rodinách se mohou díky koronaviru prohlubovat sociální a ekonomické problémy. Nově to mohou být žáci, jejichž rodiče jsou nezaměstnaní nebo patří mezi nízkopříjmové rodiny a nemají přístup k digitálním technologiím, které souvisí s distanční výukou. Ostatně tyto situace můžeme vnímat nejen u žáků v základních školách a ve středních školách, ale také u vysokoškolských studentů, jejichž rodiny postihla krize spojená s koronavirem. Humanita, je,

⁸ Kyriaki Messiou (2017) Research in the field of inclusive education: time for a rethink?, International Journal of Inclusive Education, 21:2, 146-159, DOI: 10.1080/13603116.2016.1223184

jak už bylo zmíněno, rozpoznatelná při tom, jak se nakládá se slabostí (Bohnsack In Jaggle, 2015). Proto je humanita nedílnou součástí všech procesů v inkluzi.

Inkluzivní vzdělávání má svůj historický vývoj i zakotvenost v závazných legislativních dokumentech.

1. Právo na vzdělání: (pro všechny a bez rozdílu)
 - čl. 26 Všeobecná deklarace lidských práv, 1948
 - čl. 28 Úmluva o právech dítěte, 1990
 - čl. 24 OSN Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením, 2006
"(A) plný rozvoj lidského potenciálu a smyslu pro vlastní důstojnost a uvědomění si vlastní hodnoty, stejně jako na posilování úcty k lidským právům, základním svobodám a lidské různorodosti;" (. Článek 24)
2. Inkluze
 - Pokyny UNESCO politiky pro začleňování ve vzdělávání (2009)
"Inkluzivní vzdělávání (...) je stále více chápán šířeji jako reformy, která podporuje a vítá rozmanitost mezi všemi žáky."
 - Cíl udržitelný rozvoj (SDG) 4 (2015): Vzdělávání
"Zajistit inkluzivní a spravedlivé kvalitní vzdělání (...) pro všechny."
UNESCO Vzdělání 2030

Úkol

Zjistěte si, co znamená pojem wellbeing ve školství. Inspirace přichází ze Skandinávie, například z Finska. Slyšeli jste v průběhu studia o responzivním učení? Ne? Tak je nejvyšší čas si o něm něco přečíst.



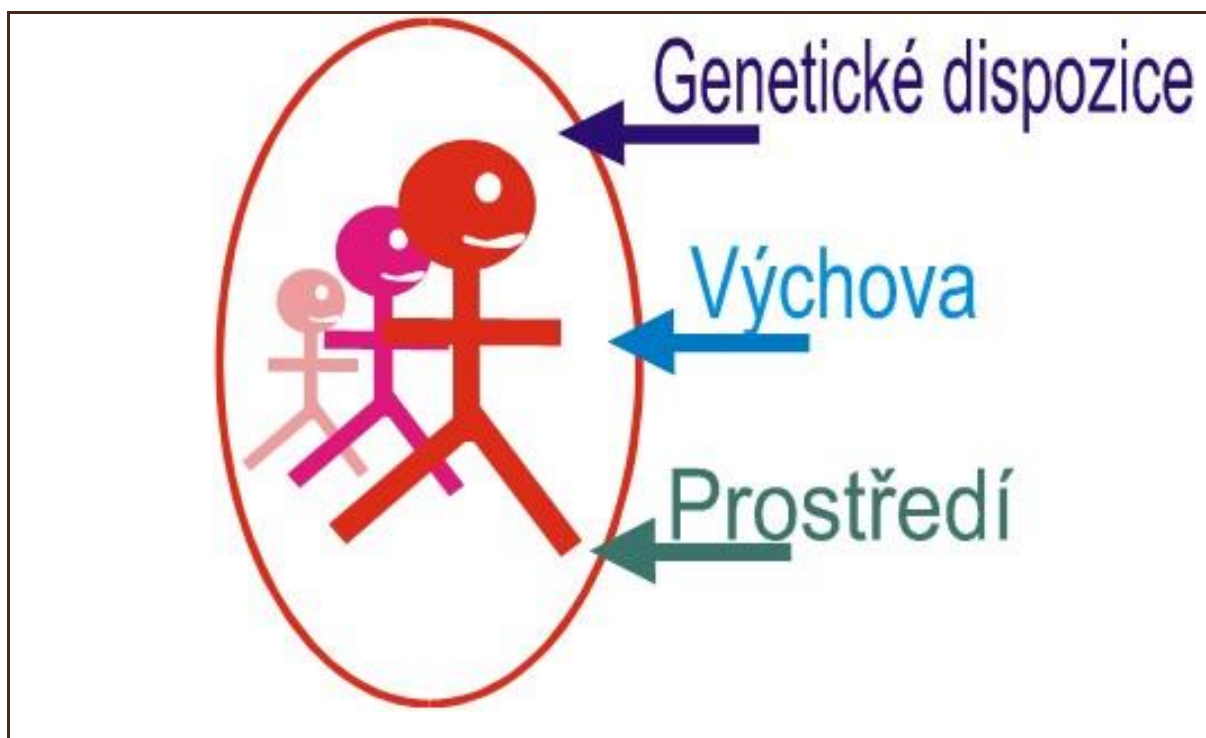
Pro inspiraci

Pro budoucí učitele může být zajímavou disciplínou **sociální pedagogika**, která všechna tato témata obsažená v textu řeší v teorii a praxi. Jedná se o disciplínu, která se zabývá aktivizací člověka a mimo jiné, studuje prostředí ve smyslu jeho pedagogizace.

Chápe prostředí jako jakousi souhrnnou podmínku, za jejíhož spolupůsobení se osobnost člověka utváří výchovou jako činností cílevědomou a společensky zaměřenou. Ve svém působení se zaměřuje na spektrum cílových skupin, od dětí po dospělé.

V sociální pedagogice platí více než v kterékoli jiné pedagogické disciplíně, že její cíle se mění se změnami společnosti v konkrétním čase a na konkrétním území.
(Přadka, 1983)

Nebát se být jiní...a umožnit to i druhým...



4.6 Použitá literatura



- Brezinka, W. (1994). *Filozofické základy výchovy*. Zvon.
- Dorotíková, S. (1998). *Filosofie hodnot: Problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Gulová, L. (2005). Výchova k hodnotám a hodnotová orientace současné mládeže. In S. Střelec (Ed.), *Studie z teorie a metodiky výchovy II* (s. 36–45). Masarykova univerzita.
- Kučerová Stanislava. (1996). *Člověk, hodnoty, výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. ManaCon.
- Toffler, A., Mundil, S., Gajdečka Dimitrij, & Komárek Valtr. (1992). *Šok z budoucnosti*. Práce.
- Messiou, K. (2016). Research in the field of Inclusive Education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Průcha Jan. (2015). *Česká vzdělanost: Multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Wolters Kluwer.
- Rothgangel, M., Skeie, G., & Jäggle Martin. (2014). *Religious education at schools in Europe*. V & R Unipress.
- Jäggle M., Krobath, T., & Schelander, R. (2009). *Lebenswerte Schule: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*. Lit Verlag.

5. Specifika práce v multietnické třídě

Martina Kurowski

5.1 Úvod do kapitoly



Po přečtení textu čtenáři:

- Porozumí konceptu kulturně citlivého vzdělávání a jeho charakteristikám;
- Seznámí se vybranými koncepty kultury a s adaptačními strategiemi v odlišných kulturních prostředích;
- Porozumí konceptům kulturně-standardního a transkulturního přístupu k jinakosti;
- Seznámí se s praktickými koncepty podporujícími efektivní interkulturní komunikaci;
- Pochopí, jak lze s kulturní rozmanitostí pracovat ve školní třídě;
- Budou mít k dispozici seznam relevantních odkazů sloužících pro inspiraci k jejich pedagogické práci.

Úvod

Migrace je jev, který v současné době společně s globalizací dominuje světovému prostoru. Lidé mají snadnou možnost více než kdy dříve v historii přemístit se z místa na místo během velmi krátké doby. S podporou technologií toto „přemístění“ někdy nemusí být ani ve fyzické podobě. Často stačí zapnout počítač a připojit se k internetu. Z údajů Mezinárodní organizace pro migraci vyplývá, že celosvětově migruje necelých 300 milionů osob (International Data, [2020](#)). Cizinci při příchodu do jiné země čelí náročným životním změnám a musí překonávat řadu překážek, včetně jazykové bariéry, jiného fungování státního systému a kulturních odlišností.

Ze zahraničí však nepřicházejí jen dospělí v produktivním věku, ale také jejich děti, které se stávají žáky/studenty nejrůznějších typů škol. Vzájemná propojenost světa způsobila větší diverzitu i v českých školních třídách, což na náš vzdělávací systém a učitele klade vysoké nároky s ohledem na požadavek rovnému přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. V návaznosti na národní zákony a mezinárodní úmluvy, ke kterým Česká republika přistoupila, by základní vzdělání mělo být přístupné všem dětem bez rozdílu. Neboť vzdělání je vnímáno jako jeden z klíčových způsobů, jak dostat požadavkům společnosti 21. století, je pochopitelné, že právo na vzdělání je jedním z těch lidských práv, jejichž význam nabývá na síle.

Počet cizinců v ČR od 90. let neustále roste. Dle oficiálních údajů zde žije více jak 600 tisíc cizinců (Cizinci: Počet cizinců, [2020](#)), z toho největší počet občanů Ukrajiny, Slovenska a Vietnamu.

Pohledem do české historie pochopíme, že žádná lidská činnost neformovala naši zemi víc než migrace. Počet studujících cizinců se u nás také postupně zvyšuje, ze zhruba 6,3 % v roce 2010 na 8,5% běžné populace v roce 2019 (OECD, 2021), přičemž většina z nich se soustředí ve větších českých městech jako je Praha, Brno a Ostrava (Šimon, Křížková, & Klusák, 2020). Ve školním roce 2019/20 bylo v českých základních školách zapsáno 26 527 cizinců, což odpovídalo přibližně 2,8 % všech žáků základních škol. Národnostní složení těchto žáků se rovnalo rozložení cizinců v celé populaci – nejčastěji Ukrajinci, Slováci, Vietnamci a Rusové.

Přítomnost žáka-cizince ve třídě se může učitel s běžnou pedagogickou praxí jevit jako náročná výzva, která vyžaduje odlišný přístup ve výuce. Jednoduché řešení, vedoucí nejprve od osvojení vysoké úrovně českého jazyka k zapojení do běžného vzdělávacího procesu, je nereálné. Standardní praxí v ČR je zapojit žáky-cizince do vzdělávacího systému ihned po jejich příjezdu. Velmi často děti nastupují o rok až dva níže, než by odpovídalo jejich věku právě kvůli jazykové bariéře.

Jak s dětmi s odlišností ve třídě pracovat? Která kulturní specifika reflektovat? A tvoří různorodý kolektiv opravdu jen děti s odlišným mateřským jazykem? V následujícím textu se pokusíme nastínit odpovědi na tyto a další otázky, které Vám mohou v kontextu migrace a jinakosti běžet hlavou. Doufáme, že se nám podaří poskytnout dostatek zdrojů a inspirace k tomu, aby pro Vás, budoucí pedagogické pracovníky, byla diverzita ceněnou hodnotou, která může všechny přítomné ve skupině obohatit jedinečným pohledem na tolik různorodý svět kolem nás.

5.2 Co je to kulturně citlivé vzdělávání?

Kulturně citlivé vzdělávání (culturally responsive teaching, také CRT) známé zejména z anglosaského světa si právě v angličtině vysloužilo nejrůznější pojmenování: culturally responsive pedagogy, global teaching practices, cultural sensitive education, etc. Cowden, Seaman, Copeland & Gao (2021) jej definovali jako typ výuky, který chápe význam přizpůsobení obsahu kurikula a výukových technik tak, aby adekvátně odpovídaly kulturním potřebám a preferencím žáků. CRT by se mělo zaměřit na objevování toho, jak se kulturní zázemí studentů může stát silou, která jim pomůže porozumět kurikulu, tím, že vytvoří spojení mezi jejich domácími zkušenostmi a požadovanými cíli ve vzdělávání (Lim, Tan & Saito, 2019). Samuels (2018) definoval CRT jako přístup k učení zaměřený na žáka, který by měl prosazovat pluralitu vzdělávacích obsahů, výukových metod namísto tradičních (frontálních) postupů předávání akademického obsahu. Cowden, et. al. (2021) prokázal souvislost mezi kulturní zkušeností studentů a akademickými výsledky. Z těchto definic vyplývá, že CRT:

- klade důraz na žáky a jejich potřeby;
- bere v úvahu individuální kulturní rozdíly a rozmanitosti;
- umožňuje studentům reflexi vlastních myšlenek a vyjádření individuálních kulturních zkušeností.

Učitelé budou schopni dosáhnout kulturně senzitivní třídy, pokud budou jasně rozumět propojenému světu. Dosáhnout lze tohoto v diskusích ve třídě prostřednictvím zkušenostního a reflektivního učení a analýzou globálních problémů. Vztah mezi vyučujícím a žáky je partnerský, kde učitel působí spíše jako facilitátor učebního procesu. Studenti se pak učí také díky aplikaci svých kulturních zkušeností (Cowden, et. al. 2021). Celý proces CRT zahrnuje důležitost kulturního zázemí studentů, které je nezbytné pro jejich zapojení do reflektivního učení. Pro kulturně citlivé vzdělávání

je zásadní propojení individuálních zkušeností a zkušeností získaných ve třídě. Jinými slovy CRT propojuje kultury, jazyky a životní zkušenosti studentů s tím, co se učí ve škole.

Kulturně citlivé vzdělávání může zmenšit rozdíly mezi nejvíce a nejméně úspěšnými žáky a zároveň zvyšuje možnost zapojení a úspěchu všech ve třídě. Výzkum ukazuje, že kulturně citlivá pedagogika zlepšuje vzdělávací výsledky žáků ve všech kulturních skupinách. Zajistí, že všichni žáci mohou dostat povzbuzení a podporu k realizaci svého vzdělávacího potenciálu bez ohledu na jejich sociální, ekonomické nebo kulturní zázemí nebo individuální potřeby. Vybrané výukové strategie podporující CRT najdete [pod tímto odkazem](#). Východiskem pro pochopení významu kulturně citlivé edukace je alespoň částečně důkladnější znalost východisek sledované problematiky. Proto si dovoluujeme v následujících podkapitolách představit základní témata, která nám pomohou přiblížit a pochopit kulturní diverzitu komplexněji. Jako velmi inspirující koncept, který nám pomůže podpořit soužití v současné různorodé společnosti je [koncept kulturní pokory](#) (Tervalon&Murray-Garcia, 1998). Cílem tohoto konceptu je vlastní seberozvoj prostřednictvím:

- závazku k celoživotní sebekritice a sebehodnocení;
- touhy po odstraňování nerovnováhy sil;
- rozvoje partnerství se skupinami, které pomáhají jiným.

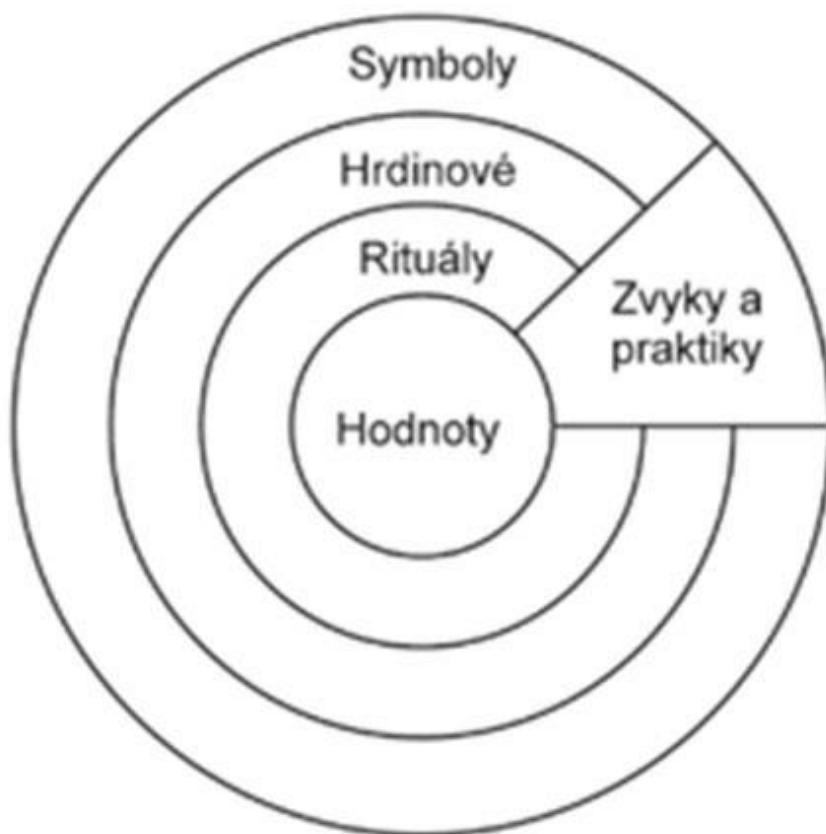
Úkol 1

Která z výše uvedených definic je vašemu chápání konceptu kulturně citlivého vzdělávání nejbližší. Na základě výše uvedených definic vytvořte svoji vlastní – jak rozumíte konceptu CRT?

5.3 Jak chápeme koncept kultury?

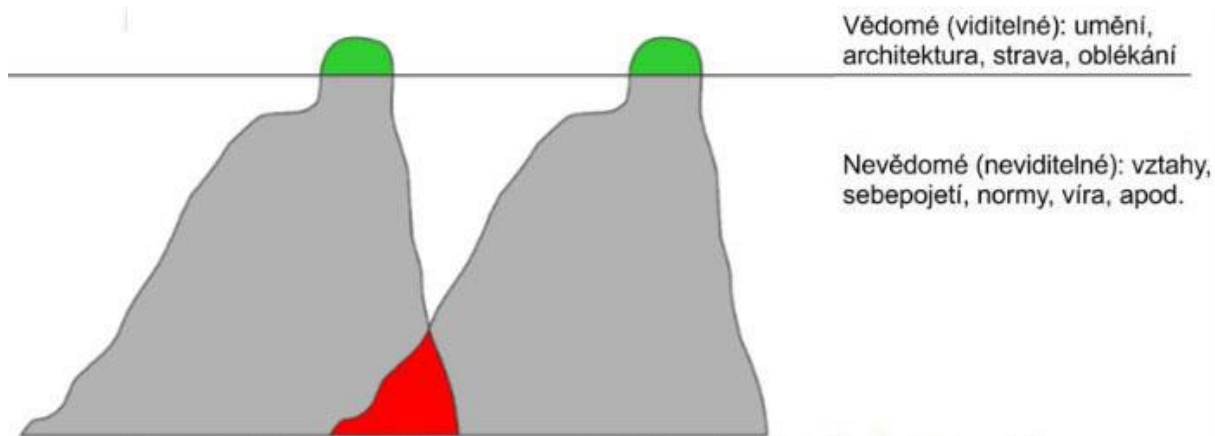
Kultura chápeme jako zastřešující termín, který v sobě zahrnuje sociální chování a normy lidských společenství, je tvořena znalostmi, přesvědčeními, uměním, zákony, zvyky, schopnostmi a tradicemi jednotlivců v těchto skupinách. Odborníci ilustrují kulturu zůzně. Pro účely tohoto textu jsme si vybrali dva relevantní koncepty. Cibulový model vytvořený dle Geerta Hofstede (1991) ilustruje kulturu v různých úrovních její hloubky. Kulturní rozdíly můžeme sledovat prostřednictvím jasně viditelných zvyků (z angl.. practices), pod které autor zahrnuje:

- symboly: například styl oblékání, státní symboly, znaky společenského postavení, slova, atd.;
- hrdiny: osoby sloužící v dané kultuře jako ideály, vzory chování. Mohou být skutečné i mytologické, živé či zesnulé;
- rituály: aktivity, které jsou považovány jako společensky nezbytné (způsoby společenského chování, náboženské obřady, způsoby jazykové komunikace aj.).



Obrázek č. 1: „Cibulový“ diagram (Hofstede, 1991, s. 9)

Kulturní význam zvyků spočívá ve způsobu interpretace příslušníky dané kultury. Jádro kultury je tvořeno neviditelnými hodnotami, které nám slouží jako „předporozumění“ nejrůznějších společenských situací (souvisí s hodnotovými protipóly: dobro x zlo, krása x ošklivost, čistota x špína, apod.). Hodnoty si utváříme v raném dětství a s postupujícím věkem se jejich poměr mění ve prospěch osvojovaných zvyků. Hodnoty lze pouze odvodit z chování lidí. Další ze známých konceptů kultury je tzv. model ledovce vytvořený organizací AFS v roce 1984, který slouží jako vizuální nástroj k pochopení nejen kultury samotné, ale i kulturních nedorozumění. Vědomá úroveň reprezentující složky jako umění, sport, oblékání, pokrmy, aj. představuje to, co je okolí viditelné, avšak z kultury jako takové zahrnuje podobně jako ledovec plující na hladině oceánu jen malou část. Nejvýznamnější část kultury je „pod úrovní oceánu“, tedy v našem nevědomí, jsou to například výchovné ideály, hodnoty, postoje, pojetí krásy apod. Ke kulturním nedorozumění či střetům dochází na úrovni skrytých nosných prvků kultury, jako jsou právě hodnoty, normy či víra. Obrannou reakcí pak může být nepochopení až odmítnutí.

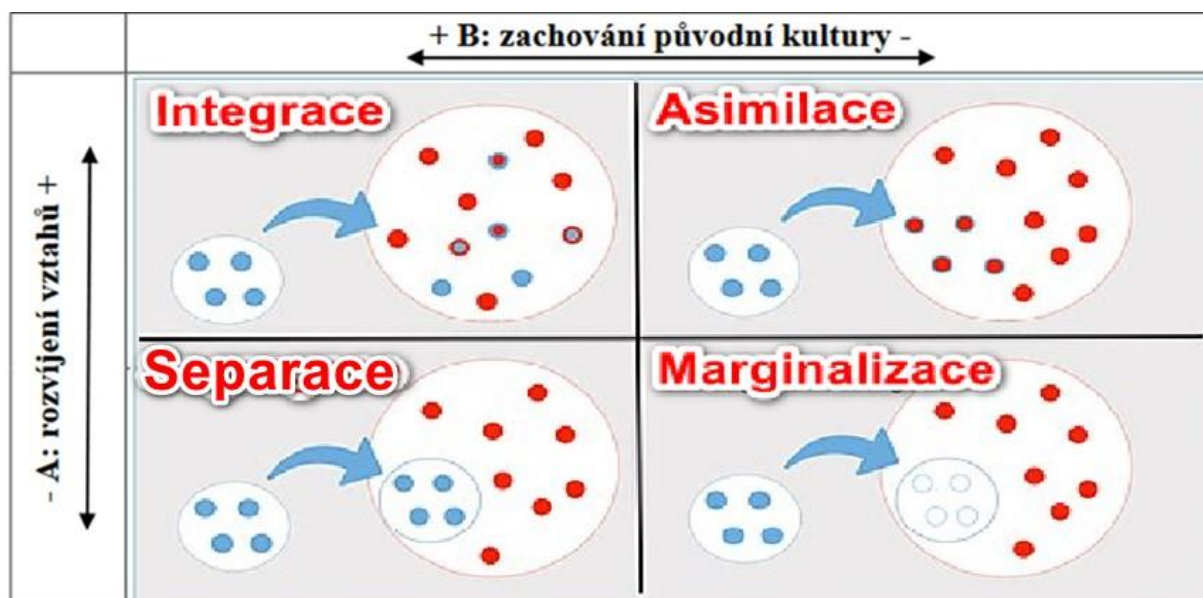


Obrázek č. 2: Koncept ledovce (srov. AFS Orientation Handbook, 1984, s. 14)

5.4 Akulturační strategie dle J. W. Berryho

Lidé migrují z nejrůznějších důvodů, ale ať už jsou jejich pohnutky jakékoli, vždy dochází na základě tohoto chování ke změnám původního životního stylu, tradic a zvyklostí. Na interkulturní kontakt a s ním spojené změny lze tedy pohlížet i jako na adaptační proces v kontextu setkávání jedinců s různým kulturním zázemím. S ohledem na výše uvedené je potřeba pochopit, že život lidí v hostitelské kultuře může přinášet mnoho výzev. Berryho (1997) názorný čtyř složkový model se na akulturaci člověka v hostitelské kultuře dívá ze dvou pozic:

- Nakolik se člověk snaží udržovat spojení s kulturou původu?
- Nakolik se chce člověk učit a přijmout novou kulturu?



Obrázek č. 3: Strategie etnokulturních skupin = Fourfold model (Berry, 1997)

V praxi se většinou nesetkáme s jednou akulturační strategií, ale spíše jde o kombinace několika vlivů. Jako pedagogům se nám však může stát, že u každého člena rodiny našeho žáka převládá jiná akulturační strategie, která může nabývat odlišných vazeb. Prarodiče mohou sledovat strategii

separace, otec strategii marginalizace, u matky převládá spíše integrace a dětem vadí jejich odlišnost a nejráději by splynuly s davem strategií asimilace. Z této situace pak může vyplynout spousta mezigeneračních rodinných konfliktů, které se mohou projevit právě ve školním prostředí.

Úkol 2

Na základě probraného si zkuste vzpomenout na situaci, kdy jste se setkali s nějakým zástupcem/kyní minoritní kultury. Zkuste odhadnout jakou akulturační strategii zvolil/a?

5.5 Koncept kulturních dimenzí aneb cesta k porozumění a efektivnější komunikaci

Zajímavý koncept kulturní rozmanitosti, který identifikuje rozdíly mezi různými národy a etniky, byl vytvořen na základě rozsáhlého kvantitativního výzkumu ve firmě IBM, který realizoval tým Geerta Hofstede v 70. letech 20. století. Na základě výsledků tohoto šetření vytvořil Hofstede konkrétní dimenze národních kultur, které vyplývají z kultury zaměstnanců a jsou dány kulturou dané země. Podle autora vytvářejí tyto dimenze mnohorozměrný model rozdílů a shod mezi národními kulturami, a tudíž mezi různými zeměmi (Hofstede, 1991).

Dimenze	Polarita	
Hirerarchie (mocenský odstup): do jaké míry je daná společnost ochotna akceptovat nerovný způsob rozdělení moci v organizacích	velká vzdálenost	malá vzdálenost
Pravda (vyhýbání se nejistotě): do jaké míry je společnost ohrožena nejednoznačnými situacemi a jak jim zabraňuje zaváděním pravidel	silné vyhýbání	slabé vyhýbání
Identita: rozsah závislosti jednotlivce na kolektivu a míra volnosti pro individualitu	kolektivismus	individualismus
Gender: do jaké míry určuje pohlaví role mužů a žen ve společnosti	feminita	maskulinita
Hodnoty: do jaké míry společnost vychází z tradic minulosti a co je důležité pro budoucnost	dlouhodobá časová orientace	krátkodobá časová orientace

Obrázek č. 4: [Pět dimenzí kultury](#) a jejich extrémy (Hofstede, 1991)

Problematické v tomto modelu je to, že je zde kultura vnímána jako statická a popsané dimenze jako jediné její základy. Kritické Hofstedeho teorie argumentují zejména tím, že každá kultura je složitě diferencovaná a není homogenní. Dimenze národních kultur tak prý nenacházejí opodstatnění v reálném životě. I přes tuto kritiku vnímáme, že vybrané dimenze mohou být užitečné při interpretaci konkrétních výzkumných zjištění, kulturních nedorozumění či vlastního referenčního rámce odlišných kontextů, ve kterých žijeme (Kurowski, 2016).

Pro lepší pochopení dvoudimenzionálního modelu si představme např. individualistickou a kolektivistickou dimenzi ve vztahu k hodnotě vzdělání a k výchově. Zatímco v individualistických kulturách je smyslem vzdělání naučit se, jak se učit, jak vyhledávat potřebné zdroje a materiály (učení je tedy považováno za celoživotní proces), v kolektivistických kulturách je smyslem vzdělání

naučit se takovým postupům, aby se člověk mohl stát platným členem společnosti, a učení je pokládáno za proces jednorázový. Bez zajímavosti není ani rozdílnost významu diplomu jako dokladu o dosaženém stupni vzdělání v individualistických kulturách slouží diplom ke zvýšení sebeúcty jedince, dodává pocit dosažení úspěchu, kdežto v kolektivistických kulturách je podmínkou pro uznání jedince ze strany společnosti (hovoříme o tzv. sociální přijatelnosti).

Srovnávací studie Jeana Ispa (1994) potvrdila, že výchova v různých etnických, rasových a náboženských společnostech se odlišuje. Ve své studii se snažil o komparaci výchovných idejí a edukačního chování u ruských a amerických matek a učitelek mateřských škol. Pomocí dotazníků a rozhovorů shromáždil baterii dat, která vypovídala o kolektivistické orientaci v ruské společnosti, a naopak o individualistické ve společnosti americké. Důkazem k těmto tvrzením mu byla fakta, že ruské matky a učitelky vychovávaly děti k poslušnosti, k zachování norem konformity, orientace na tradiční výchovu. Ruské respondentky dbaly na vztah dětí s vrstevníky. Naopak americké matky a učitelky považovaly za důležité nezávislé chování dítěte, jeho zvědavost a individuální rozvoj. žijeme.

Úkol 3

Na tomto [odkazu](#) se dostanete na webové stránky Institutu G. Hofstede a můžete si prohlédnout dimenzionální rozsah kulturních specifik jednotlivých zemí. Vyberete si minimálně dva státy a porovnejte jejich výsledky.

5.6 Praktické přístupy v nakládání s jinakostí ve školní třídě

V oblasti pedagogické práce nakládání s jinakostí hovoříme o dvou základních přístupech, které se v mnohém odlišují. V obou přístupech vnímáme inspiraci odlišnými kulturními koncepty a autory. Nedovolujeme si zpochybnit význam ani jednoho z přístupů pro práci s diverzitou v edukačním procesu, přesto je důležité vnímat, jaké konkrétní cíle si pedagogové při práci se žáky stanovují a jak je naplňují.

Kulturně-standardní přístup vychází z předpokladu, že sociokulturní skupiny (etnické, národnostní) mají specifické znaky, které vytvářejí rozdíly a zapřičiňují nedorozumění v interkulturních kontaktech. Tento koncept je založen na přesvědčení, že je nutné neopomíjet zvláštnosti kultur, etnik a národností kolem nás. Výzkumná šetření různých kultur jsou důležitým zdrojem informací pro tréninky interkulturní komunikace, na niž kulturní rozmanitost současného globalizovaného světa klade vysoké nároky (srov. Hofstede, 1991). Kulturně-standardní přístup má nesporné výhody v tom, že rozšiřuje naše znalosti o jiných zemích a může nás připravit na kontakt s odlišností (Moore, 2008). Pokud se chceme zabývat tématem edukace ve školním prostředí, měli bychom znát zákonitosti a pravidla, která nám pomohou vysvětlit odlišné chování žáků z jiných kultur. Kulturně-standardní přístup má však i své kritiky. První výhradou je skutečnost, že se toto pojetí orientuje na vnější symboly a rituály (viz „cibulový“ diagram). Dalším omezením je přílišný důraz na skupinovou identitu, který strukturuje vnímání multikulturní reality na kategorie „my a oni“ (viz model kulturních dimenzí dle G. Hofstede). V těchto kategoriích pak máme tendenci zdůrazňovat kulturní rozdíly, které mohou vyvolat pocity odcizení a vytváření dalších stereotypů. V průběhu 90. let se tento přístup významně prosadil do české vzdělávací praxe, avšak pedagogové pracující tímto přístupem

sami sebe vystavují riziku, že forma, jakou studentům představí určitou kulturu, nebude odpovídat reálným zkušenostem žáků s touto kulturou.

Naopak transkulturní přístup (Flechsigt, 2000) se zabývá konkrétními příčinami odlišností každého z nás na individuální úrovni. Trend vzrůstající migrace a otevírání hospodářského prostoru, který můžeme v Evropě sledovat intenzivně od 80. let 20. století, s sebou přináší intenzivnější prolínání mezi kulturami. Tento fakt významně problematizuje skutečnost, že existují ostré hranice mezi kulturami a národy. Vědomé i nevědomé složky naší kultury (viz koncept ledovce) jsou nejvíce patrné při interkulturním kontaktu, kdy jsou tyto struktury také vystaveny největším změnám. Právě v přímém kontaktu s druhými lidmi si uvědomujeme svoji identitu a její specifika. Transkulturní přístup tak relativizuje význam sociálních skupin a jejich vliv na utváření identity jednotlivce a říká, že všichni jsme členy mnoha kulturních skupin, které vytvářejí a budují naši celkovou osobnost. Tento přístup pracuje velmi často s hodnotami a autentickými situacemi (konflikt, diskriminace, stereotypní chování), ve kterých se snaží postihnout jejich odlišné kulturní interpretace na místo dopředu určených znaků té či oné skupiny.

Prostřednictvím interkulturního kontaktu máme i možnost si uvědomit nižší části vlastního ledovce a nalézat vzájemné porozumění. Výhodou tohoto přístupu je odklon od stereotypů a cílený rozvoj citlivosti vůči jedinečnosti každé osobnosti. Ještě jedno zásadní pozitivum transkulturního konceptu musíme zmínit, a tím je snaha zapojit většinu i menšinu do společného dialogu, což znamená, že se již nesnažíme děti z odlišného kulturního prostředí přizpůsobit majoritě. Multikulturní výchova je pak vnímána jako cesta k otevřenosti, pluralistickému myšlení a individuálnímu přístupu.

Zahraniční výzkumy dokládají, že předsudky u dětí jsou významně ovlivňovány sociokulturním prostředím, v němž žijí, a mohou vznikat dokonce už v předškolním věku. Lze doložit, že rasové předsudky se častěji vyskytují u dětí, které vyrůstají v prostředí s nízkým socioekonomickým statusem. Dokonce bylo zjištěno (Gutman, Hickson, 1996), že širší sociokulturní kontext má silnější vliv na žáky než multikulturní edukační programy.

5.7 Na co se připravit ve školní třídě

Nově přichodící žáci se často nacházejí v situaci tzv. vykořenění (Igoa, 1995), která přináší emocionální směs spojenou na jedné straně s radostí a nadšením, na druhé se strachem, s bezmocností či zranitelností. Děti i dospělý mohou v nové životní situaci zažívat až kulturní šok, sociální a emocionální otřes způsobený významnou životní změnou, prožívaným stresem (srov. škála životních událostí a posouzení míry jejich stresovosti dle De Meuse, In Atkinson, 2003). Jaké pak mohou být v těchto situacích adaptační strategie žáků? Některé děti jsou schopny se velice rychle přizpůsobit novému prostředí, snaží se přijmout majoritní model tím, že se ve školní výuce snaží a rychle se adaptují na novou životní situaci. Někdy je přizpůsobení až příliš konformní a děti se mohou projevovat tím, že se skoro až stydí za své rodiče a popírají svoje kořeny a kulturu odkud pocházejí. Další typy reakcí mohou být formou negativních projevů odmítání výuky češtiny a zapojení se do školního vzdělávání vůbec (srov. J.W. Berry, 2006, s. 27 – 42). Učitel dopředu nikdy neví, jak bude konkrétní dítě reagovat, adaptační strategie jsou vysoce individuální, závislé na mnoha faktorech, na rodinném a kulturním prostředí odkud žák pochází, na osobnostních charakteristikách a pochopitelně na kontextu konkrétní situace. V těchto případech potřebuje dítě intenzivní podporu všech aktérů vzdělávacího procesu, nejen rodičů, ale i pedagogů, vychovatelů, spolužáků, aby došlo k propojení všech světů dítěte, ve kterých se nachází.

Stává se, že děti někdy zažívají tzv. [tiché období](#) (srov. Igoa, 1995; Hartmann, Lange, 2008), někteří odborníci říkají, že jde zejména o lingvistickou záležitost, protože děti nemají rozvinutý jazyk, ve kterém výuka probíhá. Jiní poukazují na to, že může jít o významnější psychologické aspekty než jen jazyková nedostatečnost. Faktem však zůstává, že takový žák může mluvit jen velmi potichu či pouze jen s některými osobami, a to ve velmi bezpečném prostředí, proto je třeba být v takové situaci citlivý. Odborná literatura uvádí, že po pěti až sedmi letech většina žáků-cizinců dosáhla úrovně téměř přirozené plynulosti jazyka (Brown et al., 2006). Nedávný výzkum (Kurowski, Denglerová, Šíp, 2019) na české škole s vysokým podílem žáků-cizinců podporuje myšlenku Cumminsovy teorie osvojování jazyka (Cummins, 1979), že jazyk používaný ve školním prostředí lze rozdělit na dvě důležité úrovně: Basic Interpersonal Communications Skills (BICS), které se snáze ovládají a se kterými děti komunikují mimo třídu, a Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), kterou je těžší zvládnout, ale přispívá k úspěchu ve škole (zahrnuje terminologii konkrétního oboru, čtení textů v učebnicích, dodržování pokynů ve třídě atd.). Pedagogové by měli právě tuto skutečnost reflektovat, aby byli schopni nastavovat individuální cíle konkrétnímu dítěti.

5.8 Konkrétní tipy při práci s dětmi příchodích

- Pokuste se s pomocí rodičů poznat žáka (nejen jeho studijní minulost, ale i tu osobní). Podporujte rodinu dítěte, aby byla v kontaktu se školním zařízením například tím, že přijdou vyprávět dětem příběh či přečíst knihu ve svém rodném jazyce.
- Seznamte žáka i rodiče se školním prostředím a s fungováním školy a třídy. Mohou Vám v tomto pomoci i patroni, mapa, kontaktní dospělá osoba (více [zde](#)).
- Vytvořte dítěti bezpečný prostor a umožněte mu zažít, že patří do třídního kolektivu (např. popisky v ČJ, pozdrav v mateřském jazyce, zapojení do kurzu češtiny jako druhého jazyka, zapojením do volnočasových aktivit, atd.)
- Pokuste se usnadnit počáteční komunikaci ve škole komunikačními kartičkami (viz více [zde](#); třída a škola – [obrázkové slovníčky](#), [slovníky](#))
- Zkuste zapojit dítě do kolektivu: adaptační aktivity se třídou, třídnické hodiny apod.
- Zkuste najít u dítěte nějaký talent, který je jazykově nezávislý
- Pokud jste ve škole, vytvořte pro žáka plán ped. podpory, zkuste využít formativní hodnocení žáka

5.9 Zdroje inspirace

Nakonec doporučení ověřených zdrojů, které mohou sloužit jako inspirace nejen k přemýšlení, ale i k vlastní práci s konkrétním kolektivem školní třídy.

- Když potřebujete kontaktovat odborníky v tématu vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem: [META](#) p.s.; [Inkluzivní škola – výborný server pro pedagogy!](#); [Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka](#); [Národní ústav pro vzdělávání](#)
- Když potřebujete materiály pro výuku: [Člověk v tísni – Varianty](#); [Centrum občanského vzdělávání](#); [NaZemi – LaNgonpo](#); [MUNI – Multikulturní výchova cestou výtvarných a dramatických dílen](#); [MUNI -Multikulturní lekce na školách](#); [Společně tvoříme svět](#)
- DVPP v relevantním tématu: [Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách](#); [Žádná různost není cizí, všichni jsme tu stejní](#); [Začínáme učit češtinu pro děti cizince – předškolní věk](#); [Začínáme učit češtinu pro děti cizince – mladší školní věk](#). [Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka](#).

5.10 Použitá literatura



- AFS Orientation Handbook vol 4. (1984). New York: AFS Intercultural Programs Inc.
- Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46, 5-34.
- Berry, J. W. (2006). *Contexts of acculturation*. In SAM, D. L., BERRY J. W. (Eds.). University Press. The Cambridge handbook of acculturation psychology (s. 27 – 42). New York: Cambridge
- BROWN, J., MILLER, J., MITCHELL, J. (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29 (2), 150 -162.
- *International Data*. (2020). Migration Data Portal. Získáno 28. říjen 2021, z <http://www.migrationdataportal.org/international-data>
- *Cizinci: Počet cizinců*. (2020). Český statistický úřad. Získáno 28. říjen 2021, z <https://www.czso.cz/csu/czso/cizinci-pocet-cizincu>
- Cowden, C., Seaman, P., Copeland, S. & Gao, L. (2021). Teaching with Intent: Applying Culturally Responsive Teaching to Library Instruction. *Libraries and the Academy*, 21(2), 231–251.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency; linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Flechsig, K., H. (2000). *Transkulturelles Lernen* (internet Arbeitspapier). Dostupný z: <http://www.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm>
- Gutman, D.B., Hickson, F. (1996) Development of racial prejudice in children. *Educational practice and theory*, 18, vol 1, s. 3 – 14.
- Hartmann, B., Lange, M. (2008) *Mutismus v dětství, mládí a dospělosti: rádce pro rodinné příslušníky, postižené, terapeutů a pedagogů*. Praha: Triton.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Igoa. C. (1995). *The inner world of migrant child*, New York: Routledge
- Ispa, J. M. (1994). Child rearing ideas and feelings of Russian and American mothers and early childhood teachers: some comparisons. *Advanced in early childhood education and day care*, 6, 235 – 257.
- Kurowski, M. (2016). Vybrané oblasti edukace žáků-uprchlíků v České republice. Available here: https://is.muni.cz/auth/th/56187/pdf_d/.
- Kurowski, M, Denglerová D. a R. Šíp. (2019) Communication as a Means of Development in a School with a High Percentage of Foreign Pupils. *Orbis Scholae*, Praha: Karolinum, roč. 13, č. 3, s. 39-58.

- Lim, L., Tan, M. & Saito, E. (2019). Culturally relevant pedagogy: Developing principles of description and analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 43–52.
- Moore, D. (2008). *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptu k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.
- Samuels, A. J. (2018). Exploring Culturally Responsive Pedagogy: Teachers' Perspectives on Fostering Equitable and Inclusive Classrooms. *SRATE Journal*, 27(1), 22–30.
- Šimon, M., Křížková, I., & Klusák, A. (2020). Migranti ve vybraných městech Česka 2008–2015: analýza změny prostorového rozmístění s využitím populačního rastru. *Geografie*, 125 (3), 343–374.
- OECD (2021). *Foreign-born population (indicator)*. doi: 10.1787/5a368e1b-en (Accessed on 09 June 2021).
- Tervalon, M., & Murray-García, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 9(2), 117–125.
<https://doi.org/10.1353/hpu.2010.0233>

6. Učitel a třídní učitel

Hana Horká

6.1 Úvod do kapitoly

Úvod

Když se řekne učitel, obvykle se nám vybaví člověk spjatý s procesem výchovy a vzdělávání, přesněji profesionál, který je podle Průchy, Walterové, Mareše (2001, s. 261) „spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.“ Očekává se od něj, že dokáže vytvořit takové podmínky, které umožňují rozvíjet maximum vnitřních potencialit každého žáka ve spolupráci s ním i ostatními žáky. Už to není pouze ten, kdo předává znalosti žákům.

6.2 Jakými kvalitami by měl učitel disponovat?

V seminářích k Úvodu do pedagogiky a psychologie jste charakterizovali dobrého učitele na základě svých zkušeností v roli žáka/studenta. Tato problematika je předmětem teoretických studií i empirických výzkumů, na jejichž základě je formulován soubor požadovaných vlastností učitele. Jejich popisem a výsledky se zabývali J. Průcha (2002, s. 60–61)⁹ nebo D. Fontana (2003, s. 363–364)¹⁰.

Při studiu si můžete vybrat jednu z uvedených kapitol a porovnat autorovo pojetí dobrého učitele s vaším přístupem. Můžete rovněž nahlédnout do textu [J. Létalové \(2017\)](#), v němž autorka analyzuje studentské výpovědi v eseích a identifikuje stěžejní charakteristiky dobrého učitele z pohledu studentů.

Z pohledu studentů sehrává **třídní učitel** významnou roli v jejich životě. Oceňují jeho lidskost, pochopení, snahu pomoci a taktní jednání. Váží si toho, že třídní učitel byl společenský, věnoval jim svůj volný čas, zastal se jich a přistupoval k řešení situací citlivě, individuálně a byl oporou při zvládnutí životních situací. Přístup třídního učitele popisují ve svých pracích takto:



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

„Přátelský vztah mezi vyučujícím a jeho žáky má mít jasná pravidla. Přirozená autorita pramení z důvěry. Důvěru a respekt si musí zasloužit nejenom vyučující, ale i jeho žáci.“

⁹ Průcha, J. (2002). *Učitel*. Praha: Portál.

¹⁰ Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.

„Neměl by s žáky či studenty za žádných okolností jednat na základě svých předsudků a dojmů, ale měl by umět správně využít a ocenit diference mezi studenty... měl by být každému jednotlivci oporou, na kterou se může v případě školních i mimoškolních problémů s důvěrou obrátit.“

Objevují se i kritické poznámky, které upozorňují na nezáměr, ponižování, náladovost, neserióznost třídního učitele:

„Neviděl nic, jen svůj předmět.“ „Neměl nás rád.“ „Nebavil se s námi.“ „Byl náladový.“ „Stále opakoval, že jsme neschopní a nic z nás nebude.“ „Nebyl upřímný a férový.“ „Měl své oblíbence s různými privilegii“.

6.3 Třídní učitel

Třídní učitel je pedagogický pracovník, který je pověřen k výkonu funkce ředitelem školy a který zajišťuje specifické úkoly vyplývající z jeho pověření. Náplň práce třídního učitele je nedílnou součástí pracovního řádu každé školy. Je to výčet činností, které je povinen třídní učitel vykonávat.

Netradiční popis rolí třídní/ho učitele/učitelky uvádí Podlahová (2004, s. 137–139):



Ve třídě rozhoduje, plánuje a řídí jako „**ředitel/ka**“ činností třídy. Jako „**manažer/ka**“ společně se třídou hledá a nachází optimální řešení. Jestliže kontroluje docházku, vyplňuje třídní knihu, třídní výkaz a katalogové listy, píše vysvědčení, pak je v roli „**úředníka/úřednice**“. Jako „**soudce/soudkyně**“ posuzuje a řeší přestupky proti školnímu řádu, kázni a pořádku, konflikty, navrhuje tresty a jiná opatření. Je „**vzorem**“ v chování, jednání, zájmech, vědomostech, komunikaci i kultuře jazykového projevu. Působí jako tvůrce etických hodnot coby „**vychovatel/ka**“. Jako „**psycholog/psycholožka**“ rozumí dětem, chápe psychický vývoj, rozpozná a dovede ovlivnit jednání žáků, sebepojetí a sebehodnocení. Dokáže diagnostikovat sociální situaci ve třídě, koriguje špatné a vytváří dobré sociální vztahy v roli „**sociolog/socioložky**“. Stává se „**náhradním rodičem**“, který radí při řešení problémů, vystupuje jako opora a autorita, „**přítelem/přítelkyní**“, který/á chápe žáka jako partnera při společné činnosti, komunikujícím s ním, někdo, kdo ho má rád, rozumí mu a umí pomoci a je „**poradcem/poradkyní**“ při hledání možností budoucího životního uplatnění žáka.

6.4 Povinnosti třídního učitele

Souhrnný přehled povinností třídního učitele uvádí Spousta (2003) a člení je do 5 základních oblastí, které aktualizujeme a s dílčími úpravami předkládáme:

Řízení výchovy a vzdělávání ve třídě:

- Systematicky sleduje a hodnotí osobnostní a sociální rozvoj žáků, spoluvytváří pro něj adekvátní podmínky.
- Věnuje pozornost jak mimořádně nadaným, tak v učení zaostávajícím žákům.
- Sleduje interpersonální vztahy ve třídě, vyhodnocuje a navrhuje řešení či změny.
- Sleduje ve třídě problematiku návykových látek, šikany, rasismu a xenofobie.
- Iniciuje jednání výchovné komise, spolupracuje s výchovným poradcem, ev. se školním psychologem.
- Informuje vedení školy o zásadních problémech.
- Seznamuje ostatní učitele s výsledky různých vyšetření a rodinnými problémy, které mohou ovlivňovat práci žáka ve škole.
- Vypracovává individuální vzdělávací plány, plány podpory, provádí jejich vyhodnocování a zaznamenává je do uvedených dokumentů (srov. [internetová žákovská knížka](#) nebo příklad [elektronické žákovské knížky](#)).
- Koordinuje práci všech učitelů vyučujících ve třídě, např. zadávání souhrnného opakování učiva, domácích úkolů, písemných zkoušek a testů v jednotlivých vyučovacích předmětech.
- Koordinuje všechny akce konané při vyučování i mimo ně, např. školní výlety, exkurze, divadelní představení, výstavy.
- Předkládá pedagogické radě zprávu o třídě, uděluje či navrhuje výchovná opatření.
- Informuje rodiče včas a prokazatelně o problémech žáka s kázní, o prospěchu či s absencí.

Organizační záležitosti:

- Sleduje pokyny vedení školy a realizuje je ve třídě.
- Připravuje a vede třídní schůzky s rodiči.
- Organizuje individuální porady s rodiči k řešení výchovných a výukových problémů.
- Předává informace žákovi.
- Organizuje třídnické hodiny se žáky (podle pokynů vedení školy).
- Zajišťuje, popř. organizuje mimoškolní aktivity.

Vedení dokumentace:

- Zodpovídá za vedení třídní knihy, za kompletní zápisy probraného učiva všech vyučujících, evidenci žáků, zápisy absencí a jejich omlouvání.
- Zodpovídá za vedení třídního výkazu.
- Vyhotovuje vysvědčení.
- Vede vlastní evidenci o jednotlivých žácích.
- Sleduje žákovské knížky.
- Zpracovává podklady pro pedagogickou radu.
- Zpracovává dokumentaci pro přechod na jinou školu.
- Podává zprávy o žákovi pro pedagogicko-psychologickou poradnu, policii ČR, sociální odbor.

Materiální oblast:

- Odpovídá za majetek a pořádek ve třídě a respektování školního řádu.
- Kontroluje vybavení žáků učebnicemi, řeší případné nedostatky.
- Zodpovídá za didaktickou techniku a učební pomůcky trvale umístěné ve třídě.

Bezpečnost a péče o zdraví žáků:

- Provádí poučení žáků o BOZP a PO.
- Seznamuje žáky se školním řádem.
- Seznamuje žáky s pravidly chování o přestávkách, během školních akcí, o prázdninách apod.
- Provádí poučení o pravidlech bezpečného chování.
- Spolupracuje se školním metodikem prevence na zachycování varovných signálů týkajících se projevů rizikového chování.
- Sleduje vybavení učebny nábytkem – její velikost, osvětlení, hluk, teplo zatemnění před sluncem.

Běžnou pracovní náplň třídního učitele výstižně a detailně popsala [J. Hanšpachová \(2004\)](#), podle níž třídní učitel:

- Eviduje absenci dětí, počítá neomluvené hodiny; u neomluvených hodin zjišťuje případné záškoláctví, kontaktuje se s rodiči, zjišťuje příčiny absence či skryté záškoláctví.
- Je zodpovědný za správnost a úplnost údajů ve třídní knize, všechny nedostatky musí zajistit (např. chybějící zápisy, podpisy apod.).
- Stará se spolu s žáky o výzdobu třídy.
- Organizuje volbu samosprávy třídy, určuje různé třídní služby.
- Vypracovává zasedací pořádek (součást třídní dokumentace).
- Vybírá finanční prostředky (na školní akce, výlety apod.).
- Řeší vztahy mezi žáky: každodenní problémy s agresivitou, náznaky šikany, ničení školního majetku, porušování školního řádu.
- Řeší vztahy žáků jeho třídy k ostatním pedagogům.
- Zodpovídá za veškerou dokumentaci žáků, aktuální adresy, telefony, zaměstnání rodičů, zdravotní dokumentaci.
- Zodpovídá za správně zapsané známky a všechny další údaje na vysvědčení.
- Konzultuje s rodiči problémy žáků často i mimo konzultační hodiny, mnohdy ze svého volného času.
- Vykazuje statistické evidence.
- Organizuje účast žáků jeho třídy ve školních soutěžích.
- Nese plnou zodpovědnost za bezpečnost a zdraví žáků během pobytu mimo školu, při cestování městskou dopravou apod.
- Organizuje a mnohdy zajišťuje mimoškolní akce jeho třídy.
- Vybírá na konci školního roku učebnice, rozhoduje o platbách za jejich poškození, zajišťuje předání učebnic na další školní rok.
- Účastní se zasedání výchovných komisí.
- Na pedagogické radě předkládá návrhy výchovných opatření a případně snížených známek z chování, rozhodnutí o jejich udělení je v kompetenci třídního učitele.
- Připravuje a řídí třídní schůzky.
- Na prvním stupni jsou třídní učitelky mnohdy „druhé mámy“ dětí, které se starají o základní hygienické návyky dětí, řeší počáteční začlenění dětí do kolektivu, pomáhají dětem na každém kroku, aby se úspěšně zapojily do školního života.
- Na prvním stupni spolupracuje třídní učitel s vychovatelkou ze školní družiny, předává ji dokumentaci o dětech, průběžně s ní konzultuje problémy.
- Během absence dítěte připravuje rodičům přehled učiva k doplnění.
- Na prvním stupni spolupracuje třídní učitel s učitelkami mateřských škol, připravuje pro ně ukázkové hodiny, třídní učitelé mají na starosti průběh zápisu dětí do školy.
- Zodpovídá za zařazení integrovaných dětí a za vypracování slovních hodnocení dětí.

- Při organizaci výjezdů dětí mimo školu obvykle sám učitel shání zdravotníka, vychovatele a zajišťuje veškerou organizaci zájezdu, za bezpečí a děti nese při pobytech plnou odpovědnost.
- Třídní učitel je první, kdo je volán k zodpovědnosti, jestliže se dětem během pobytu mimo školu stane nějaký úraz či bude jinak ohrožena jejich bezpečnost (drobné úpravy HH).

6.5 Třídní učitel jako garant výchovné práce

Třídní učitel vyučuje ve své třídě, pokud možno v takovém rozsahu, který mu umožní poznání své třídy a systematictější výchovné působení. Výchovné poslání naplňují i ostatní učitelé v jeho třídě, ovšem **garantem výchovné práce** je třídní učitel, který je zároveň **reprezentantem** učitelského sboru i žáků své třídy **na veřejnosti**.

Podílí se na **utváření třídního kolektivu a bezpečného sociálního klimatu**, tzn., že:

- má osvojeny základní **znalosti z psychologie**, zejména o typických znacích různých vývojových období.
- Diagnostikuje a hodnotí nejen učební výsledky, ale i úroveň **mezilidských vztahů**; pravidelně sleduje **sociální dynamiku třídy**.
- Poukazuje na význam **održování pravidel** a na důsledky jejich porušení; při řešení přestupků nevystupuje nadřazeně a nevyhrožuje.
- Vede žáky k **tolerantnímu chování** k vrstevníkům, jedná s nimi v pozitivním a respektujícím duchu.
- Má **vysoká očekávání od všech žáků**, uplatňuje ve vhodných případech možnost volby a přiměřeně žáky oceňuje.
- Stanovuje **pedagogické prognózy vývoje a potřeb třídy** s ohledem na specifické podmínky dané třídy.

Prostor pro **poznání žáků** skýtají různé **mimoškolní aktivity**, např. adaptační kurzy, exkurze, školní výlety, sportovní kurzy, příp. informace o **zájmové činnosti žáků**, jejich mimoškolních aktivitách.

Důležitou roli sehrává učitelova schopnost **naslouchat** svým **žákům**, **zajímat se** o jejich problémy a dokázat jim a příp. rodičům **poradit** v součinnosti s výchovným poradcem nebo školním psychologem. Náznaky patologického chování, vzdělávací či výchovné potíže žáka je vhodné řešit neodkladně. Jen tak může třídní učitel spoluutvářet podmínky pro **„budování třídní komunity“**, v níž platí respekt k osobnosti žáka, jasná pravidla a důslednost v jejich dodržování (viz například metodický materiál sdružení Odyssea: [Švec, Jeřábková, Kolář, 2007](#)).

6.6 Třídnické hodiny



„Bez nadsázky platí, že optimální komunikace ve škole přispívá k vytváření a rozvíjení příznivého emočního i sociálního klimatu ve školní třídě a v celém pedagogickém procesu, ve vztazích mezi učitelem a žáky (i žáky navzájem)...“

Mertin, Krejčová & kol. (2012).

Prostor k vytváření příznivého klimatu ve třídě poskytují **třídnické hodiny**, v nichž si žáci rozvíjejí nejen sociální dovednosti. Dochází během nich ke sdílení otázek a potřeb žáků, mnohdy ke včasnému podchycení problémů, např. sociálně patologických jevů. Tato setkání umožňují důkladnější poznávání třídy i jednotlivých žáků a směřují k podpoře jejich vzájemných vztahů. Žáci se učí řešit samostatně vzniklé problémy a převzít zodpovědnost za přijatá rozhodnutí.

O zařazování třídnických hodin do rozvrhu rozhoduje vedení školy. Mohou být organizovány pravidelně či podle zvážení učitele nebo jsou součástí učebního plánu z disponibilní dotace.

Nenahrazují je pouze organizační otázky typu povinnosti služby, výzdoba třídy, vybírání peněz na divadlo, plánování výletů či jiných akcí školy.

6.7 Třídní učitel jako koordinační a integrační činitel

Třídní učitel komunikuje s žáky své třídy, s jejich rodiči, ostatními vyučujícími, vedením školy, poradenskými pracovníky, školním psychologem, speciálním pedagogem, výchovným poradcem a širší veřejností; v určitých situacích i s dalšími odborníky, např. lékaři, právníky, policisty, pracovníky orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Vedle poradenské činnosti je třeba, aby třídní učitel (sebe)reflektoval své výchovné působení ve třídě.

Je zřejmé, že funkce třídnictví obnáší řadu povinností, které jsou na základě platné legislativy konkrétně stanoveny vnitřními řády škol. Výchovnou práci třídního učitele podtrhují staronové trendy, např. celostní přístup propojující vzdělání s výchovou a osobnostním rozvojem dítěte, posílení individuálních vzdělávacích plánů s ohledem na silné stránky žáka, důraz na komunitní charakter školy (vrstevnické učení, smíšené věkové skupiny, demokratické principy rozhodování). Proto by tuto funkci měl zastávat osobnostně zralý a zkušený pedagog.



„Naším úkolem je vytvořit školy přátelské k rodičům a domovy přátelské ke škole.“

Joyce Epstein (2019)

6.8 Spolupráce třídního učitele s rodiči

Spolupráce a partnerská komunikace učitelů a rodičů s jasně vymezenými pravidly je základní podmínkou výchovného procesu.

Vzhledem k tomu, že hlavní odpovědnost za výchovu dětí, a to komplexní a dlouhodobou, mají jejich rodiče, očekává se jejich náležitý zájem o školní život jejich dětí. Škola a ostatní výchovné instituce odpovídají vždy jen za některou součást a časový úsek výchovy. Pomoc rodičů při řešení výchovných a výukových problémů ovlivňuje součinnost třídního učitele s žáky.

K hlavním formám spolupráce patří třídní schůzky rodičů, návštěvy třídního učitele v rodinách, individuální návštěvy rodičů ve škole a pedagogická osvětová činnost.

Třídní schůzky s rodiči

Význam třídních schůzek

Rodina a škola jsou dvě důležitá prostředí, která prostřednictvím věcného a respektujícího dialogu rodičů a učitelů vytvářejí adekvátní podmínky pro vzdělávání a výchovu.

Tradiční formou spolupráce jsou **třídní schůzky s rodiči**, označované někdy jako **rodičovské schůzky**, na nichž jsou předávány informace o výchovné a vzdělávací práci třídy jako celku a následně pak individuálně o prospěchu a chování jednotlivých žáků. Řeší se však nejen učební výsledky žáků a výchovné otázky, ale i mimoškolní činnost žáků a možnosti spolupráce mezi školou a rodinou. Pro obě strany je cenná výměna zkušeností z výchovy žáka, spojovaná s pedagogickou osvětovou činností. Pro rodiče jsou rovněž důležitá sdělení o celkovém klimatu třídy, chování jeho dítěte ve skupině vrstevníků, vztazích k vyučujícím, pravidlech dohodnutých mezi učitelem a žáky, příp. o probíraném učivu a jeho náročnosti.

Schůzky s rodiči se konají obvykle **v každém čtvrtletí**. Jsou stanovovány harmonogramem, případně jiným plánem pro školní rok. Na třídních schůzkách na začátku školního roku rodiče obdrží důležitá sdělení z hlediska organizace celého školního roku.

Formy třídních schůzek

Ve školách probíhají jednak **hromadné/společné třídní schůzky**, které jsou funkční zejména v případě, kdy jsou rodičům sdělovány stejné informace, např. k organizaci akcí, přijímacímu řízení, připravovaným významným změnám, řešení závažného problému ve třídě, působení na změnu přístupu rodiny. Zpravidla se jich zúčastňují rodiče a třídní učitel, kteří se vzájemně seznamují, poznávají a navazují přátelství.

Rodiče jsou **včas informováni** o místě/třídě **konání třídní schůzky**. U vchodu do budovy školy lze umístit orientační tabuli, příp. pověřit zaměstnance školy nebo žáka doprovodem do třídy.

Vedle společných schůzek existují **schůzky individuální**, při nichž se setkávají učitel a rodič, příp. žák za účelem společného rozhovoru. **Trojstranné jednání** či „**setkání tří stran**“, **to znamená učitele, rodiče a žáka** je příznačně ve školách označováno jako „trojlístek“, „tripartita“. Všichni zúčastnění diskutují nad žákovými výsledky a hledají společná řešení případných otázek. Při věcné diskusi lze využít žákovské portfolio. Individuální třídní schůzky jsou časově náročnější, avšak při současném trendu individuálního přístupu ke každému dítěti jsou velmi přínosné.

Kromě individuálních konzultací může třídní schůzka probíhat formou **videokonference** nebo **chatování, písemných zpráv**, např. formou e-mailů.

Konzultace třídního učitele pouze **s rodičem a žákem** je hodnocena jako otevřenější, konstruktivnější a směřující k větší objektivitě a posilování vztahů mezi zúčastněnými. Aby nedocházelo vlivem individuálních konzultací k zpětrhání vazeb mezi rodiči ve třídě, jsou ve školách organizována **společná setkávání** k určitým tématům, stanovovaným učitelem nebo rodiči formou ankety. Rodiče zjišťují nejen zájem o téma, ale často zvou i odborníka. **Ve školách se tak konají „rodičovské kavárny“ jako vzdělávací semináře pro rodiče, organizované učitelem anebo některým rodičem. Někteří rodiče se zapojují do akcí třídy.**

Příprava učitele na třídní schůzku

Kvalitní příprava každého setkání s rodiči ovlivňuje jejich vztah ke škole. A proto třídní učitel věnuje náležitou pozornost přípravě programu třídní schůzky, což znamená, že si stanoví **cíl setkání** a **pořadí** projednávaných **témat**, včetně rámcového **časového rozvržení**. Zajistí, aby jednání probíhalo ve vhodném, klidném a **upraveném prostředí**. Osvědčuje se příprava zasedacího pořádku rodičů s využitím jmenovek, ukázek prací žáků, písemného materiálu s důležitými informacemi, eventuálně místem pro poznámky rodičů.

Je možné si připravit **vizuální pomůcky**, které usnadní popis situací, chování a okolností.

Do přípravy i průběhu jednání se mohou zapojit zástupci v Radě rodičů nebo jiní angažovaní účastníci.

Při každém setkání s rodičem se předpokládá učitelův profesionální nadhled bez emocí a hodnocení či kárání rodiče. Vyhybat se konfliktům ovšem neznamená zříct se pravidel a řádné kontroly.

K průběhu třídních schůzek

Nejen třídní učitelé, ale i ostatní vyučující ve třídě mají být schopni podat korektní **informace o žákovi**, reagovat na dotazy a navrhnout a konzultovat možnosti řešení. Společně nalezená podpůrná opatření pak mohou vést k očekávaným změnám. Oporou pro další jednání se stává stručný zápis ze schůzky, společně domluvené způsoby řešení a písemná dohoda. Komunikace má probíhat asertivně bez nepřátelských nebo submisivních reakcí. Při sdělování informací o prospěchu žáků klade důraz spíše na **formativní** než na finální **hodnocení**.

Rodiče se mohou obrátit na vedení školy, vyjádřit své potřeby a přijít s konkrétními návrhy ohledně komunikace a spolupráce s rodiči. Podílejí se tak na vytváření **kultury školy**. Mohou se **vyjádřit anonymně** v nabídnutém dotazníku.

Pozitivní prostředí **třídních schůzek** se stává zdrojem motivace a rozvoje sebevědomí. **Rodiče přicházejí do školy se svými určitými potřebami** (akceptace, uznání, přináležitost, ale i bezpečí) a **představami** (mnohdy však nemají jasnou představu o výkonu dítěte, posuzují ho velmi povrchně, nechápou mnohdy známky či jiný způsob hodnocení). Pokud jsou potřeby naplněny, může se vztah dále pozitivně rozvíjet. V opačném případě lze mnohé rodiče trvale odradit. Po pochvale jejich dítěte i po ocenění rodičovské snahy jsou výtky i sdělení o nedostacích přijímány lépe. **Úspěšné vedení schůzky s rodiči ovlivňuje učitelovy komunikační dovednosti, které souvisejí** s jeho vyrovnaným chováním, **přiměřeným sebevědomím** i náležitou úpravou zevnějšku ([materiál pro zatraktivnění třídních schůzek najdete zde](#) nebo [podoba schůzek rodič – žák – učitel](#)). Kontakt s rodiči komplikuje přehnaná nadřazenost, často skrývající učitelovu nejistotu.

Stává se, že na třídní schůzky chodí pouze rodiče úspěšných a ukázněných žáků. **Učitelé, kteří varují před stereotypním a nefunkčním vedením schůzek, uvádějí:** „Jsou-li třídní schůzky vnímány opravdu jako událost obtěžující, stresující či dokonce nic neříkající a nic neřešící, nebo se stávají příležitostmi k tomu, aby si obě zúčastněné strany dokazovaly, kdo to s dětmi umí lépe, nemůže si od nich nikdo ze zúčastněných mnoho slibovat.“ (*Daráníová, UN č. 10/2007*). Podle autorky při takovém neprofesionálním vedení schůzek zůstávají „skalními diváky repríz“ obvykle rodiče bezproblémových dětí a dále ti, kterým to „velí vrozený smysl pro povinnost. Rodiče „potížitů“ všeho druhu na svoji

účast dříve či později rezignují – pochopitelně k nelibosti nás, učitelů. Za tuto nelibost si však často můžeme sami.“

V této souvislosti upozorňuje na letitou zkušenost, že někteří rodiče spatřují jednoznačně odpovědnost za školní výsledky žáka na straně školy a jen pasivně podporují domácí přípravu. Jako druhý extrém jsou přílišné ambice rodiče, který se snaží s dítětem intenzivně pracovat doma, „dohánět, co nestihlo ve škole“, což pak může vést k přetížení dítěte.

Pro mnohé rodiče i učitele je vzájemné setkání nevídaným a někdy i nepříjemným zážitkem (návodné video, jak řešit [hádku mezi rodičem a učitelem](#)). Určitou nervozitu přiznávají nejen učitele začátečníci, kteří si uvědomují odlišnost komunikace se žáky a rodiči. Často jsou nejistota a napětí vyvolány vzpomínkami na dřívější nepříjemné situace a osobní negativní zážitky, což pak může vést k určitému napětí či rozladění bez patrné pohnutky.

„Vejdu do školy, stoupám po schodech do prvního patra, vstoupím do třídy, usednu do čtvrté lavice na místo svého syna. Hned poté se viditelně zmenším, přikrčím se za paní přede mnou a na mysli mi zřetelně vytanou mé vlastní vzpomínky na školní léta. Autoritativní paní učitelka s vysokým nepříjemným hlasem a s dlouhým ukazovátkem, které nikdy neodkládala. Špatný pocit mě málokdy opustí.“ (Zážitek otce z třídní schůzky – [vizte tipy na komunikaci učitel – rodič](#)).

Jednání učitele s rodiči z pohledu výzkumu

Jednání učitele s rodiči patří k nejnáročnějším momentům pro obě zúčastněné strany, což potvrzují výsledky výzkumů (Štech 2007, Rabušicová, Šedřová, Trnková & Čiháček, 2004, in Viktorová 2020, s. 29). Hermochová (2008, s. 11) vystihuje situaci slovy: „Zatímco rodiče se mohou situaci vyhnout, u učitele se jedná o profesní povinnost a u třídního učitele se míra vystavení ještě zvyšuje.“

Proto je důležité, aby třídní učitel zvládal specifické edukační činnosti ve vztahu k žákům a jejich rodičům, vyplývající z jeho role (vizte výše). Při setkáních s rodiči se prezentuje úroveň jeho organizačních schopností a vztahů mezi ním a žákem. Úroveň profesionality, s jakou hovoří s rodiči o žácích, ovlivňuje míru důvěry k učiteli.

Práce s rodiči žáků je považována za významný zdroj učitelské profesní zátěže. Jak uvádí Viktorová (2020, s. 29 s odkazem na další výzkumy Lasky, 2000; Farber, 1982; Urbanovská, 2017; Pavlas Martanová & Konůpková, 2019) „komunikace a konflikty, resp. malá podpora a úcta vyjadřovaná rodiči, jsou zřejmým zdrojem profesní nespokojenosti, stresu, nemocí i psychických problémů, vyhoření nebo odchodu ze školství“.

Na novější trendy v jednání upozorňují Pavlas Martanová a Konůpková (in Viktorová, 2020, s. 31) a řadí k nim: „nevhodný styl komunikace rodičů, obcházení učitelů přes další instituce, jako je vedení školy, poradenské instituce nebo inspekce, emoční náboj mnoha kontaktů s rodiči, kdy je zpochybňována profesionalita vyučujících, dovednost učit a vychovávat, nutnost se neustále bránit a vysvětlovat své postupy nebo projekce chyb na stranu školy.“ Uvádějí, že „narůstá počet agresivních, nezralých a osobnostně patologických rodičů, resp. jejich projevů vůči škole.“

6.9 Použitá literatura



- Darániová, Y. (2007). Zamyšlení nad třídními schůzkami. *Učitelství noviny*, č. 10.
- Dubec, M. (2007). *Třídní hodiny*. Praha: Odyssea.
- Fontana D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Hanšpachová, J. Almužna pro třídní učitele. *Učitelství noviny*, 2004, č. 18, s. 15–16, Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4212&PHPSESSID=38295fccb13e3a478a422125dbb43964>
- Hermochová, S. Jak být dobrý třídní učitel. In Kasíková, H., Budinská, M., Beran, Vít (eds.) *Třída – návod k použití: kompletní průvodce pro práci s třídním kolektivem*. Praha: Josef Raabe, 2008, A 1. 3, s. 1–18.
- Hermochová, S. Jak-byt-dobry-tridni-ucitel. <https://docplayer.cz/149974-Jak-byt-dobry-tridni-ucitel.html>[https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/12379/pdf](https://docplayer.cz/149974-https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/12379/pdf)
- Hermochová, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1.vyd. Kladno: AISIS, 2005. s. 169.
- Karns, M. (2007). *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea,
- Kasíková, H. a kol.(ed.) (2008). *Třída – návod k použití: komplexní průvodce pro práci s třídním kolektivem*. Praha: Raabe. 2/142, č. 2, s. 22–26.
- Komenský, J. A. (1958). *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv.1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mertin, V., Krejčová, L. & kol. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka*, Praha: Wolters Kluwer.
- Pavlas Martanová, V. & Konůpková, O. (2019). Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická orientace*, roč. 29, č. 2, s. 223–242. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-223>
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: TRITON.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Prusíková, R. (1997). *Kdo je třídní učitel*. *Moderní vyučování*. 3, č. 5, s. 6.
- Seryjová Juhová, D. (2018). Vztahy mezi učiteli a žáky z pohledu teorie vazby. In Lacinová, L. a kol. *Všichni moji blízcí: adolescenti a dospělí kolem nich*. Brno: Masarykova univerzita, s. 81–99.
- Skácelová, L. (2012). *Metodika vedení třídnických hodin*. Praha: Univerzita Karlova & Togga. (Elektronická monografie).
- Spousta, V. (1994). *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,

- Štoček, M. (2004). *Rukověť třídního učitele základní školy: verze 1.2004*. Nový Bydžov: aTre, v.o.s.
- Švec, V. Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. In *Pedagogická orientace*. č. 4. Brno: Konvoj, 1998. s. 19–30.
- Vališová, A., Kasíková, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Vašutová, J. Model tvorby profesního standardu učitelů. In: Walterová, E. (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001. s. 89–95.
- Viktorová, I. *Jak učitelé vnímají komunikaci s rodiči: Spokojení vs. Vyhořelí*. *Pedagogika*, roč. 70, č. 1, 2020, s. 29–42
<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

7. Respektující výchova a komunikační techniky

Jan Nehyba

7.1 Úvod do kapitoly

Úvod

Respektující výchova je často v kontextu ČR spojována s programem „[Respektovat a být respektován](#)“. V rámci našeho tématu ji budeme však pojímat širěji, zejména půjde o takové výchovné přístupy, které vychází z humanistické tradice. Další rozměr, který je charakteristický pro respektující přístup je ten, že předně využívá [proaktivních strategií](#) ve výchově, tedy zaměřuje se na budování vztahů mezi dítětem¹¹ a učitelem nebo rodičem. Respektující přístupy jsou také rozkročeny mezi aplikace do prostředí školy i rodiny (to je viditelné například na tzv. přístupu [Výchova k poraženým](#) nebo právě její adaptaci do prostředí školy, tedy [Škola bez poražených](#)).

O respektujícím přístupu se dá mluvit teoreticky nebo i výzkumně, dá se pojednávat o principech nebo o konkrétních technikách. Pro účely tohoto textu se pokusím udělat redukci těchto přístupů a budu se soustředit jen na konkrétní techniky, které jsou inspirativní z pohledu praxe. Přičemž zde maximálně odkážu, z jakých východisek dané myšlenky pochází.

7.2 Magická hůlka k zvládnání nekázně a výchova jako automat

Existuje magická hůlka (ve smyslu komunikační techniky) díky které dokážeme zvládnout jakýkoliv kázeňský problém? Moje dosavadní přesvědčení je, že neexistuje, ale je možné, že mě zkušenosti v nadcházejících letech přesvědčí o něčem jiném. Základním problémem je podle mě uvažovat o výchově jako o automatu na sladkosti nebo na pití, kdy na jedné straně máme dítě (automat) a myslíme si, že když použijeme příslušnou techniku nebo dokonce onu magickou techniku, tak dítě udělá to, co chceme, stejně jako automat po vhození mince. Výchova je proces, který je komplexní až chaotický a **nelze** jej často redukovat na to, že se jedná o jednoduchý systém, kde platí pravidla jestliže-pak. Pro radikálně a teoreticky laděné čtenáře tato myšlenka může souviset s [rámcem Cynefin](#).

Raději se na proces výchovy (mimo jiné) dívám jako na experiment, kdy vychovatel, provázející, rodič nebo jak jej nazveme, vnímá nějakou situaci. Na základě pozorování pak vyhodnotí, jaký přístup zvolí, následně jako při experimentu pozoruje, co to udělá. Pokud výsledek dopadne ke spokojenosti všech účastníků, příště zkusí daný přístup zopakovat, pokud ne, tak zvolí příště něco jiného. (Srovnejte tento princip s tím, jak se [komplexní věda dívá na organizaci dětské party](#)).

¹¹ V textu slova jako dítě a žák používám jako synonyma. Dále používám žák pro oba rody, jak ženský tak mužský, jsem si vědom toho, že to vytváří genderovou nerovnost a mrzí mě to.



Fotografie od uživatele Erik Mclean ze služby Pexels

Tento experimentální postoj souvisí s principem, který se objevuje v [přístupu zaměřeném na řešení: Soustředte se na to, co funguje a nedělejte to, co nefunguje a když Vám to nefunguje, dělejte něco jiného.](#)

Tento předchozí odstavec byl důležité rámování pro následující popisy techniky, které můžete použít v nejrůznějších výchovných situacích. Při jejich čtení můžete velmi rychle nabýt dojmu, že vám prezentují právě nějaké „magické techniky“, které budou fungovat vždy. Tak to však není, prosím uvědomme si, že pokud o výchově přemýšlíme tak, že používáme nějakou techniku k tomu, aby výchova „fungovala“, tak se chytáme do pastí. Výchova není o používání technik, které fungují nebo nefungují, je to o vzájemném zkoumání toho, jak můžeme být spolu, tak aby to pro nás oba nebo pro všechny zúčastněné bylo užitečné a mohlo při nejlepším dojít k naplnění potřeb všech (to samozřejmě někdy nejde a proto je také důležité trénovat se v tom, jak být i se svými nenaplněnými potřebami).

Na druhou stranu chci předložené techniky uchopit co nejvíce prakticky. Zde si uvědomuji, že je důležité říci něco o tom, co já považuji za prakticky popsanou techniku.

Výchova se často děje v konverzaci, a proto se v nadcházejících částech budu zaměřovat na techniky, které lze jasně pojmenovat v rámci jazyka a konverzace. Což znamená, že se budu snažit ukazovat tyto techniky na konkrétních příkladech v řeči. Mnoho z těchto technik se nemusí použít jen v situacích, kdy řešíte nějaký výchovný problém, ale naopak i v situacích, kdy chci druhou osobu třeba i ocenit. Pro některé z vás popisované techniky budou možná zbytečným slovíčkařením, i na to se připravte.

7.3 Hodnocení versus deskripce

Dostáváme se k jednomu z nejdůležitějších a nejvíce diskutovaných témat, a to je hodnocení chování dítěte, žáka ve výchově. Na jedné straně máme radikální přístupy, které se snaží nehodnotit, na druhé straně máme více behaviorálně orientované přístupy, kterým pochvala nedělá problém. Nejdříve si ukažme, jaký je rozdíl mezi hodnocením a pozorováním. Využijeme k tomu přístup

[Nenásilné komunikace](#), která poukazuje, na to, že pozorování je vesměs to co může zachytit kamera (co můžeme vidět či slyšet). Může kamera zaznamenat že:



Tomáš je šikulka? Že Anička si příliš hraje? Že je Jindra agresivní?

Co doopravdy kamera zachytí? V případě Tomáše například, to, že:



Doběhne za maminkou a řekne jí: „podívej se, jak jsem nakreslil toho dinosaura“. Nebo že Anička si hraje každý den 6 hodin s přestávkami během dne. Nebo to, že Jindra v páté minutě od zapnutí natáčení udeřil Petra do ramene.

Z perspektivy [Nenásilné komunikace](#), tak první sada vět je hodnocení a druhá sada vět reprezentuje pozorování. Pro ty z vás, kteří se snažíte odlišovat ve výchově hodnocení od pozorování v interakci to tak znamená, že místo toho, abyste řekli: *Jindro, nebuď agresivní*, tak se snažíte popsat, co se stalo: *Jindro, právě jsi udeřil Petra do ramene*. Někdy v interakci stačí jen použít pozorování k tomu, aby dítě nějak zareagovalo, jindy k tomu můžete přidat ještě další věty, které třeba reprezentují prosbu (viz dále v kapitole Já-výroky v užším slova smyslu). Případně můžete používat obojí, nejdříve řeknete pozorování, které je pro vás východiskem pro hodnocení. K tomu, abychom mohli propojovat pozorování a hodnocení je zapotřebí porozumět více tomu, co hodnocení znamená, protože toto propojení může vypadat buď:



Aničko, právě jsi řekla sprosté slovo (pozorování), jsi neslušná (hodnocení osobnosti Aničky). Nebo

Aničko, právě jsi řekla sprosté slovo (pozorování) a to bys neměla dělat (hodnocení jejího chování).

Jaký je pro Vás rozdíl v předchozích dvou větách? Pokud tam nějaký vidíte, tak si pojmenujte v čem?




Náznak odpovědi najdete v kapitole Pochvala a ocenění.

Pochvala a ocenění


Pojďme trochu více rozklíčovat různé podoby hodnocení chování. Pokud hodnotíte, tak ze začátku odlišujeme minimálně dvě věci: pochvalu a ocenění. Ocenění v závislosti na kontextu může dostávat i jiné pojmenování: povzbuzení nebo dokonce formativní zpětná vazba (více o pochvalách viz

[Tauber, 2019](#)). Pro nás udělejme dělicí čáru v tom, že pochvala se zaměřuje na celou osobnost dítěte:




Ty jsi ale šikulka. Ty jsi dobrý chlapec. Andulka je pracant.

Zatímco ocenění je zaměřené na konkrétní chování dítěte, případně se vyzdvihuje procesní aspekt, toho co dítě udělalo.



Ty jsi krásně namaloval ten obrázek. To je skvělé, že jsi pracovala 3 hodin.

Upozorňuji, že se stále jedná o hodnocení (i když chování), které je pro mnoho pedagogů nepřijatelné, protože nedává dostatečný prostor pro rozvoj dítěte jako například formativní zpětná vazba typu:



*Petře, jsem překvapen, jak jsi postupoval při tvorbě obrázku. Jak jsi to udělal?
Petře jsem zklamán, že jsi udeřil Honzu, jak se to stalo?*

Shrnutí toho co jsme si doposud řekli:

Hodnocení osobnosti dítěte	<i>Jsi neschopný! Jsi šikula!</i>	Děláme rovnítko mezi osobností dítěte a nějakým stavem, nálepkou. Druhý má často tendenci slyšet kritiku.
Hodnocení chování dítěte	<i>Dnes jsi špatně napsal písemku. Dnes jsi krásně namaloval obrázek.</i>	Jde o zhodnocení konkrétního chování dítěte, přesto je to hodnocení.
Pozorování	<i>V písemce jsi měl 4 chyby.</i>	Snaha o zachycení stavu skutečnosti.

7.4 Já-výroky v širším slova smyslu

Zůstaňme chvíli ještě u hodnocení a pozorování, protože to může být dobrý vstup do tématu já-výroku. Pokud začneme kombinovat pozorování a hodnocení, můžeme vzít podobné příklady, jak jsme už uváděli:



Aničko, právě jsi řekla sprosté slovo (pozorování), a ty nejsi přece neslušná (hodnocení osobnosti Anička).

Nebo



Aničko, právě jsi řekla sprosté slovo (pozorování) a mě se takové chování nelíbí (hodnocení směrem ke mně – učiteli, rodiči).

Jaký je pro Vás rozdíl v předchozích dvou větách? Pokud tam nějaký vidíte, tak si pojmenujte v čem?

Hodnocení můžete provést dvěma směry, buď:

1) hodnotíme druhého (jeho chování nebo osobnost)

nebo

2) hodnotíme to, co pozorování dělá s námi, s našim prožíváním, s našimi hodnotami nebo našimi potřebami (to je bezpečnější přístup pro druhého, nevyjadřujeme se totiž o něm, ale jen o nás):



Jindro, právě jsi udeřil Petra a mě se to nelíbí (hodnocení směrem ke mně, co to dělá se mnou). Nebo: Jindro právě jsi udeřil Petra, a to bys neměl dělat (hodnocení chování dítěte). Případně ještě může samozřejmě hodnocení směřovat k situaci: Jindro právě jsi udeřil Petra, a to se nedělá (hodnocení situace).

V tomto případě se za já-výrok považuje cokoliv, co se v hodnotící části věty vztahuje ke mně (*mně se to nelíbí, oceňuji to, vážím si toho, ..., já bych to tak nedělal* a podobně), pokud se v hodnotící větě objeví „ty“ i ve skryté formě (například: *to bys neměl dělat*), tak se jedná o ty-výrok (nebo množné číslo „vy“). Upozorňuji na to, že z mého pohledu se to týká **hodnotící části věty**, protože v rámci pozorování často používáme „ty“ nebo „skryté ty“ i když i tomu se dá někdy vyhnout, což může být v konverzaci mnohdy dosti krkolomné (například: *Viděl jsem, jak se stalo, že Petr má a tváří modřinu*, zde se jedná o pozorování a přitom neobsahuje „ty“). Chápu, že asi radikální zastánci já-výroku by se mnou nesouhlasili v tom, že v části s pozorováním je možné používat i „ty“.

7.5 Já-výroky v užším slova smyslu

Jedná se o já-výroky, které jsou spojené s konkrétními případy v rámci edukace a staly se zdrojem pro různé zobecňování, tak jak jsem to popsal v kapitole Já-výroky v širším slova smyslu.

Já výrok alá Thomas Gordon

První vychází z konceptu Výchova/Škola bez poražených od [Thomase Gordona](#). Je složený jen z těchto částí:

POPIS CHOVÁNÍ – POCIT – DOPAD:

POPIS CHOVÁNÍ	Když děláš... (neobviňující popis chování druhého)
POCIT	Můj pocit z tohoto chování (pocit učitele, rodiče,...)
DOPAD	Hmatatelný a konkrétní efekt na moje chování (chování učitele, rodiče,...)



Příklad:

Když je tady takový hluk (POPIS CHOVÁNÍ). Jsem z toho unavená, otrávená, a dělám si starosti (POCIT), že nestihneme probrat všechno, co máme a zabere mi víc času vás látku naučit (KONKRÉTNÍ DOPAD).

Já-výrok alá Lee Cantor

Jiná podoba konkrétní verze Já-výroku je od Lee Cantera ([Asertivní kázeň](#)), která však pracuje s podobnými kategoriemi: POCIT – POPIS PROBLÉMU – PROSBA:

POCIT	Cítím (pojmenujte ten pocit)
POPIS PROBLÉMU	Když (problém uveďte)
PROSBA	Chtěl bych (řekněte, co chcete, aby se stalo, aby se věci zlepšily)

4 kroky

Mezi asi nejkompexnější já-výroky, byť si nejsem vědom, že autor to takto někdy pojmenoval, patří 4 kroky z [Nenasílné komunikace](#) od [Marshalla Rosenberga](#).

POZOROVÁNÍ – POCIT – POTŘEBA – PROSBA

POZOROVÁNÍ	Když vidím, slyším...,
POCIT	cítím se, zdá se mi ...,

POTŘEBA

protože potřebuji

PROSBA

Můžeš/mohl bys/byl bys ochoten ...



Příklad:

Když vidím ty tvoje boty pohozené na chodbě a tašku na koberci (POZOROVÁNÍ), jsem smutná (POZOROVÁNÍ), protože je pro mě důležitá čistota a úcta k tomu co dělám (POTŘEBA). Ráda bych věděla, jak to vidíš ty? / Mohl bys ty věci prosím uklidit? (PROSBA)

Pozorování: Je zde definované tak, že je to to co dokáže zaznamenat kamera, jak jsme si řekli už výše. Pocity: Je to, co se odehrává v nás (učitelích, rodičích), když vidíme, co se stalo. Prosím, nejde o vydírání typu, *když děláš tohle, tak já jsem z tebe zklamaná* (opět je zde patrné, že v takovém to obviňujícím prohlášení je přítomný ty-výrok).

Potřeby: Z pohledu běžné komunikace je mnohdy těžké identifikovat, jaké nenaplněné potřeby se skrývají za našimi pocity. Často se stává, že v této fázi zaměňujeme své potřeby (jako potřeba KLIDU, SOUSTŘEDĚNÍ, ŘÁDU) za strategie, jak těchto POTŘEB dosáhnout, například: *potřebuji, abys byl potichu* (STRATEGIE). Všimněte si, když zaměňujete POTŘEBY a STRATEGIE, tak se do věty opět vkrádá ty-výrok. Z pohledu [Nenasílné komunikace](#) je tak prostor pro ty-výrok až v poslední fázi, kterou je PROSBA, je důležité si uvědomit, že se jedná o PROSBU ne ROZKAZ. Jinými slovy je zapotřebí být připraven na to, že druhý řekne *ne, neudělám to*. Pokud ovšem nejsme schopni přistoupit na to, že žák nebo dítě nám řekne *ne*, tak je to lepší již transparentně na začátku říci formou PŘEDRÁMOVÁNÍ.

PŘEDRÁMOVÁNÍ je technika používaná k tomu, aby někdo viděl situaci z konkrétního hlediska, které mu nabídneme.

Kluci, v dalším kroku to budete mít opravdu hodně těžké a bude vás to asi frustrovat. (Vytváříme tak očekávání, že to co přijde, bude náročné, přitom to tak ve skutečnosti nemusí být).



Například:

Promiňte, to co vám chci říci, je pro mě hodně důležité a nechci z toho ustoupit, možná to nebudete chtít slyšet. Je pro mě důležité abychom mohli pokračovat ve výuce, a chci, abyste si otevřeli sešity a začali psát.

Když si čtu po sobě řádky, které jsem napsal, tak jsem nervózní z toho, protože je pro mě důležitá smysluplnost a pochopení souvislostí do hloubky. Budu tedy rád, když nezůstanete jen u přečtení toho, co jsou 4 kroky v [Nenasilné komunikaci](#), ale zkusíte tomu porozumět ještě více skrze další materiály. Kdo z vás poznal v předchozích řádcích 4 kroky? Pokud ne, tak si přečtete poslední odstavec znovu a pozorně. Toto byl jen chabý pokus o to, že 4 kroky jdou i plynule začlenit do konverzace, ale vyžaduje to nácvik! Zároveň je důležité říci, že skoro ve všech situacích není nutné používat všechny 4 složky, někdy můžete vynechat POTŘEBU někdy POZOROVÁNÍ někdy něco jiného.

Na závěr povídání o já-výrocích v užším slova smyslu chci vyzdvihnout to, že pro mě se mi do konverzace nejjednodušeji začleňoval Gordonův model (POPIS CHOVÁNÍ – POCIT – DOPAD) s tím, že často ještě doplňuji čtvrtý krok, kterým je PROSBA. Občas se stává, že nestačí jen vyjádřit, jak to člověk má formou já-výroku, protože pak přichází reakce typu: *A co já s tím?* Tedy není tam ani žádná výzva k interakci od druhého a my často při řešení kázeňských problémů chceme právě iniciovat řešení i ze strany dítěte, a tuto roli může často plnit PROSBA.



Upozornění:

Trochu jsem frustrovaný z toho, že když si čtu, co jsem napsal, tak mám dojem, že vám zde dávám techniky, které máte používat, aby „věci fungovaly“. Tedy, že tyto techniky můžete číst tak, že když je použijete, tak docílíte toho, co chcete (vašeho záměru).

Prosím, to není cílem já-výroků. Řeknu vám teď jedno tajemství, které možná pro vás bude překvapující (PŘEDRÁMOVÁNÍ), já-výrok slouží více Vám, než aby to byla technika na ovlivňování chování druhého. Já-výrok Vám pomáhá se ve Vás vyznat, pomáhá Vám rozpoznat, jaké pocity, potřeby či dopady na vás má určité chování a co byste v dané situaci chtěli. Toto **sebeuvědomění**, můžete dělat i zcela „potichu“ jen ve své mysli. Díky tomu dokážete lépe u sebe tyto věci identifikovat a to přispívá k tomu, aby komunikace z vaší strany byla více transparentní, což jako sekundární důsledek může například ovlivnit i chování druhého člověka, ale taky nemusí. Pokud tedy stále chcete, ale o komunikačních technikách uvažovat jako o tom co má fungovat, tak se spíše soustředte na nácvik [zakázaných komunikačních technik](#), ale z mého pohledu ubíráte tím dětem možnost učit se své vlastní odpovědnosti. PS: Například právě předrámování někteří řadí mezi zakázané komunikační techniky.

Ale co když to opravdu nefunguje?

Dobře, tak já se tedy vzdávám, z vlastní zkušenosti vím, že i má mysl často setrvává v nastavení: já-výrok používám k tomu, abych změnil chování dítěte. Zkusím tedy přistoupit i na tuto hru a odpovědět Vám v tomto duchu: Co tedy mám dělat, když jsem v situaci, kdy řeknu konkrétnímu žákovi: *Otevři si knihu na straně 85* a on na to odpoví: *Já si ji neotevřu a nebudu nic dělat*. V první řadě je otázka, zda taková reakce je pro vás spouštěč, který Vás rozčílí. Pokud ano, tak je zde vhodné právě použít právě já-výrok (třeba v širším slova smyslu).



JÁ: *Slyším, co mně říkáš a nerozumím tomu. Můžeš mně prosím vysvětlit co se děje?*

ŽÁK: *Nebudu vám nic vysvětlovat, máte smůlu.*

Tak a co teď? Já-výrok selhal, je to k ničemu. Počkejte, než uděláme tento závěr, tak prozkoumejte své prožívání a položte si otázku, co se s vámi děje, když byste zaslechli takovou reakci: *Nebudu vám nic vysvětlovat, máte smůlu?* Je to zmatení nebo rozhořčení či naštvání, protože je to pro Vás nesrozumitelné nebo neuctivé? V tom případě máte „vnitřní materiál“ pro váš další já-výrok:



JÁ: *Když říkáš, že mi nic nebudeš vysvětlovat a že mám smůlu, jsem z toho zmatený, je pro mě důležité to nějak uzavřít a pokračovat v hodině. Co se musí stát, abychom se mohli posunout dále?*

A opět pokud dojde k jakékoliv reakci, tak si můžeme uvědomit, co zrovna prožíváme a jak to můžeme říci nahlas nebo jen pro sebe, máme tu volbu. Dříve nebo později tak dojdeme k nějakému rozuzlení. Ano, to samozřejmě celé vyžaduje čas, který často učitelé v hodině nechtějí mít, protože je pro ně důležitější látka než to, abychom se zastavili u nějakého výchovného konfliktu, který v sobě může mít potenciál ovlivnit například i hodnotové nastavení dítěte. Vždy samozřejmě můžeme formulovat já-výrok jako ultimátum: *Slyším, že si učebnici neotevřeš, jsem teď ve stresu, protože toho máme dnes hodně stihnout, prosím nechci se o tom dále bavit. Prosím, po hodině za mnou přijď a pobavíme se o tom.* Takto formulovaný já-výrok omezuje možnosti svobodné volby ze strany dítěte, záleží jen, pro co se v danou chvíli rozhodnete, obojí (jak použití já-výroku s možností reakce nebo bez ní) vyžaduje vnitřní práci: uvědomovat si, co v dané situaci prožívám a co chci (svůj záměr).

7.6 Empatie v kázeňském problému

Skrze já-výrok se tak často dokážeme postarat o sebe, pojmenování svého prožívání je obecně strategie, která pomáhá při redukci úzkosti a dává nám kapacitu reagovat dle našeho vědomého rozhodnutí ([University of California – Los Angeles, 2012](#)). Díky já-výroku se tak učíme jak získat kapacitu reagovat v náročných situacích jinak. Pokud se tedy ve výsledku dostaneme do momentu, kdy věta typu: *Já si učebnici neotevřu a nebudu nic dělat*, nás zanechá klidnými, pak máme možnost na ni reagovat jinak než sebevyjádřením formou já-výroku. Nabízí se zde jedna reakce, která pro vás možná bude kontra-intuitivní a na první pohled možná ne úplně srozumitelná. Touto reakcí je empatie. Možná si říkáte: proč bych měl na drzého žáka reagovat empaticky? Pomiňme pro tuto chvíli fakt, že žáka, kterého se snažíme popsat, tak jej hodnotíme slovem „drzý“, protože opravdový popis by mohl znít jako: *Žák, který mně již čtyřikrát během výuky odpověděl, že nebude...*

A pojďme se soustředit na to, co Vám přinese, když dáte žákovi empatii. Divná věta... Nemělo by to spíše být: Co tato empatie přinese žákovi? Pokud v takovéto situaci: *Já si učebnici neotevřu a nebudu nic dělat*, dáme žákovi empatii, takt to přinese nejen něco vám, ale hlavně právě jemu. To co mu to může přinést je porozumění a zklidnění celé situace a následně můžete také nasměrovat svou a žákovu pozornost k řešení. Tohle je docela důležitý princip: dříve než budeme hledat řešení, tak si

ověrme, že jsou obě strany na toto řešení připravené a máme mezi sebou kontakt, pokud nemáme kontakt, pak posilněme vztah mezi námi, například právě pomocí empatie.

A jak na takovou empatii?

Základní mechanismy u empatie je, vytvořit pro druhého prostor, v kterém mu nasloucháme a dáváme mu vědět, že naslouchám. Ať je to od jednoduchých slov jako *hmm, aha, ano,...* nebo neverbálních příkývnutí až po komplexnější vyjádření jako: *Slyším, co říkáš... Chápu, že je to... Rozumím...*

Otázky v empatii

Důležitým faktorem ve vytváření empatického prostoru jsou otázky, které často směřují k vybitnutí, aby druhý řekl něco více o tom, jak to má nebo k tomu, aby navrhl, co by se mohlo stát:



Je to pro tebe nějak důležité... můžeš mně k tomu říci více? Je něco co můžu v tuto chvíli pro tebe udělat? Můžeš mi o tom prosím říci něco více, když říkáš, že si neotevřeš knihu?

Shrnování

Spočívá ve snaze shrnout, co jste pochopili z toho, co Vám druhý říká. Shrnutí může probíhat vlastními slovy, ale snažíme se co nejvíce se držet významu toho, co druhý řekl.



Jestli jsem to dobře pochopil, tak... Chtěl bych se ujistit, že jsem pochopil, co říkáš. Znamená to, že...?

Pocity a potřeby v empatii

Pokud je dítě nebo žák ochoten s námi komunikovat, tak můžete jít ještě déle ve své empatii a můžeme zkusit odhadnout pocity a potřeby druhé strany. Na základě předchozí situace nebo konverzace, například:



Když mi říkáš, že si knihu neotevřeš, tak jsi možná naštvaný a potřeboval bys více prostoru pro sebe? Nebo je to nějak jinak?

Pozorní čtenáři si všimnou, že v této (snad pro někoho empatické) reakci můžeme rozpoznat 4 kroky [Nenasílné komunikace](#). Můžete je zkusit si identifikovat, co z toho je POZOROVÁNÍ, POCIT, POTŘEBA a PROSBA. Přičemž POCIT a POTŘEBA jsou v tomto případě odhad toho, co prožívá dítě.



Upozornění:

Dát někomu empatii neznamená, že s druhým musíte souhlasit v tom, co dělá nebo říká. Z toho důvodu bych se vyvaroval v empatii větám jako: *Máš pravdu...* nebo *Souhlasím s tebou...* V empatii jde o uznání prožívání druhé osoby a vyjádření pochopení toho, jak o tom druhý přemýšlí, ale to neznamená, že musíme sdílet jeho/její pohled nebo prožívání na určitou věc. To ostatně můžeme také i druhé osobě ve vhodný čas sdělit: *Nemáš to teď jednoduché, máte tento týden hodně písemek, to pro mě však neznamená, že souhlasím s tím, že nereaguješ na mé pokyny.*

Více o empatii si můžete dočíst a poslechnout [zde](#).

7.7 Tímto vše začíná

Výše uvedené komunikační techniky k zvládnání výchovných situací Vám možná připadly v něčem zajímavé, možná že ne, možná s nimi souhlasíte možná ne. Důležité je, že to byla jen nepatrná část různých technik. Mohli bychom zde mluvit o technikách jako: navažte kontakt a přesměrujte pozornost ([Siegel, Payne-Bryson, 2015](#)); říkejte dětem, co mají dělat a ne to, co nemají dělat; přirozené důsledky ve výchově ([Dinkmeyer, McKay, 2008](#)); deskriptivně laděnou techniku jestliže... pak..., a mnoho dalšího.

Pokud jste četli pozorně, tak jste zjistili, že podstatou humanisticky orientovaných komunikačních technik není jich znát co nejvíce, ale něco úplně jiného. Něco, co mnohdy není moc populární pro lidi, kteří chtějí rychlá a jasná řešení a o výchově přemýšlí jako o automatu.

Používání humanistických komunikačních technik v řešení výchovných situací, které jsou obtížné, nás totiž vede k nám samotným. K našemu nitru, k tomu, co se v našem nitru děje a do jaké míry máme kapacitu vědomě reagovat. Může se to zdát jako paradox, že cesta k ovlivnění chování dítěte začíná u nás samotných, ale jak někdo kdysi řekl: Pokud chcete změnit druhého, musíte nejdříve změnit sami sebe.

8. Alternativní výchovné metody v práci pedagoga

Radek Pospíšil

8.1 Úvod do kapitoly



Výstupy z učení:

Studenti budou po seznámení s tématem schopni porozumět a vysvětlit problematiku alternativního školství, interpretovat základní informace o tradičních i moderních alternativních školách, zaujímat stanoviska ke studované problematice a využívat získané poznatky pro vlastní rozvoj.

Úvod

V rámci počátku 20. století se začínají v pedagogice objevovat tendence pro zásadní změnu školy. Představitelem těchto tendencí je obecně reformní hnutí přinášející množství podnětů, zajímavých myšlenek a praktických zkušeností do tehdejší a prakticky i současné školní pedagogiky. K největšímu rozvoji dochází v období 20. a 30. let dvacátého století, kdy se fenomén „nové školy“ stává mezinárodním a lze tak nalézt několik souběžně probíhajících tendencí ke změně:

- Nová výchova (l' *éducation nouvelle*) – ve frankofonním světě,
- Progresivismus/progresivní výchova (*progressive education*) – anglosaské země, USA,
- Aktivismus (*attivismo*) – Itálie,
- Reformismus (*Reformpädagogik*) – německy mluvící země.

Utváří se tak pedagogický směr založený na kritickém pohledu na tradiční školu i dosavadní pedagogiku, na snaze vytvořit novou koncepci výchovy, odpovídající lépe společnosti a jejím požadavkům, jejíž základním rysem je postup od pasivity k aktivitě nejen ve škole, ale i v rodině a společnosti.

8.2 Hlavní znaky a principy

Základním znakem reformních škol je **pedocentrismus**. Jedná se o koncepci školní edukace a rodinné výchovy, ve které jsou potřeby dítěte a individuální přístup k němu, základem veškeré činnosti, okolo které se soustřeďuje veškerý pedagogický proces. Dítě se tak stává centrem a východiskem pedagogického jednání, což vede k **individualizaci**, která předpokládá orientovat se na rozmanité možnosti jednotlivých dětí. K dalším znakům reformního školství patří **projektová metoda**, která nabízí integraci učiva do logicky uspořádaných celků odpovídajících praktickým životním situacím. Tato metoda stanovuje jasné cíle, odpovědnost za proces i výsledek řešení. V rámci projektové metody se výrazně projevil také orientace na **samostatnost a aktivitu**. Vychází je samotný úkol,

nikoli čas k jeho řešení určený. Díky tomu se rozvíjí žákovy schopnosti a dovednosti v oblasti plánování. Žák si sám volí postup, jak se k cíli dostat a přejímá zodpovědnost za svá rozhodnutí.

Zmíněné znaky se projevují v základních principech

- snaha podpořit přirozenou touhu poznávat nové věci a jevy
- partnerský vztah mezi učitelem a žákem, podpora žákových kvalit i originality (chyba je chápána jako stupeň učení, ne přestupek)
- spolupráce s rodinou dítěte
- aktivní zapojení dítěte, podpora spolupráce a rozvoj komunikace
- přenos odpovědnosti (spoluodpovědnosti) za rozhodování na dítě
- propojování předmětů
- prostředí uzpůsobeno dětem (zejména snadno dostupné pomůcky)
- vyučování nelimitované zvoněním, řídicí se zaujetím či únavou dětí
- využití slovního hodnocení

Jaké hlavní znaky a principy jsou typické pro alternativní školy typické?

8.3 Alternativní školství a typy alternativních škol

Výsledkem snah reformního hnutí bylo využívání odlišných metod vzdělávání a vznik alternativních škol. Termíny **alternativní školy** nebo **alternativní vzdělávání** jsou poměrně často vnímána jako synonyma k pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola nebo soukromá škola. Význam termínu alternativní škola však zahrnuje všechny druhy škol, které fungují mimo sektor veřejných škol, ale i souběžně s nimi (soukromé, státní). Z pedagogického a didaktického hlediska se jedná o školy, kde se uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy, na rozdíl od běžně uplatňovaných (standardních) pedagogických a didaktických koncepcí. Tím se odlišují od hlavního proudu standardních škol určité vzdělávací soustavy.

Mezi základní typy alternativních škol můžeme zařadit následující školy:

- Montessori pedagogika
- Waldorfská pedagogika
- Daltonský plán
- Jenský plán
- Moderní škola Celestina Freineta
- Winnetská soustava
- Step by Step (Začít spolu)
- Angažované učení
- Zdravá škola

Celosvětově jsou za tři nejčastěji se vyskytující a zároveň nejvýznamnější představitele alternativního vzdělávání považovány Montessori pedagogika, Waldorfská pedagogika a Daltonský plán. Jsou zastoupené i v ČR, a proto se jim budeme věnovat podrobněji.



Jaké alternativní školy patří mezi základní typy škol?

S kterými alternativními školami jste se setkali?

8.4 Montessori pedagogika

Zakladatelkou této alternativní školy byla Maria Montessori (1870 – 1952) italská lékařka a pedagožka. Narodila se v italském městečku Chiaravalle, dětství a studia však strávila v Římě. Získala matematické a technické vzdělání následované medicínou, čímž se stala první lékařkou v Itálii. V rámci své práce na psychiatrické klinice v Římě získala zkušenosti s výchovou a vzděláváním mentálně postižených dětí. V roce 1907 založila v římské čtvrti San Lorenzo Casa dei bambini (Dům dětí) určený pro předškolní děti ve věku od 3 do 7 let. Zde rozvíjela materiál pro smyslovou výchovu, vytvořený původně pro děti mentálně retardované, a také jednoduché pomůcky k nácviku čtení, psaní a počítání. Své myšlenky shrnula v několika knihách, přičemž nejčastěji vydáván i překládán je titul *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově v dětských domovech*. V roce 1929 založila Mezinárodní asociaci Montessori (AMI) s cílem podporovat svoji životní práci. Sama také o své metodě přednášela v rámci svých zahraničních návštěv. Druhá světová válka rozvoj Montessori pedagogiky přibrzdila, po jejím konci se však podařilo znovu založit a otevřít předškolní zařízení i základní školy. V roce 1950 byla nominována na Nobelovu cenu míru za celoživotní humanistickou činnost.



Fotografie Marie Montessori – <https://asociacemontessori.cz/wp-content/uploads/2019/10/b17371c5a42f89dc616c-1273657647-1346946404.jpg>

Základní charakteristika školy

Montessori pedagogika považuje dítě za individuum, které se chce samo od sebe učit, je tedy tvůrcem sebe sama. Vychovávající má být dítěti k dispozici k přiměřené pomoci („pomoz mi, abych to dokázal“). Pokud má dítě možnost manipulovat s věcmi, samo se dobírá poznání („ruka je nástrojem ducha“). Pro Montessori školy je také charakteristický pedocentrismus spojený se svobodou a odpovědností, tedy myšlenkou svobodné volby činnosti, s předpokladem že tato činnost musí být následně dokončena. Velký důraz je kladen na výchovu smyslů – senzomotorickou (smyslově pohybovou) výchovu. K tomu napomáhá specifický didaktický materiál, který Maria Montessori vyvinula, a pedagogicky upravené prostředí. V rámci práce jsou využívány rozličné didaktické pomůcky a také zaměstnávání dětí jednoduchými praktickými činnostmi, např. utírání a zametání, mytí nádobí, příprava svačiny, zalévání květin, utírání prachu ad. Děti si díky tomu rozvíjí schopnost práce i sebeobsluhy. Učitel má dítěti pomoci těmito činnostmi rozvíjet samostatnost, ukázat jim směr a při jejich cestě je podporovat. Cílem výchovy a vzdělávání je tedy tvorba silné dětské osobnosti, která bude iniciativní, aktivní, samostatná, ale zároveň schopná pracovat a být součástí kolektivu. Vyučování není organizováno podle věkových skupin, pracuje se v heterogenních třídách, kde se setkávají vždy žáci chronologicky odlišného věku. Základem výuky je práce v pedagogicky připraveném prostředí. Dítě si v rámci tohoto prostředí volí jak činnost, tak i tempo práce podle vlastních představ. Postupuje se tak od konkrétního k abstraktnímu, se zaměřením na lidskou bytost a samostatný rozvoj.



Co je typické pro Montessori školu z hlediska její základní charakteristiky?

Principy Montessori pedagogiky

Montessori pedagogika pracuje s osmi základními principy. Jsou to:

1. Princip pohybu – pohyb je přirozená součást vývoje dětí a výuky, slouží k postupnému zdokonalování jemné i hrubé motoriky
2. Princip svobody a samostatnosti – svoboda ve volbě i délce činnosti společně s dostupností didaktických pomůcek vede k samostatnosti a osobnímu seberozvoji
3. Princip ticha a klidu – ticho a klid, možnost soustředit se utřídit si vlastní myšlenky, je základním předpokladem úspěšného učení dítěte
4. Princip vedení – učitel je pomocníkem, organizátorem, spolupracovníkem dítěte, podněcuje dětské volby a pozoruje
5. Práce s chybou – dělat chyby je přirozené, dítě musí na chybu přijít samo, což je chápáno jako prostředek k rozvoji učení
6. Princip sociální výchovy – děti jsou vedeny k potřebě vzájemně komunikovat, učí se trpělivosti a schopnosti pomáhat si
7. Princip normalizace – je návratem k „normálu“, normalizované dítě je psychicky zdravé a může se harmonicky rozvíjet přiměřeně svým schopnostem

8. Princip věkové heterogenity – v Montessori škole jsou děti spojovány do tříd složených z žáků různého věku (6–8 let, 9–11 let, 12–14 let), kde se mladší učí od starších a starší děti se starají o mladší a předávají jim to, čemu se samy naučily



Fotografie Marie Montessori – <https://asociacemontessori.cz/wp-content/uploads/2019/10/b17371c5a42f89dc616c-1273657647-1346946404.jpg>



S jakými principy pracuje Montessori pedagogika?

Jak pojímá tato škola „chybu“ v činnosti?

Oblasti vzdělávání Montessori pedagogiky

V Montessori pedagogice dochází poměrně často k nahrazení vyučovacích předmětů oblastmi vzdělávání. Ty prezentuje pět základních oblastí:

- Praktický život – dítě manipuluje s předměty běžného života, poznává věci a jejich funkci (učí se např. zavazování tkaniček, mytí rukou, prostírání stolu či kontrolu pohybu). Děti poznávají různé materiály, pracují s odlišnými objemy a tvary nádob, čímž dochází k rozvoji trpělivosti, přesnosti, pořádku a koncentrace. Rozvíjí se péče o okolí a společnost (např. prostírání stolu, péče o květiny, zametání, práce na zahradě). Důraz je kladen také na rozvoj sociálních vztahů – schopnost poprosit, poděkovat, pozdravit, naslouchat, pomoci ostatním. Významnou roli má také trénink kontroly pohybu, rovnovážná cvičení či chůze po čáře nebo elipse.
- Smyslová výchova – prostřednictvím smyslů podstatných pro představivost dítě poznává okolní svět, snaží se jej pochopit a na tomto základě si na něj vytváří vlastní názor. Využívá se pestrý smyslový materiál sloužící jako pomůcka k rozlišování různých předmětů, jejich třídění, srovnání nebo pojmenování.

- Matematika – k pochopení zákonitostí světa a podpoře vynalézavosti dítěte slouží matematické pomůcky. Zařazuje se sem např. vnímání délky, šířky a výšky, vnímání dimenzí, porovnávání velikostí, forem a experimentování.
- Jazyková výchova – dítěti je důležité nabídnout dostatek podnětů ve vývoji jazyka v prostředí, v němž vyrůstá. To podporuje jeho vyjadřovací schopnost, ať už formou čtení nebo psaní. Počátek psaní by měl nastat v době, kdy dítě chce samo psát a jednotlivá písmena by se mělo učit vnímat všemi smysly.
- Kosmická výchova – dítě má zájem poznávat nejen sebe, ale zejména objevovat i celý okolní svět spolu s jeho vztahy – vlastní rodina, město, země, sluneční soustava. Snaží se také pronikat do zákonitostí života rostlin a živočichů. Tradiční rozčlenění předmětů na prvouku, vlastivědu, přírodovědu, zeměpis, přírodopis a dějepis, později i fyziku a chemii tak Montessori pedagogika nahrazuje kosmickou výchovou kterou, chápe jako integrační pro výše uvedené. Děti mají nalézat souvislosti. Informace, které děti získají při kosmické výchově, jim napomohou k pochopení řádu světa a nalezení vlastního místa v něm.



Jakými oblastmi vzdělávání se Montessori pedagogika vyznačuje?

Didaktický materiál

Didaktický materiál využívaný v rámci Montessori pedagogiky prezentují jednoduché pomůcky pro nácvik jednoduchých činností, pro manipulaci, skládání a rozebírání, rozlišování tvarů, barev nebo zvuků, k rozvíjení motorických schopností, pro cvičení smyslů. Montessori didaktické pomůcky jsou členěny do pěti skupin:

1. materiál pro cvičení běžných životních činností a sebeobsluhy
2. smyslový materiál (vliv tvaru, barvy, povrchu, zvuku)
3. jazykový materiál (obrázková abeceda, soubory zvířátek)
4. matematický materiál (soubory geometrických těles)
5. materiál ke kosmické výchově

Senzitivní fáze

Jedním z charakteristických prvků Montessori pedagogiky jsou tzv. senzitivní fáze. Jedná se o časový úsek ve vývoji člověka, kdy je schopen získat nebo si osvojit nějakou dovednost relativně snadněji. Tyto fáze jsou unikátní a je třeba se na ně orientovat, protože případné promeškání může vést k nedokonalému nebo nekvalitnímu získání dovednosti, která je s fází spjata. Právě v průběhu senzitivních jsou využívány konkrétních didaktické pomůcky a postupy práce přizpůsobené věku dětí. Maria Montessori rozlišila tyto fáze:

1. Od narození do 6 let – navazují se první společenské vztahy, tvoří se vztah k dospělým.
2. Od 7 do 12 let – doba relativního klidu, růstu, tělesného vyspívání, rozšiřují se společenské kontakty, dítě se začíná osamostatňovat z domácího vlivu, probouzí se smysl pro morálku, snaha pochopit řád okolního světa.

3. Od 12 do 18 let – sklon k sociálním pocitům, dochází ke kulturnímu vývoji a vnitřní přestavbě, pocitu jáství.
4. Od 18 roku života – pokračuje hledání sama sebe a rozhodování, oddělování se od rodiny.



Jaký základní didaktický materiál využívá Montessori pedagogika?

Co chápe Maria Montessori pod pojmem „senzitivní fáze“ a kolik těchto fází uvádí?

Úloha učitele v Montessori škole

Role učitele v Montessori pedagogice je stejně jako u jiných alternativních škol zásadní, náročná a zejména specifická. Je totiž poměrně odlišná od role učitele v tradiční škole. Učitelovým úkolem je pomoci dítěti, umožnit mu individualizaci učení a nabídnout mu přiměřené podněty a prostředky ke komplexnímu rozvoji. Při této činnosti však nemá tradiční roli předavatele informací a hodnot, ale stojí v pozadí, nepůsobí přímo a snaží se nezasahovat do činnosti dítěte. Mezi základní úkoly učitele patří:

1. Příprava prostředí pro dítě
2. Pozorování činnosti dítěte
3. Zajišťování možnosti svobodné volby v připraveném prostředí

Učitel tak nepreferuje klasický model nadřazenosti ve vztahu s žákem, nýbrž soustředí se na postoj plný pochopení, skromnosti a trpělivosti. Cílem činnosti učitele je podřídit se svobodnému rozhodování dítěte a umožnit dobré možnosti v rámci voleb, před kterými se dítě ocitne.



Jak se odlišuje pozice učitele v Montessori škole od tradiční školy?

Jaké jsou základní úkoly učitele v tomto typu školy?

Shrnutí základních pojmů a myšlenek Montessori pedagogiky

- Dítě je tvůrcem sebe sama – dítě má rozhodující vliv na svůj vývoj a v největší míře se vlastní aktivitou podílí na utváření sebe sama. Děti jsou sice v kontaktu s prostředím, z něhož čerpají podněty a jsou ovlivňovány lidmi v blízkém okolí, ale pouze ony samy si určují ty podněty, které zvoleným způsobem ovlivní jejich jednání.
- „Pomoz mi, abych to dokázal sám“ – úkolem pedagoga je navést dítě k tomu, aby vlastními silami a svým tempem získalo nové dovednosti a vědomosti a stalo se součástí světa, který ho obklopuje. K tomu všemu by mělo dospět samo, bez pomoci, manipulace nebo formování ze strany dospělých.
- Ruka je nástrojem ducha – v rámci každé aktivity spojené s učením je třeba spojovat tělesné a duševní aktivity tak, aby získávání nových poznatků a jejich osvojování vycházelo od konkrétního poznání a manipulace s věcmi.

- Senzitivní období – je dobou, kdy je dítě citlivé a „připravené“ pro získávání určitých dovedností a pedagog musí připravovat podněty a prostředky pro tyto fáze.
- Svobodná volba práce – dítě samo rozhoduje, co bude dělat, s kým bude spolupracovat, jak dlouho bude pracovat, příp. jaké metody práce bude volit. Může si samo zvolit úkol, který je mu nejbližší a úkolem pedagoga je dítě k práci podněcovat, ale také mu vytyčit hranice jeho činnosti
- Připravené prostředí – zahrnuje veškeré pomůcky, předměty k manipulaci i samotné pracovní místo, které je třeba uspořádat tak, aby si mohlo dítě osvojovat nové poznatky samostatně, bez vnější pomoci.
- Polarizace pozornosti – mimořádně silné soustředění se na určitou činnost. Dítě se při tomto soustředění vnitřně rozvíjí a utváří. Uskutečnit se však může pouze ve svobodně zvolené činnosti.
- Absorbující duch – součást senzitivních fází, kdy dítě velmi intenzivně přijímá informace a stávají se jemu vlastními.

Rozšíření Montessori škol ve světě a u nás

Montessori školy jsou v současnosti rozšířené v mnoha zemích světa. Nejvíce jich je v Itálii, dále v Německu, Holandsku, Rusku a Číně. V České republice se tato koncepce využívá zejména v předškolní výchově a na prvním stupni základních škol, nalézt však lze i druhý stupeň základní školy. Existuje také organizace zabývající se vzděláváním učitelů v Montessori pedagogice, které zároveň zastřešuje školy užívající tuto alternativní koncepci. Jedná se o [Asociaci Montessori ČR](#). Ta si klade za cíl přispět k rozvoji alternativního školství v ČR a sdružovat odbornou, laickou i rodičovskou veřejnost se zájmem o rozšiřování vzdělávání metodou Montessori. Organizuje mimo jiné i vzdělávací kurz, který je zásadní pro učitele, jež chtějí v Montessori škole působit. Specifika této alternativy si vyžadují nutnost dalšího vzdělání pro úspěšné zvládnutí zásad a metod samotné alternativní koncepce. Problémem, se kterým se Montessori školy potýkají, je skutečnost že výuka na těchto školách se v současné době plně nevejde do RVP schváleného MŠMT. Školy tak často pracují na základě výjimky v rámci tzv. pokusného ověřování.



Jaké místo zaujímá Montessori pedagogika v současném vzdělávacím systému?

Jak je přijímána Montessori pedagogika v České republice?

Lze zakomponovat některé postupy či formy práce Montessori pedagogiky do Vaší budoucí odborné kvalifikace?

8.5 Waldorfská pedagogika

Zakladatelem Waldorfské pedagogiky byl Rudolf Steiner (1861 – 1925) filosof, myslitel a pedagog, který se narodil v obci Kraljevec na území dnešního Chorvatska, tehdejšího Rakousko-Uherska. Vystudoval ve Vídni reálku a poté polytechniku. V rámci své odborné činnosti se zaměřoval na matematiku a přírodní vědy, ale zabýval se také filozofií, psychologií, malířstvím a sochařstvím. Od roku 1890 pracoval ve Výmaru. Od roku 1902 působil a přednášel v rámci Teosofické společnosti a studoval východní nauky, křesťanství a mystiku. To významným způsobem ovlivnilo i založení

vlastního filosofického směru antroposofie. Zásadním pro jeho pedagogickou činnost byl nástup na univerzitu v Berlíně a následně založení první pokusné školy ve Stuttgartu v roce 1919. Na základě požadavku majitele tabákové firmy Waldorf-Astoria Emila Moltse zakládá školu pro děti dělníků v této firmě (odtud pojmenování celé pedagogické koncepce). Jeho myšlenky se postupně stávají známými v celosvětovém měřítku a rozšiřují se mimo domovské Německo. V rámci jeho pozůstalosti po roce 1925 můžeme najít na 6000 přednášek a 300 děl, zaměřených na přírodní vědy, filozofii, pedagogiku, literaturu, duchovní a lékařské vědy. K nejznámějším titulům patří např. Theosofie, Výchova dítěte z hlediska duchovně a Filosofie svobody.



Fotografie Rudolf Steiner – <https://antroposofie-rudolf-steiner.estranky.cz/img/picture/1/r.-steiner-foto-u.jpg>

Antroposofie

Základním myšlenkovým směrem, na kterém stojí [Waldorfská škola](#), je nauka o člověku a humanitně založené učení jako základ pedagogiky. Tento myšlenkový, filosoficko-náboženský koncept nese název „**antroposofie**“ a je využíván jak v didaktických metodách, způsobech vyučování a výchovy, tak v jednotlivých fázích výchovy. Samotný pojem pochází řeckých slov „anthropos“ (člověk) a „sophia“ (moudrost). Orientován je na hledání základu lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka. Člověk je v rámci antroposofie považován za trojjedinou bytost se třemi složkami, tělesnou (uspokojení pudů a způsob projevení věcí v okolí v člověku), duševní (uvědomění si sebe sama – Já a prožívání emocí) a duchovní (zaměřený na střet tělesné a duchovní složky).



Co je základní myšlenkou antroposofie?

Cíle waldorfské pedagogiky a fáze rozvoje

Obecně můžeme ve Waldorfských školách nalézt tři hlavní skupiny cílů:

1. rozvoj schopnosti jasně, logicky a tvořivě myslet a vést děti k sebepoznání
2. rozvoj schopnosti objevovat a rozvíjet schopnosti cítění, senzitivity ke krásnu, k druhým lidem i k radostem a smutkům tohoto světa
3. rozvoj schopnosti kultivovat ochotu a sílu dělat to, co má být učiněno, tedy pro užitek lidstva, nejen pro svůj vlastní

Z těchto obecných cílů pak vychází cíle pracovní a kulturní:

1. výcvik v intelektuálních a manipulativních dovednostech
2. probuzení sociálního vědomí
3. kultivace sebevyjádření
4. spirituální rozvoj

Tyto cíle se následně odráží do samotných stupňů (fází) rozvoje jedince:

- 0–7 let – základ pro život, dítě se učí vyrovnat se s vlastním tělem, se sebou samým, naučit se funkčnímu myšlení
- 7–14 let – rozvíjí se emocionální rovnováha a schopnosti pro myšlení, prožívání a rozvinutí cítění
- 14–20 let – rozvíjí se jedinečná individualita, zdokonalují se kritické a analytické schopnosti, sebedisciplína, nezávislost

Pokud se na jednotlivé fáze podíváme podrobněji, v období věku dítěte 0–7 let je zásadní soustředit se na péči o fyzické tělo, rozvíjející se postupně v etapách – hlava (smyslově nervové organizace), hrudník (centrum dechu a oběhové soustavy) a údy (proces látkové výměny). Zásadní roli má fantazie, nápodoba a vzor.

Na začátku druhého období věku dítěte 7–14 let vzniká tzv. éterické tělo. To působí jako zdroj síly pro tělo fyzické. Zásadní roli zde hraje následování a do jisté míry i poslušnost. Dítě má respektovat autoritu vychovatele a chovat k němu určitou lásku. Zároveň se tvoří charakter a vůle a rozvíjí se paměť.

V rámci třetího období věku dítěte 14–20 let je typickým znakem pohlavní dospívání a vstup lásky do života dítěte. Děti mají mít možnost najít cestu k odpovědím na své otázky, není správné jim vnucovat své názory. Důraz je zároveň kladen na estetické, mravní a náboženské složky.

Uvedené dělení cílů a fází se výrazně projevuje do organizační stavby samotného waldorfského vzdělávání.

- předškolní stupeň (první období, zaměřené na nejrannější období dítěte)
- nižší a střední stupeň základní školy (druhé období, 1. – 4. třída a 4. – 8. třída ZŠ)
- vyšší stupeň (třetí období, 9. – 12. třída)

Vyšší stupeň pak bývá doplněn možností absolvovat 13. ročník a složit maturitní zkoušku.



Jaké cíle rozlišuje Waldorfská pedagogika?

Jak se tyto cíle odráží do fází rozvoje jedince?

Základní charakteristika školy

Waldorfská škola je prezentována jako svobodná (volná, uvolněná od požadavků státu), jednotná a koedukovaná, zaměřená na podporu individuálního nadání a tvořivého duchovního života dítěte. Tím se snaží o maximální rozvoj aktivity žáků. Významnou složkou jsou esteticko-výchovné předměty, pracovní výchova i výchovu jazykovou. Vyučování probíhá v časových blocích, tzv. „epochách“. O obsahu vyučování rozhodují učitel a žáci společně a nahrazuje to tak standardní užití osnov. Stejně tak se nevyužívá známkování, nahrazuje jej slovní hodnocení v podobě charakteristiky žáka s doporučením pro další rozvoj.

Významný vliv má i architektura budovy školy. Typická waldorfská školou je budovou s mnohoúhelníkovým tvarem, s velkými okny a specifickým interiérem. Ten zahrnuje knihovny, speciální pracovny, ateliéry a různé dílny. Centrem celé budovy je poté divadelní sál. Samo vybavení je pak tvořeno přírodními materiály (dřevěný nábytek, textilní doplňky z lnu, vlny nebo hedvábí), což odráží snahu pracovat s přírodními materiály. Samotný nábytek má zaoblený tvar, neboť oblost pomáhá dětem uvolňovat myšlení do prostoru bez ohraničení, čímž se zvětšuje možnost se projevit a jednat svobodně. Využívá se také systému barev, ať už u nábytku, drobných pomůcek nebo výmalby. Pokud vezmeme v potaz soupis těchto požadavků, není z finančního hlediska možné, aby všechny školy (zejména v českém prostředí) plně respektovaly výše uvedené.

Škola je přístupná všem, bez ohledu na sociální původ a typickým znakem je také společné vzdělávání chlapců a dívek ve všech dovednostech a činnostech. Neexistuje zde tedy standardní preference některých činností spíše pro dívky a jiných pro chlapce. Waldorfská pedagogika zavádí nový vyučovací předmět, **eurytmii**. Jedná se o pohybové umění, speciální rytmický tanec, vyjadřující hlásky za pomoci gest a pohybu. Hovoří se o tzv. esteticko-rytmickém vyučování.

Obecně lze specifika waldorfské školy shrnout tímto výčtem:

- sedmiletá období pro nižší, střední a vyšší stupeň, dvanáctiletý program školní docházky (s možností třináctého maturitního ročníku)
- výuka v epochách dle rámcových plánů
- předmět eurytmie, zaměřený na skloubení pohybu, rytmu a taktu
- nevyužívání standardních učebnic a učebních textů (učitelem připravené materiály, žákovské pracovní a epochové sešity, knihy jsou pouze doplňkem)
- velký podíl rodičů na práci školy (aktivní i pasivní)
- žákovské fórum (možnost žáků podílet se na chodu školy)
- odlišné postavení učitele ve třídě oproti tradičním školám (spíše pomocník nebo průvodce než přímý předavatel znalostí)
- vlastní systém vzdělávání učitelů (vzdělávací semináře pro budoucí učitele, bez ohledu na jejich předchozí absolvované pedagogické vzdělání, potřebné k pochopení systému Waldorfské pedagogiky)

- řízení školy kolegiem učitelů (sami učitelé si ze svého středu volí vedoucího učitele zastupujícího pozici ředitele školy)



Jak lze stručně charakterizovat Waldorfskou školu?

Který specifický předmět zavádí Rudolf Steiner do své koncepce alternativní školy?

Které znaky jsou specifické pro Waldorfské školy?

Podoba výuky ve Waldorfských školách

Jelikož jedním ze specifických prvků waldorfské pedagogiky je pohyb a jeho spojení s prožitkem, patří mezi základní zásady výuky zařazování dramatické výchovy, výtvarné výchovy, ručních a umělecko-řemeslných prací. Tyto činnosti doplňuje také výuka cizích jazyků, náboženství a využívání tzv. slavností.

Učební plán je koncipován jako komplex všech vyučovaných předmětů. Předměty se dělí na tři skupiny – teoretické (přírodní vědy, mateřský jazyk, dějepis, zeměpis, matematika), umělecké (cizí jazyky) a praktické předměty (umění, řemesla, ruční práce, tělocvik). Samotná výuka v rámci Waldorfských škol probíhá v tzv. **epochách**. Jedná se o bloky, ve kterých se žáci věnují pouze jednomu z hlavních předmětů. Délka bloku jsou dvě a více hodiny a v rozvrhu jsou obsaženy každý den. Každému předmětu je věnováno několik týdnů, zpravidla tři až šest. Užití epoch se přitom řídí pravidlem, že stejná epocha se během školního roku dvakrát zopakuje. Předměty, které jsou do epochového vyučování zařazeny, jsou mateřský jazyk, matematika a deskriptivní geometrie, zeměpis, dějepis, přírodopis, fyzika, chemie a umění.

Denní rozvrh práce ve škole je zahájen ranním vstupem o délce 30 minut, v podobě ranního pozdravu a uměleckých aktivit. Následuje dvou až tří hodinová výuka v rámci epochy a po ní jsou již řazeny klasické pětáctyřicetiminutové hodiny, standardně dvě, určené pro cizí jazyk, eurytmii, pracovní vyučování či náboženství. V odpoledních hodinách typických vyšší mírou únavy žáků a klesající pozorností, jsou zařazeny předměty praktické, umělecké a tělesné. Waldorfská pedagogika nevyužívá klasické učebnice, žáci místo nich pracují s encyklopediemi nebo odbornou literaturou, na základě které, si vytváří vlastní **epochový sešit**. Ten slouží jako náhrada tradiční učebnice a skládá se z části připravené učitelem a z vlastních žakových záznamů, poznámek a výtvorů.

Typická pro Waldorfskou pedagogiku je rovněž orientace na praktický život zahrnující ruční práce a řemesla. Žáci se tak učí praktickým dovednostem užitečným pro péči o sebe i o celou domácnost. To posiluje žakovu vůli a zručnost. Neuplatňuje se přitom rozdělení žáků podle pohlaví, tedy např. dívky pracují i se dřevem a kovem, a naopak chlapci se učí plést a háčkovat nebo vařit.

Škola je řízena kolegiem učitelů. To rozhoduje o všech otázkách týkajících se chodu školy v rámci pravidelných týdenních konferencí, kde se řeší vše podstatné. Žáci mají obdobu tohoto kolegia v žakovském fóru, fungujícím jako orgán, který pomáhá řešit problémy ve škole a spoluprací žáků s učiteli. Součástí školy je i rada rodičů s možností podílet se na fungování a směřování školy.

Poměrně často však musí rodiče z důvodu finanční náročnosti platit školné nebo alespoň finančně přispívat na chod školy.

Metody klasického hodnocení, zejména zkoušení, nejsou využívány. O pokrocích ve studiu se učitelé přesvědčují pozorováním, rozhovory s žáky a kontrolou epochových sešitů žáků v každodenních činnostech. Na konci každého školního roku dostávají žáci komplexní písemné vyjádření s celkovým shrnutím dosažených výsledků. To je sestaveno tak, aby upozornilo na slabá místa a identifikovalo jejich příčiny, zhodnotilo práci žáka, vyzvedlo vynikající výkony. Za jistých okolností je možné toto hodnocení převést do podoby klasického hodnocení žáka známkami, využívá se však pouze na žádost rodiče a z relevantního důvodu.



Jak lze charakterizovat výukou v epochách a práci s epochovými sešity?

Učitel a rodič ve Waldorfské škole

Jak již bylo řečeno, učitel v tomto typu alternativní školy musí projít speciálním učitelským výcvikem zaměřeným zejména na důkladné seznámením se s antroposofií a metodami práce ve Waldorfské škole. Nabízeny jsou dva typy kurzů odlišujících se délkou:

- jednoroční kurz pro absolventy pedagogických fakult (po jeho absolvování mohou učit na nižším stupni)
- jeden a půl roční až dvouletý kurz (pro práci s dětmi vyššího stupně).

V nabídce jsou však i kurzy delší, určené zejména zájemcům o učitelskou pozici bez jakéhokoliv pedagogického vzdělání.

Specifikem práce učitele je také skutečnost, že provází danou skupinu dětí jako třídní učitel všemi epochami základních předmětů a po celou dobu studia na škole, což klade výrazné nároky na jeho osobnost i vzdělání, ať už pedagogické nebo odborné. Pozice učitele je však spíše manažerská nebo průvodcovská.

Specifická je také role rodičů ve Waldorfských školách. Sama škola totiž vnímá rodinu jako pevnou součást života a školní vzdělávání jako proces trvající od rána do večera. Rodiče se tak mohou zapojovat do života školy, pomáhají s materiálním zabezpečením chodu školy, organizují a účastní se společných akcí pořádaných školou.



Jaké je postavení učitele ve Waldorfské škole?

Rozšíření Waldorfské pedagogiky ve světě a u nás

Školy Waldorfského typu zaznamenaly celosvětově velký úspěch systémem svého vzdělávání. Postupně se z Německa začaly rozšiřovat i za jeho hranice. První školou založenou v zahraničí byla v roce 1923 škola v Holandsku. Následovaly jí školy ve Velké Británii, Švýcarsku, Portugalsku, Norsku a Maďarsku. První Waldorfská škola v USA byla založena v roce 1928 v New Yorku. V průběhu druhé světové války byly Waldorfské školy v Německu a všech nacisty obsazených zemích zakázány. K jejich obnově pak došlo po roce 1945. V současnosti existuje přes 1 000 Waldorfských škol celosvětově, přičemž některé jsou i v ČR (Praha, Příbram, Ostrava, Praha, Semily ad.). Zastřešuje je [Asociace Waldorfských škol ČR](#). Tyto školy jsou nejen vzdělávacími institucemi, ale často zastávají i funkci výchovného a kulturně-osvětového centra. Samozřejmostí je pak vzájemná spolupráce jednotlivých škol.



Jaké místo zaujímá Waldorfská pedagogika v současném vzdělávacím systému?

Jak je přijímána Waldorfská pedagogika v České republice?

Lze zakomponovat některé postupy či formy práce Waldorfské pedagogiky do Vaší budoucí odborné kvalifikace?

8.6 Daltonský plán

Zakladatelkou Daltonského plánu a zároveň jednou z nejvýznamnějších představitelk reformních snah v USA, je Helen Parkhurst (1886-1973). Narodila se v městečku Durand ve státě Wisconsin. Po vystudování střední školy a absolvování učitelské zkoušky začala od roku 1904 vyučovat žáky v jednotřídní škole ve Waterville. Už zde se začínají objevovat první myšlenky spojené s alternativizací školy. Využívá pohyblivé skupiny stolů, týdenní a měsíční plány, volný pohyb žáků po třídě nebo spolupráci ve skupině. Významným předělem se stává rok 1914, kdy se Helen Parkhurst seznámila s koncepcí Marie Montessori. Právě myšlenky této italské pedagožky výrazně ovlivnily vznik první Daltonské školy v roce 1920 ve městě Dalton ve státě Massachusetts (jednalo se o vyšší koedukovanou školu). O dva roky později vydává základní publikaci shrnující samotnou koncepci, titul *Education on the Dalton Plan*. Koncepce se pak začíná šířit zejména v Evropě a asijských zemích, za jejího života však nedošlo k výraznějšímu rozvoji v samotných Spojených státech amerických. Výhodou Daltonského plánu je možnost využití v jednotlivých státech dle platné legislativy, ale i samotná úprava vzdělávacích forem, metod i rozsahu.



Fotografie Helen Parhurst – <https://sweetandhoney.files.wordpress.com/2015/01/index.jpg>

Základní myšlenky

Daltonský plán se orientuje na vývoj žáka pomocí „řízené sebevýchovy.“ Jde o typ organizace třídy nebo školy, jejímž hlavním cílem je aktivní výchova a zodpovědnost žáka s orientací na samostatnost žáka a samostatnou práci žáků. Samostatnost, případně v některých případech zmiňovaná i volnost, však neznamena absolutní svobodu, ale je vymezena zadáním. Samotné zadání pak slouží k co nejefektivnějšímu individuálnímu zpracování konkrétní látky. Učitel má funkci organizátora, poradce, kouče, trenéra. Nenaplnuje tradiční roli přímého předavatele informací. Jeho nejdůležitější činností je důkladná příprava materiálů sloužících žákům k samostatné práci, stejně jako schopnost materiály žákům prezentovat a sdělit jim, jak s nimi pracovat.



Co patří mezi specifické myšlenky Daltonského plánu?

Tři základní principy daltonského plánu

Daltonský plán pracuje na třech základních principech vedoucích k plnému a svobodnému rozvoji dítěte. Jedná se o princip:

- svobody (a zodpovědnosti)
- samostatnosti
- spolupráce

1. princip svobody a zodpovědnosti

Princip svobody a zodpovědnosti je typickou ukázkou, jak Daltonský plán přistupuje k stále měnícím se požadavkům základních škol. Původně byl realizován pouze jako princip svobody, postupem času však došlo k jeho transformaci do svobodné zodpovědnosti nebo zodpovědné svobody, tedy principu svobody a zodpovědnosti. Svoboda totiž umožňuje rozhodování a volbu, zároveň však činí

žáka za svou volbu zodpovědným. V rámci tohoto principu si žáci volí pořadí úkolů, místo k práci, pomůcky, které využijí, i samotný způsob práce z hlediska účastníků, tedy zda budou pracovat sami, ve dvojicích nebo skupince. Rovněž si vybírají, jakým způsobem budou pracovat. Role učitele je odlišná oproti tradiční škole, předává část zodpovědnosti žákovi. Ten se stává spoluodpovědným za konečný výsledek a způsob, jakým se k tomuto výsledku dojde. Zodpovědnost se poté projevuje ve snaze činnost dokončit, což je ve vlastním zájmu dítěte. Nejen z hlediska samotné finalizace zadaného úkolu, ale i pro pocit odpovědnosti, sebedůvěry, iniciativy a schopnosti objevovat. Z pohledu žáka má vykonávaná práce smysl.

2. princip samostatnosti

V případě principu samostatnosti vychází Daltonský plán z myšlenky, že žák je přirozeně aktivní a právě samostatná práce jej vede k seberozvoji a uvědomění si vlastního já. Žáci tak sami řeší úkoly, hledají možnosti jak s nimi pracovat a učí se zejména spoléhat sami na sebe. Časové úseky, při kterých žáci pracují samostatně, může učitel využít k asistenci ostatním, kteří jeho pomoc potřebují. V rámci principu samostatnosti jsou také žáci vedeni k „nutnosti“ samostatně rozhodovat a nevyžadovat pomoc učitele vždy, pokud si neví rady. Zároveň je zdůrazněno, že by vždy neměli spoléhat na pomoc okolí a spolužáků, ale měli by se snažit činnost vyřešit vlastními silami. Nelze však očekávat že tak umí okamžitě zvládat úkoly bez cizí pomoci. Naopak, tato činnost je pro ně z počátku velice složitá a obtížná a je úkolem učitele jim být v počátečních fázích „učení se samostatné práci“ oporou a podporou. Z hlediska motivace je totiž schopnost pracovat co nejvíce samostatně jedním z nesilnějších motivačních faktorů.

3. princip spolupráce

Princip spolupráce plynule navazuje na princip samostatnosti. S postupujícím průběhem školní docházky se totiž žáci dostávají do situací, kdy k vyřešení úkolu nebo úkolů je nutná spolupráce (ať už v menších nebo větších skupinách). To zároveň odpovídá i budoucímu zapojení dětí jako dospělých do společnosti, která nestaví pouze na samostatné práci, ale také kooperaci. Žáci jsou v rámci principu spolupráce vedeni k možnosti poradit se spolužákem za předpokladu, že nevědí, kde hledat základní informace nebo jak v procesu dále pokračovat. Učí se tak i základním sociální dovednostem nabídky a poptávky pomoci. V Daltonském plánu není specifikováno jaký rozsah a poměr by měla mít samostatná a skupinová práce. Je na žákovi, jaký způsob práce si zvolí a zejména na učiteli, jaký typ činností připraví (vyžadující samostatnou činnost vs. spolupráci).

V rámci využití principu spolupráce rozlišujeme dva základní typy skupin, kooperativní a pomocné skupiny. Kooperativní skupiny jsou určeny k samotnému rozvoji spolupráce:

1. paralelní pracovní postup – žáci plní stejný úkol se vzájemnou pomocí spolužáků
2. komplementární postup – žáci si rozdělí úkol v rámci skupiny na části
3. kombinovaný postup – kombinace dvou předchozích metod

Pomocné skupiny poté slouží k samostatnému plnění zadaných úkolů s možností zeptat se spolužáka, pokud něčemu nerozumí.



Jaké základní principy nalezneme u Daltonského plánu?

Způsoby práce v daltonském plánu

Způsoby práce v daltonském plánu plně respektují výše popsané základní principy. Samostatná práce je vždy uvedena vysvětlením, popisem a předáním základních instrukcí, jak s úkolem pracovat, jaká jsou kritéria kontroly, podmínky řešení, případně kritická místa, na která je třeba se soustředit. V některých případech je při sdělování instrukcí i krátce shrnuto předchozí učivo, na které činnost nebo úkol navazuje. Poté již žáci pracují samostatně, případně ve dvojicích či trojích, a využívají předem dohodnutou a zvolenou formu práce. Kontrola činnosti probíhá jak průběžně, tak i finálně, po skončení činnosti. Úkoly se dělí na povinné a volitelné. V případě povinných úkolů bývá stanoveno množství, které je nutné splnit, případně je stanoven počet bodů, kterých musí být dosaženo (nejlehčí úlohy jsou hodnoceny nejnižším počtem bodů, nejtěžší nejvyšším). Žáci tak mají příležitost sami si vybrat úkoly, na kterých budou pracovat. Jediným kritériem výběru je, že musí být splnit předepsaný počet úkolů nebo jich splnit tolik, kolik odpovídá očekávaným ekvivalentům ve formě bodů. Po splnění povinných úkolů mohou následovat volitelné úkoly, které však již mívají relaxační, zábavnou nebo procvičovací formu.

Obecně lze v Daltonském plánu najít těchto pět způsobů práce:

- Dlouhodobé úkoly
- House (domeček)
- Laboratory (dílny)
- Assignment (zadání)
- Odložená pozornost

Za jednu z nejdůležitějších částí práce v rámci daltonského vyučování se považují **dlouhodobé úkoly**. Téma dlouhodobého úkolu si žáci volí sami nebo za asistence učitele, mají stanovený jasný cíl, ke kterému musí žáci vytvořit časový plán postupu. K některým úkolům žák uzavírá smlouvu (**kontrakt**) standardně v délce jednoho měsíce, v rámci které se zavazuje, že zadaný úkol za určený čas skutečně splní. Nejedná se přitom pouze o soubor aktivit, ale spíše o vzdělávací projekt, na kterém se podílí všichni zainteresovaní (učitel, žáci). V zadání každého úkolu je obsažen i výčet možných metod, které lze použít, stejně jako informace o základním materiálu. Žáci si tedy opět volí jakým způsobem, kdy a s jakým materiálem budou pracovat, což respektuje základní principy práce. Součástí bývají i extra aktivity navíc, sloužící jako materiál využitelný, pokud již žák povinné úkoly splnil. Na konci práce dochází k prezentaci a hodnocení formou testu nebo zkoušky a teprve po samotném dokončení jedné činnosti může následovat činnost další, tedy žák může uzavřít kontrakt na další dlouhodobý úkol.

Metoda **house** (domeček) je časem určeným pro společnou činnost celé třídy. Využívá se k instruktáži a rozvoji individuálního učebního stylu. Cílem této metody je posílit komunitu žáků a pomoci jim budovat lepší sociální dovednosti. Každý den by tak měl začít diskusí problémů a specifik třídy, školy i samotných žáků. K tomu se žáci sdružují do tzv. **kmenové třídy**. Sdružování

mohou být na základě věku (na nižších stupních ZŠ se jedná o děti stejného věku) nebo zaměření a zájmů (stejného nebo alespoň podobného). V případě středních škol může být kritériem i společné bydlení žáků. Učitel plní roli trenéra nebo kouče, stejně jako u jiných alternativních koncepcí nenaplňuje tradiční roli přímého předavatele znalostí a informací. Tato změna pozice učitele je s dospíváním žáků výraznější, učitel více a více předává odpovědnost za vzdělávání žákům a přesouvá se do pozadí.

Další metodou daltonského plánu je **laboratory** (dílny nebo laboratoře). Nejedná se o chemickou nebo fyzikální laboratoř, ale hodinu s jasným plánem a strukturou, v rámci které se žáci věnují svým projektům. Na nich pracují svým tempem a s využitím svobodně zvolených metod. Žáci tak objevují, studují, zkoumají nebo spolupracují ve skupinách. Pozornost je orientována na výběrové aktivity a umělecké i pohybové činnosti. Učitel opět do procesu vstupuje na požádání v roli pomocníka.

Assignment (zadání) prezentuje smlouvu nebo kontrakt mezi učitelem a žákem, která definuje a shrnuje pracovní povinnosti, které souvisí se zadanými úlohami. Žák se následně svým podpisem zaváže, že uvedené úkoly ve stanoveném množství splní (ve škole, doma) a zároveň získává základní informaci, že bez dokončení úkolu není možný postup k dalším úlohám. Plnění úkolů a úloh je bráno jako součást pravidelné denní práce.

Poslední metodou daltonského plánu je **odložená pozornost**. Jedná se prakticky o českou variantu metody laboratory. V rámci této metody je učitelem stanoven čas, který je určen pro samostatnou práci žáka, a učitel není v tomto časovém úseku vyučování žákům k dispozici. Ti tak pracují samostatně. Samotné práci předchází vysvětlení činnosti, seznámení s pracovními listy nebo jiným materiálem. Žáci se zároveň dozívají, kolik úkolů musí splnit, jakým způsobem mohou pracovat a jak budou o splnění úkolu informovat učitele (systém barevných magnetek znázorňujících jednotlivé předměty a tabulí kam tyto magnetky umísťují). U nižších stupňů základních škol bývá využito i předem dohodnutý předmět (hračka, figurka, plyšový medvídek), který učitel umístí na katedru. To signalizuje žákům, že učitel již není k dispozici a musí pracovat samostatně, ve dvojicích, skupinkách. Mohou se samozřejmě poradit nejen se spolužáky, ale např. hledat informace k řešení úkolů v encyklopediích nebo na internetu. Role učitele se přesouvá spíše do pozice jakéhosi dozoru nad činností žáků, pokud však některé z dětí má zásadní problémy s řešením zadaných úkolů, může do procesu opětovně vstoupit. Žáci však většinou tuto intervenci nepotřebují. Na konci činnosti následuje kontrola, buď formou odevzdání pracovních listů, za řízení učitelem nebo např. vzájemnou výměnou a kontrolou mezi spolužáky. Výhodou této metody je také skutečnost, že díky její variabilitě se poměrně často v českém kontextu využívá k procvičování látky, a ne k osvojování nových informací.

S uvedenými základními metodami práce souvisí také jeden z nejviditelnějších znaků daltonského plánu, **pensum**. To zahrnuje učební obsahy, které by měl každý žák za předem stanovené období zvládnout a dokázat se v nich orientovat. Žák tak má přehled o tom, kde se nachází v obsahu látky konkrétního ročníku, což mu napomáhá snadněji splnit cíle vyučování. Pensum tak definuje, co musí žák splnit a na jaké překážky může v rámci plnění úkolů narazit. Podoba pensa není jednotná, může se jednat o procvičování, kreslení, učební činnosti, nebo samostatné zpracování tématu. Mělo by být vyvěšeno na viditelném místě, aby si jej žák mohl kdykoliv připomenout. Často bývá také spojováno se systémem barev, kdy jednotlivé barvy mohou symbolizovat dny nebo vyučovací předměty, tak jak jsou využívány v rámci odložené pozornosti. Pensum se pak prakticky projevuje do kontraktů. Těch je v průběhu roku stanoveno deset a žáci se je v měsíčních blocích snaží splnit.



Které metody práce se v Daltonském plánu využívají?

Čím je specifická česká „odložená pozornost“?

K čemu slouží „pensum“?

Učitel a žák v daltonském plánu

I v případě daltonského plánu je postavení učitele i žáka odlišné od tradičního pojetí. Učitel a žáci plní roli partnerů a spolupracovníků, kteří se spolupodílejí na plánování a realizaci výchovně-vzdělávacím procesu.

1. učitel

- vhodný pro kreativní jedince
- učitelé komunikují spolu navzájem, se žáky i rodiči
- musí se vzdát dominantního postavení ve třídě
- připravují společně s žáky pracovní plány, testy, písemky
- plní roli poradce při výběru dalšího studia žáků
- vytváří si vlastní databázi materiálů

Těmi bývají celoroční plán vyučování (základní organizační struktura práce se soupisem užitečných metod), pracovní listy, tabule sloužící k evidenci pokroku nebo výsledků žáků (v ČR se velmi často využívá „daltonský metr“ – krejčovský nebo papírový metr, připevněný na určené místo, v rámci kterého se žáci posouvají od 1 ke 100) a záznamy vedené o samotných žácích

2. žák

- na zvolených úkolech pracuje samostatným (zvoleným) tempem
- uzavírá smlouvu s učitelem (kontrakt)
- svobodně si volí svoji činnost, za kterou je zodpovědný
- využívá pracovní návody, pokyny, bibliografické údaje, encyklopedie
- využívá pracovní listy nebo školní diář (záznamník charakteru osobních poznámek)



Jaká je role učitele v Daltonském plánu?

Odlišuje se od tradičního pojetí pozice učitele?

Jaká je role žáka v Daltonském plánu?

Smysl a současnost daltonského plánu

Daltonský plán díky schopnosti akceptovat aktuální trendy pedagogiky a školství působí stále moderně a aktuálně. Jeho orientace na základní principy navíc vede k dobré a funkční přípravě pro občanský život a spolupráci s ostatními lidmi. Přednosti této koncepce lze spatřovat v orientaci na schopnost spolupracovat, převzít odpovědnost za vlastní rozvoj a v odmítnutí uniformity. Žáci se

soustředí na samoučení, individualizaci a zvýšení motivace, škola pak zejména na změnu vztahů uvnitř.

Mezi pozitiva Daltonského plánu lze zařadit:

- Variabilitu vyučování (různé metody a pomůcky)
- Výchovu ke svobodě (svobodná volba činnosti)
- Výchovu k zodpovědnosti (přímá odpovědnost žáka za činnost)
- Výchovu ke spolupráci (skupinová práce je preferována více než individuální práce)

Daltonské vyučování však vykazuje i negativa, na která tradičně nejvíce odkazují odpůrci alternativních škol. Mezi negativa lze zařadit:

- Nedostatečné opakování látky
- Nesystematické ukládání informací (žák informace prakticky objevuje)
- Přílišné spoléhání na žákovu samostatnost

Z hlediska celosvětového rozvoje patří Daltonský plán k jedné ze tří nejčastěji se vyskytujících alternativních koncepcí. Nejvíce škol se nachází v Nizozemí, v Polsku, v České republice, Spojených státech amerických, ale školy tohoto typu nalezneme i v Japonsku, Švédsku nebo Rusku. V ČR reprezentuje tuto koncepci Daltonská asociace ([Czech Dalton](#)) se sídlem v Brně. Tato asociace vznikla již v roce 1996 a jejím úkolem je nejen sdružení Daltonských škol, ale také pořádání konferencí a školících akcí a prezentace toho typu škol širší veřejnosti. V současné době sdružuje cca 20 základních škol v ČR.



Co lze zařadit mezi pozitiva koncepce Helen Parkhurst?

Co naopak hodnotíme jako negativa této koncepce?

Jaké místo zaujímá Daltonský plán v současném vzdělávacím systému?

Jak je přijímán Daltonský plán v České republice?

Lze zakomponovat některé postupy či formy práce Daltonského plánu do Vaší budoucí odborné kvalifikace?

8.7 Použitá literatura



- Association Montessori Internationale. (2021, 26. května) *Resource Library*. <http://www.montessori-ami.org>
- Bund der Freien Waldorfschulen. (n.d.) *Was ist Waldorfpädagogik?* <https://www.waldorfschule.de/paedagogik/allgemeiner-ueberblick/was-ist-waldorfpaedagogik>
- Czech Dalton (2019, 17. září) *O Daltonu*. <http://www.czechdalton.cz/>
- Dalton International (n.d.) *Dalton Designation*. <https://daltoninternational.org/dalton-designation/>

- Filová, H., & Svobodová, J. (2007) *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. MSD.
- Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (1996) *Waldorfská škola*. Hanex.
- International Montessori School of Prague. (n.d.) *Výuka, studijní programy*. <https://www.montessori.cz/cs/ucebni-plan/vyuka-montessori/>
- Ludwig, H. (2000) *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Univerzita Pardubice.
- Montessori, M. (1926) *Příručka vědecké pedagogiky*. Svaz učitelů škol mateřských.
- Montessori Resources for Schools, Teachers, Families and Parents | American Montessori Society. (n.d.) *What is Montessori Education?* <http://www.amshq.org>
- Montessori, The Official International Montessori Site for theory and teacher training courses information. (2021, 4. dubna) *MONTESSORI TEACHING and TEACHER TRAINING*. <http://www.montessori.edu/info.html>
- Pol, M. (1996) *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2001) *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.
- Röhner, R., & Wenke, H. (2000) *Ať žije škola. Daltonská výuka v praxi*. Paido.
- Röhner, R., & Wenke, H. (2003) *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. Paido.
- Rýdl, K. (1998) *Daltonský plán*. Agentura STROM.
- Rýdl, K. (1998) *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*. Agentura STROM.
- Rýdl, K. (2006) *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. FF Univerzity Pardubice.
- Rýdl, K. (1999) *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Public History.
- Steiner, R. (1999) *Anthroposofie: úvod do anthroposofického světového názoru*. Michael.
- Steiner, R. (2008) *Eurytmie jako viditelná mluva*. Fabula.
- Steiner, R. (2007) *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Asociace waldorfských škol České republiky.
- Šebestová, V., & Švarcová, J. (1996) *Maria Montessori – aktuálně*. Vyšší pedagogická a střední pedagogická škola a gymnázium.
- Václavík, V. (1997) *Cesta ke svobodné škole*. LÍP.
- Valenta, M. (1993) *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Waldorfská škola Brno. (n.d) *Waldorfská specifika*. <https://waldorf-brno.cz/zakladni-skola/waldorfska-pedagogika/waldorfska-specifika>
- Zelinková, O. (1997) *Pomoz mi, abych to dokázal*. Portál.

9. Edukativní význam her

Jiří Němec

9.1 Úvod do kapitoly¹²



„Rozumět lépe hře znamená rozumět lépe sám sobě.“

Zdeněk Matějček



Výstupy z učení:

Na konci této kapitoly budete umět popsat a vysvětlit edukativní podstatu hry (obecně) a na konkrétním příkladu doložit její výchovný potenciál. Zvládnete také proměnit obsah vzdělávacího předmětu v didaktickou hru a učinit tak vzdělávání radostné a smysluplné.

9.2 Děláním nebo poslouchám?

Vzpomenete si, jaké to bylo, když k vám do třídy vstoupil/a vyučující a řekl/a: „Dnes budeme psát písemku,“ nebo „dnes si budeme hrát.“ Komenský označuje hru za tzv. metodu „libou“ a není pochyb o tom, že přináší radost a dobrou náladu. Nezůstává však u pozitivních emocí, ty jsou doprovázeny i poznáním, uvědoměním si, prožitkem, a to vše může mít dopad i do trvalejších osobnostních změn promítajících se do vlastností a chování jedince. Pro snoubení **poznání** v nejobecnějším slova smyslu s **radostí a pozitivními emocemi** se ustálil pojem edutainment. Jedná se o spojení dvou anglických slov education – výchova a vzdělávání a entertainment – zábava. Doslovný překlad by pak zněl zábavné vzdělávání. Dobrým příkladem, kde se naplňuje tato myšlenka, mohou být např. různá vědecká centra, uveďme odkaz na to brněnské – VIDA.



[VIDA!](https://vida.cz)
<https://vida.cz>

¹² Téma hry mě fascinovalo od rané dospělosti, kdy jsme se pokoušel se svými svěřenci (turistickým oddílem) realizovat různé hry pro rozmanité příležitosti. K tomuto tématu jsem publikoval relativně velké množství textů (viz seznam doporučené literatury). V tomto studijním textu vycházím z již dříve publikovaných kapitol, e-learningového kurzu Výchova ve volném čase určeného pro studující v programu Sociální pedagogika a volný čas (též Němec, 2002), které se k tématu hry vztahují.

„Edutainment je specifický druh zábavy, prostřednictvím které se zúčastněný může vzdělávat (ve smyslu získávat nové informace z různých oblastí našeho života) a vychovávat (mohou být ovlivňovány jeho postoje, hodnoty, vzorce chování). Edukace v takovém případě probíhá, aniž by si to dotyčný plně uvědomoval, přičemž je využíváno nových prostředků např. z oblasti pedagogiky zážitku, mediální pedagogiky, virtuální reality nebo informačních technologií apod.“ (Němec, 2008)

Hra je specifická výchovná metoda nebo prostředek, prostřednictvím kterého jsme, vstoupíme-li do jejího světa, aktivními účastníky, začínáme vystupovat v roli (viz dále) a svébytným způsobem ji naplňujeme. Pokud pojmenováváme tuto úvodní kapitolu „dělám nebo poslouchám“, pak se odkazujeme na Deweyho činnou, též pragmatickou pedagogiku, v jejíž koncepci zdůrazňoval, že více než pasivním posloucháním učitelova výkladu se žáci lépe učí prostřednictvím vlastní zkušenosti a to tím, že jsou aktivní, že experimentují, manipulují s různými předměty, dodejme, že vystupují aktivně v dané roli.

Pojďme tedy i v našem výkladu od zkušenosti k teorii. Podívejte se na následující hru a představte si, jak byste ji vy sami hráli nebo uváděli. Co nám tato hra může ve školním prostředí přinést?



Hra Ostrovy (věk: druhý stupeň ZŠ a starší, počet: skupina cca 20–30 účastníků)

Každý hráč dostane náhodně kousek obyčejného provázku od 60 do 120 centimetrů. Hráči jsou vyzváni, aby si provázek na koncích svázali (vytvořili kruh) a stoupli si do jeho středu. Hru můžete uvést například takto: „Právě se nacházíte na svém ostrově. Není velký, ale pohodlně se do něj vlezete. Až řeknu „stěhování“, vykročíte a pokusíte se obsadit ostrov jiný. Vždy však musíte stát pouze na ostrově a nesmíte se dotýkat jeho okolí, protože byste se utopili v rozbouřeném moři.“ Během „stěhování“ však nenápadně nějaký ostrov odeberete. Hráči brzo pochopí, že nezbývá, než se s kamarády podělit o ostrovy zbývající. Úbytek ostrovů však nadále pokračuje a hráči jsou zaskočeni netypickým vývojem hry („Aha, nejedná se tedy o škatule, škatule hejbejte se“). Organizátor trvá na tom, aby všichni byli umístěni na ostrovech a nikdo nebyl dán napospas rozbouřenému živlu. Hra se dramaticky stupňuje dle úvahy organizátora a může končit v okamžiku, kdy se všechny účastníky podaří shromáždit na jednom ostrově.

Pro pedagoga je hra zajímavá hned z několika aspektů. Předně máme příležitost pozorovat samotný vývoj hry, který se může vyvíjet prosociálně (hráči mají tendenci si pomáhat), nebo antisociálně (hráči se z ostrovů vystrkují apod.). Přestože se zdá, že převládá pohybová činnost spojená s bystrostí a pozorností, podstata tkví ve schopnosti nalézt řešení, které by vedlo k záchraně všech obyvatel v souvislosti s ubýváním ostrovů. Nabízí se možnost sledovat, jak spolu hráči komunikují, čí názory zavrhuje, ačkoli se zdají být logické, kdo má přirozenou autoritu, kdo se chová agresivně atd. Všechny vaše organizátorské postřehy budou nesmírně důležité v závěrečné rozpravě. Souhrnný rozbor hry (její reflexe) by mimo jiné mohl přinést odpověď na řadu otázek, např.: Jak se hráči cítili? Co bylo pro vývoj hry důležité? Co asi simulovala tato hra? Čí názory byly uplatněny? Co byste příště udělali jinak? Nástin takovéto aktivity lze úspěšně použít například v souvislosti s problematikou environmentální výchovy (úbytek zdrojů na planetě), etické výchovy apod.

Pokud byste chtěli načerpat více inspirace zejména k hrám s tematikou trvale udržitelného rozvoje, podívejte se do této publikace. Činčera, J., Caha, M., & Kulich, J. (1996). Hry a výchova k trvale udržitelnému rozvoji: Sborník simulačních her s environmentální tematikou. Praha: Brontosaurus.

9.3 Charakteristika hry a jejích výchovných aspekt

Pokud jste si vytvořili alespoň částečnou představu, jak můžeme hry výchovně vytěžit, pojďme se seznámit s jednotlivými aspekty her, které nás uvedou do její podstaty, na základě které budete schopni hry uvádět a vytvářet podle svých edukativních záměrů.

Hranice reálného a herního světa, vědomí mimésis

Svět hry je v mnohém podobný světu reálnému, někdy dokonce mluvíme i o jisté analogii. To znamená, že prvky, ze kterých sestává reálný svět, jsou též součástí světa hry, ale jejich odlišnost není kruciólní, nýbrž sémantická a do jisté míry metaforická. Představme si, že mezi světem hry a realitou existuje pomyslná hranice. Překračujeme ji obvykle z vlastního svobodného rozhodnutí (nikdo nás nemůže nutit, abychom hráli to či ono), z určité pohnutky, která může být doprovázena zvědavostí, touhou po libosti, ale je spojena též i s pocitem možného vlastního selhání, výzvy, tedy dobrodružství. Do světa her obvykle vstupujeme s vědomím, že prováděné činnosti budou velmi podobné, nebo dokonce shodné s těmi reálnými, ale nebudou opravdové, budou jen JAKO. Kouzlo vědomí „jako“ nás symbolicky odkazuje právě k podstatě hry. Přestože aktivity ve hře prováděné jsou účastníky (jak těmi nejmladšími, tak těmi staršími) vnímány velice vážně, jsou vlastně jen „jako“, případně nezdary nám budou prominuty a nemusíme se tudíž bát neúspěchu, „vždyť to byla jen hra“. Vstup do hry je (nebo může být) doprovázen určitými obavami (ztrapním se, poznají mě jiného, než jaký jsem, ztratím autoritu, prohrají, nepovede se mně to apod.), ale ty jsou vyváženy právě vědomím neskutečnosti, tedy tím, co bylo ve starověku též označováno jako mimésis (napodobením). Toto kouzlo hry můžeme doložit malým příběhem, který dokládá, jak i relativně malé dítě, pro které je hra typickou životní náplní, umí striktně rozlišovat mezi reálným světem a jeho imitací mimésis ve hře.

Jak ochutnat dort a dodržet pravidla hry

Přijde za vámi čtyřletá holčička, abyste ochutnali dort, který právě upekla a máte dávat pozor, protože je ještě horký. Vy jste pochopitelně vytrženi ze všední reality, vstoupíte do hry a vše dohrajete do „(ne)úspěšného konce“. Dorta vypadá opravdu velice lákavě, písek drží pěkně pohromadě, žluté květy pampelišek spolu s kamínky vytvářejí dokonalý vjem slavnostní chvíle. Nejdříve buchtu očicháte a v duchu si pomyslíte, jak ten vlhký písek páchne (dokonce vás napadne, zdali v pískovišti nejsou kočičince), ale holčičce řeknete, že krásně voní a uloupnete si jednu z ozdob, tedy kamínek hned na okraji a strčíte ho do pusy tak dokonale, že to vypadá, že jste jej opravdu snědli. Nastane zděšení a smích holčičky, která vás upozorní, že to nebyl opravdový dort (ozdoba), ale jen písek ozdobený pampeliškou. Porušili jste pravidla a dortu jste nesnědli „jako“, jak se očekávalo, ale v očích holčičky „doopravdy“, což ji opravdu naštvalo (porušili jste pravidla hry, která se mohla vyvíjet jinak, např. rozpravou o tom, co všechno do dortu dala apod.), nyní musí jít péct novou a navíc je znepokojena vaším kamenem v žaludku. Vy tedy otevřete ruku a ukážete jí vítězoslavně kámen, který se vám podařilo mezi tím dobře uschovat a jste pyšní, jak se vám kouzlo

podánilo. Následuje individuální reakce holčičky atd., atd. Rozvinuli jste hru ve hře interakcí mezi dospělým a dítětem, která má široké spektrum krásných podob.

Pravidla a role

O tom, že je ve hře třeba dodržovat pravidla, víme, a tak se zamysleme nad jejich provázaností s rolí. To je další z analogií hry a „opravdového“ světa. V obou světech zastáváme mnoho sociálních statusů (učitel, manžel, tatínek, instruktor apod.), naplňujeme je specifickou a jedinečnou sociální rolí s mnoha jedinečnými osobnostními charakteristikami. Učitel (sociální status) je zlý, hodný, chápající, tolerantní, podlý (jeho naplnění sociální role učitele) apod. Každá životní, ale pochopitelně i herní role, nám dává určité kompetence a oprávnění, která se ve světě her řídí pravidly a v reálném světě např. mravními principy vycházejícími ze společenského konsensu. Z pohledu hráče (nositele role) jsme vedeni určitými pravidly (co můžeme nebo nemůžeme), z pohledu spoluhráčů nebo protihráčů jsme vedeni určitým očekáváním, předvídatelností, která je dána znalostí pravidel obou skupin (hráčů i protihráčů). Pravidlem reálného světa může být zastavení na křižovatce na červenou (obvykle očekáváme, že auta na červenou zastaví), pravidlem světa her může být „opla nepla“ při honičce (dojednané, domluvené pravidlo uvnitř světa hry).

Přestože mluvíme o analogii rolí, odlišnosti jsou zřejmé, to co například můžeme činit ve hře, nemůžeme si dovolit ve světě reálném a naopak. Jsme totiž vázáni nejen odlišným kulturním kontextem (doopravdy a jako), ale též jasně deklarovanými pravidly. A tak si představte situaci, kdy mladá paní učitelka utěšuje plačícího chlapce v první třídě, hladí ho po hlavě a říká neplač a představte si (je-li to možné), že obdobně mladá paní učitelka hladí žáka ve třetím ročníku na gymnáziu (nebo vysoké škole). Obojí je sice možné, ale mění se význam, tedy sémantika hlazení a komunikační sdělení je jiné. A podobně funguje analogie hry, ve které šestnáctiletý mladík bojuje v doma vyrobené středověké zbroji se svojí o rok starší a podobně vyzbrojenou kamarádkou v rámci sobotní bitvy „O zamilovaný hrádek“ (na kterou se celé týdny připravovali), představme si, že podobná bitva by se uskutečnila ve škole o velké přestávce. Hra nám tedy umožňuje vyzkoušet si role, se kterými se v reálném světě běžně nesetkáváme nebo setkat nemůžeme. Hra nám umožňuje, abychom na krátký čas byli někým jiným, abychom se osvobodili od „každodenního břemene sebe sama“. Pravidla her nám však také umožňují, abychom se za ně ve zcela specifických situacích schovávali, když by to bylo „z nějakých“, obvykle však nikoliv pedagogických, důvodů možné. Zamyslete se nad následujícím textem, který jsme v minulosti připravili pro časopis Gymnasion (Totem a tabu, 2005) v souvislosti s pojednáním o tabu a herních pravidlech.

Jak se schovat za pravidla

Podobně jako se totemické společnosti vybavily dřevěnými strážci mravního jednání (totemy), tak se i moderní společnosti snaží pod různými pohrůzkami vpravit řadu pravidel do nitra osobnosti každého dítěte, aby jeho pozdější jednání mohlo být plně autonomní a hlavně, aby neporušovalo mravní normy společnosti. Aniž bychom si to zcela uvědomovali, jsme každý den, především ve školním prostředí, svědky mnoha rozmanitých herních činností, v jejichž podstatě je skryto jedno – využít legálních a svobodně přijatých pravidel hry k tomu, abychom se skryli a vytvořili dostatečné alibi při porušování pravidel reálných. Právě téma erós se nabízí, abychom hlouběji pronikli do mnohdy neuvědomovaných sexuálních hrátek našich teenagerů a dospívajících.

Už jste někdy jen tak oslovili dívku před zraky spolužáků, aby si svlékla tričko? V reálném světě je tento čin zapovězen a podporován přirozeným studem obou aktérů. V případě dobře známé hry „flaška“ se celý děj odehrává v jiném světě, ve kterém neplatí pravidla reálného světa. Touha po zakázaném ovoci umocňuje průběh a dramatickosti hry. Účastníci jsou obeznámeni s pravidly vzájemné reciprocity, každý se může dívat, ale zároveň pouze proto, že mu to ukládají pravidla vysvlékat se před účastníkem opačného pohlaví. Představme si nyní, že do takto rozehrané partie vstoupí učitel nebo jiná mravní autorita, která je vyděšena tím, že teenageři sedí v kruhu a část z nich ve spodním prádle. Kdo je dobrý a kdo špatný z pohledu mravní autority? Ti oblečení, nebo ti vysvlčení? A kdo hrál mravně a kdo nemravně v této hře? Jaký úhel pohledu zvolit dříve, než nad žáky učitel vynese „spravedlivý“ rozsudek?

Jiným příkladem může být hra, kterou popisují Edita Špetková a Lenka Mikulášková (Pedagogika, 2001) s názvem Velká pardubická. Každý ze závodících (žáci i žákyně osmé třídy) sedí obkročmo na školních židličkách a rukama drží pevně opěradlo. Po odstartování se každý snaží odrážet nohama a poskakovat ve směru k cíli. Bouchání židliček vydává značný rachot, což zvyšuje možnost příchodu dozorujícího učitele. Jiná obdoba hry není založena na závodění, ale na vzájemném shazování ze židliček. Zajímavá je interpretace autorek, která vychází z psychoanalytické teorie Sigmunda Freuda. „Samotná vyzývavá poloha při obkročném posedu na židli připomíná připravenost k sexuálnímu aktu, samotná jízda na koni a rytmické pohyby při ní simulují probíhající akt. (...) Vezmeme-li v úvahu, že vedle sebe hrají chlapec s dívkou, může to v nich vyvolávat pocit souložení vedle sebe, ale ne zakázaného „na sobě“. Vzhledem k tomu, že děti vědí o tabuizovanosti neslušných pohybů, prostřednictvím této hry je jejich přečin zalibizován. Touto hrou překračují hranice stydlivosti a slušnosti, dovolují si zde nemravná gesta, a to jen díky masce (mimikry), předstírání a díky závratí (illinx). (2001, s. 446)

Tato interpretace se nám může zdát příliš jednoduchá a jednostranně vysvětlovaná, ale na druhé straně dokládá onen skrytý sexuální význam hry a hraní dospívajících dětí. Dokládá, jak se ve hře schováváme za pravidla, která jsou tabuizována společností reálného světa. Podobně bychom mohli pojednat i o jiných školních hrách, jako je kradení pouzdra, při které chlapec dívce ukradne pouzdro a ta ho s patřičnými poznámkami pronásleduje po třídě a směje se. Je ráda, že je o ni zájem, přestože křičí „ty vole“.

9.4 Definice hry

Jak bychom na základě úvodního výčtu mohli hru charakterizovat či definovat? Není to tak jednoduché, protože hra v našich představách (mentálních reprezentacích) „zastřešuje“ nepřeberné množství odlišných aktivit, například od her sportovních přes hry počítačové až po hry divadelní. Co autor, to jiná definice, a tudíž integrujeme-li řadu názorů, mohli bychom dojít ke konstatování, že:



Hra je činnost (duševní nebo tělesná), která má smysl sama o sobě (např. tím, že vychází z přirozenosti dítěte), nebo její smysl stojí mimo vlastní hru, a pak se stává prostředkem k dosažení jiných (například výchovných nebo vzdělávacích) cílů. K důležitým principům hry patří pravidla, která dodávají hře napětí, obtížnost a usměrňují zmíněnou činnost.

Má-li být definice hry úplná, musíme uvést ještě další atributy, které podstatu hry dále specifikují a vysvětlují.

Hra je zábava i poučení

Spojení obou tendencí, jejichž je hra nositelem, tedy **hry** a **zábavy**, dobře vystihujeme pojmem **edutainment**, který jsme představili výše. Trend vzdělávat se prostřednictvím zábavy (tedy příjemné, libé činnosti) je v dnešní době typický např. pro řadu aktivit propagujících přírodovědné vzdělávání a vědu samotnou. Tohoto konceptu je často využíváno v rámci vzdělávacích a vědeckých parků (např. IQ park v Liberci, Science centrum VIDA v Brně apod.). Tím, že je hra nejpřirozenější potřebou dítěte do období mladšího školního věku, vyvolává pozitivní očekávání i u starších dětí a umí tak obohacovat méně atraktivní činnosti o radost a příjemnou atmosféru. Jakákoliv dobře vedená hra má tu moc, že i ty nejprotivnější povinnosti dovede obrátit v potěšení a radost. Hra děti sama o sobě baví nejen v prostředí školním, ale i mimoškolním, kde nabývá rozmanitějších funkcí a podob.

Hra nám umožňuje vystupovat v roli

Jak jsme již podrobně uvedli, vkročením do světa her s vědomím „jako“, na sebe přebíráme roli, která je definována prostřednictvím pravidel, podobně jako divadelní role ve scénáři. A stejně jako v divadelní inscenaci mohou stále stejní Hamletové, prostřednictvím stejného textu, vyjadřovat rozličné myšlenky a poselství v daném kontextu doby, mohou hráči naplnění své role prožívat vždy odlišně a jedinečně. Dítě, ale i dospělý si tak mohou například prostřednictvím simulačních her vyzkoušet role, se kterými by se v reálném životě nikdy nesetkali, a nebo je dítě může záměrně cvičit právě proto, že do nich v pozdějším věku doroste.

Hra přináší subjektivní způsob prožívání

Jestliže se účastník rozhodne přistoupit na daná pravidla hry (vstoupit do světa hry), stane se aktivním tvůrcem „nového děje“ a řadu činností prožívá přímo a nezprostředkovaně. Již není odkázán na odborný a školený výklad učitele nebo všeobecné encyklopedie, ale jen na schopnosti své a ostatních kamarádů „uvnitř světa“ hry, se kterými se snaží překonat všechny překážky v podobě důmyslných pravidel. Zkušenosti, pramenící z vlastního a jedinečného prožívání, se pak stávají pevným základem pro možnou osobnostní změnu. Právě bezprostřední setkání s řešením konkrétního problému (situace uvnitř hry) a nezprostředkovaná konfrontace s daným úkolem jsou charakteristické pro konstruktivistické pojetí vzdělávání. Dítě samo experimentuje v rámci vymezených mantinelů a dochází k osobní zkušenosti, k poznání. Právě např. zmíněná science centra a parky, ve kterých děti manipulují s různými modely, aby se seznámily s danými fyzikálními principy, přibližují podstatu celého edukativního konceptu prostřednictvím čínského přísloví. „Slyšel jsem a zapomněl. Viděl jsem a pamatuji. Dělal jsem a pochopil.“ (Pozor, nezakládá se na vědecky doložených faktech, je to skutečně jen přísloví.)

Hra utváří smysl

V předškolním období, výjimečně také v mladším školním věku, je hra převažující činností dětí, která je klíčová pro harmonický rozvoj osobnosti. Je to činnost, která děti baví, prostřednictvím které se realizují (získávají vědomí samy sebe), osvojují si první zkušenosti se „světem kolem sebe“ (viz např.

teorie Fröbela) a která také vytváří základní pilíře smyslu života. Přestože Viktor Frankl zdůrazňuje, že logoterapeutický smysl mají i situace velmi nepříjemné, ba dokonce osudové, je hra pro děti přirozeností. Z odborné literatury je známo nemálo případů deprivovaných dětí, které si během svého dětství nemohly hrát. Hra je též prostředkem pro utváření hlubšího zájmu, určitého zájmového směřování, které může přerůst v celoživotní koníčky, zájmové aktivity nebo i vášně (sběratelská, rybářská atd.).

Hra simuluje

Každá hra je svojí povahou do jisté míry simulační, protože něco předstírá nebo napodobuje. Podstatou simulace (především v tzv. simulačních hrách) je vytvoření určitého modelu, který ve hře prezentuje reálnou skutečnost (problém), má schopnost reagovat na chování hráčů i organizátora hry. Hráči se tak v „herním prostoru“ mohou setkat se situacemi, které jsou v reálném světě pouze ojedinělé (jejich realizace vyžaduje nácvik). Podstata této ojedinělosti spočívá v určitém nebezpečí, které s sebou tyto situace přináší nebo potenciálně mohou přinést.

Hra umožňuje poznání a sebepoznání

Hraje-li pedagog s dětmi hry a je-li dobrým pozorovatelem, nabízí se mu nedocenitelná možnost poznat své svěřence, a to veskrze jinak, než jak je doposud znal ze školních lavic nebo jiných standardních situací. Pro dobrého organizátora her a pedagoga by neměl být podstatný výsledek hry, ale vlastní průběh, během kterého může sledovat, jak se hráči chovají, jak mezi sebou komunikují, kdo je dominantní a kompetentní v procesech rozhodování, kdo je považován za názorového vůdce, jak jsou naplňovány jednotlivé role hráčů apod.

Vystupování v určité roli (jak jsme již uvedli) je pro hru charakteristické. Pedagogovi se nabízí zvláštní a ojedinělé srovnání hráčova chování v životě reálném, světě „doopravdy“, s chováním za hranicemi her, ve světě „jako“. Jaké je dítě v civilním životě a jak se například vypořádává s rolí policisty, maminky nebo strážce v určité hře? Přestože jsou každé postavě do jisté míry předepsána určitá pravidla herního jednání (chování), otevírá se zde hráči stále velký prostor pro vlastní naplnění a prožití určité role. Bude v podání konkrétního hráče policista stejně hodný jako minule, nebo přísný, nebo dokonce agresivní? A pokud ano, proč tomu tak je zrovna v tomto případě a nikoliv u jiného hráče (dítěte)? Vnímavý pedagog ví, že hodný žák ve třídě nemusí být stejně hodný a mravný policista ve hře. Pro něj má hra význam diagnostický, dítěti (účastníku hry) se otevírá prostor pro sebepoznání.

Hra je mravní výzvou

Herní svět má také svůj prostor, ve kterém se může "drama" odehrávat a ve kterém platí přísný řád, definovaný obvykle pravidly. Tato pravidla jsou jiná než v reálném světě a naopak ve světě her neplatí "zákony" skutečného světa. Porušení pravidel vede k "probuzení". Zcela bez milosti jsme vyloučeni a odkázáni do reality. Dítě se tak učí osvojovat pravidla, jež mohou být užitečná i pro praktický život.

Hráč je během hry postaven před problém: „Jak to udělat, abych se za danou překážku dostal a přitom neporušil pravidla?“ Organizátor (pedagog) přitom vychází z rozumného předpokladu (označuji tento výrok za určitý pedagogický postulát), že budou-li hráči dodržovat pravidla ve hře,

budou dodržovat pravidla (zákony) i v reálném životě – tzn. budou se chovat charakterně (mravně). Hra je proto v soudobých koncepcích mimoškolní výchovy právem řazena mezi účinné prostředky mravní výchovy. Nezůstávejme však pouze u pravidel. V mnohých hrách jsou účastníci ne náhodou přivedeni do situací, kdy spolu musejí vyjednávat, licitovat, vzájemně se podřizovat jeden druhému, ustupovat ze svých postojů a měnit své hodnoty. Jindy jsou záměrně postaveni přímo před mravní dilema apod. I když hra nemusí být přímo určena k mravní výchově, vždy s sebou přináší celou škálu příležitostí, ve kterých se může projevovat hráčovo vědomé JÁ (např. upřednostnit pomoc kamarádovi před prvním místem apod.), a vychovatel může toto chování dobře pozorovat a opatrně interpretovat.

Vnímavý pedagog by si mohl klást otázku: „Proč dítě, které nebylo schopno akceptovat pravidla v reálném životě, se chová mravně ve hře?“ Aby uspokojilo např. svého učitele, aby zvítězilo, aby si získalo obdiv? Pokud bychom přijali myšlenku, že se dítě ve hře chová vždy zásadně odlišně (determinováno přidělenou rolí), pak bychom se nepřímou museli ztotožnit i s myšlenkou, že dítě si ze hry neodnáší ani žádné zkušenosti nebo ponaučení a že hry v podstatě nejsou ani nositelem výchovné funkce. Ale to by byla úvaha nad jiným tématem a vymykala by se našemu poslání.

Hra je naplněním svobody i závazkem respektovat řád

"Svět her" je ohraničen nejen vlastním herním prostorem, ale také možnostmi účastníků, pravidly a časem, který máme k dispozici. Na straně jedné hra účastníka neustále nějak „omezuje“, na straně druhé ho pouze vybízí a láká, například prostřednictvím dobré motivace. Hráč by měl mít možnost sám se rozhodnout, zda se té či oné hry zúčastní. Nezapomínejme tudíž na dobrovolnost a svobodu, s níž aktéři vstupují do hry. Byla-li by tato zásada porušena, přestane opět onen krásný svět hry existovat a znovu se ocitneme v reálném světě příkazů a nařízení.

Definice hry podruhé

Máme-li shrnout všechny dosud načrtnuté poznatky o hře, pak bychom mohli naši definici hry ještě jednou upravit.



Hru můžeme charakterizovat jako časově ohraničenou svobodnou činnost skupiny nebo jednotlivce, dítěte i dospělého, která vychází ze zájmu subjektu a její smysl je buď obsažen v činnosti samé, anebo stojí mimo hru (např. jako motiv nebo cíl). Potom je hra prostředkem k získávání různých potřeb nebo naplňování různých cílů. Hra se ale od praktických životních činností odlišuje svými specifickými pravidly a uvnitř obsaženými herními prvky, jimiž je např. soupeření nebo identifikace s rolemi (a to třeba i s těmi, které bychom v reálném životě vědomě odmítali). Hráči obvykle hra přináší uspokojení potřeby, zábavu, poučení, prožitek apod.

9.5 Jak uvádět a připravovat hry

Dobrý organizátor (animátor), dobrý „uvaděč“ her by měl být obdařen řadou osobnostních vlastností, schopností a dovedností, které nejsou nikterak nepodobné vlastnostem dobrého pedagoga. Uvedme alespoň některé s vědomím, že výčet nebude zcela kompletní.

Příprava a intuice

Příprava na jakoukoliv aktivitu (tedy i hru), by neměla být v žádném případě podceňována. Není podstatné, zda z přípravy vzniknou podklady písemné, které nám v budoucnu usnadní rozvzpomínání na pravidla a detaily hry, nebo myšlenky specifikované do přesných a realizovatelných představ. (Např. časový plán hry, prohlídka terénu a okolí, možnosti řešení různých sporů a nejasností pravidel, způsoby vyhodnocení, ale převážně očekávání naplnění výchovných cílů, možná změna postojů hráčů apod.) Je téměř stoprocentně jisté, že reálný průběh hry se bude od našich představ odlišovat, ale včasná a odpovědná příprava nám pomůže mnoho problémů předjímat a snázeji při vlastní hře improvizovat.

Pedagog organizátor by měl být obdařen i notnou dávkou **intuice**. Záměrně říkáme obdařen, protože intuice je jedna z lidských vlastností, které se obtížně můžeme naučit. C. G. Jung (1993, s. 24) o intuici říká, že je to „funkce, kterou vidíme za rohy“ a dodává, že člověk, který žije mezi čtyřmi stěnami, intuici nikdy potřebovat nebude, protože nenastane žádná nestandardní situace, kterou by s pomocí intuice mohl předvídat a včas řešit. Pedagog, který se rozhodne s dětmi hrát, určitě nepatří mezi „skleníkového učitele sevřeného ve čtyřech stěnách“, ale dle našeho mínění má blíže k lidem, kteří žijí, jak opět uvádí Jung, v přírodních podmínkách. „Lidé, kteří jsou vystaveni přírodním podmínkám, užívají hodně intuice a lidé, kteří něco riskují v neznámé oblasti, jsou určitým druhem pionýrů, budou užívat intuice. Budou ji rovněž používat vynálezci a soudcové. Kdykoliv máte co činit se zvláštními podmínkami, kde nemáte žádné ustálené hodnoty nebo dané pojmy, bude záviset na schopnosti intuice.“

Intuitivní organizátor by měl mít „dobrý nos“ na atmosféru ve skupině. Měl by vycítit, co je v daný okamžik vhodné, zda-li se pouštět na „tenký led“, nebo zda ustoupit a posečkat. Měl by rozpoznat, které typy her (i vzhledem k věku účastníků a hráčským zkušenostem) se pro danou chvíli hodí, netrvat striktně na plánu, ale umět improvizovat. Měl by také poznat, zda ho skupina dětí (žáků) či dospělých jako organizátora akceptuje, a neměl by v žádném případě někoho do hry nutit. V neposlední řadě by také měl být citlivý vůči rozličným „psychickým zraněním“, které si hráči mohou ze hry odnášet.

Vysvětlení je předpokladem pro pochopení

Vyjadřovací schopnosti by měly být u pedagoga samozřejmostí. Pochopení pravidel a smyslu hry samotnými hráči se odvíjí od toho, jak je vše srozumitelně a adekvátně věku hráčů vysvětleno. Veškeré otázky a nejasnosti by měly být hráčům vysvětleny před začátkem, v průběhu hry už bývá pozdě a úprava her v jejich průběhu vede často ke znechucení hráčů a ukončení aktivity.

Jak pan Brynda vysvětloval pravidla hry

Jako odstrašující případ uveďme, jak pan Brynda vysvětloval v rozhlasové hře Ilji Hurníka Hudebně doložený Ezop pravidla společenské hry, která hudebně vzdělaná smetánka nebyla schopna pochopit.

- Brynda: „Pozor, půjde o jakousi společenskou hru. Čistě hudební. Tady na pianě leží stoh not. Každý z vás dostane po jedné hudebnině. Tak a teď někdo vykřikne libovolné slovo.“
- Klocek: „Rytina“.
- Brynda: „Dobře. Ry-ti-na. Tak to je šest písmen, to znamená čtyřicet sedm. Proč čtyřicet sedm, vysvětlím později. Nuže, nyní zalistujeme ve své hudebnině na čtyřicet sedm stránek. Máte? A teď odpočítáme seshora čtyřicáté sedmé stránky čtyřicet sedm not.“
- Šliková: „Já tady mám jen šestnáct stránek.“
- Klocek: „Mají se odpočítávat noty v melodii nebo i pod sebou v akordech?“
- Brynda: „Dohodněme se na tom, že budeme odpočítávat jen noty v melodii. A teď to bude důležité: Je-li ona nota, k níž jste dospěli, s křížkem, pak odečtete tolik not, kolikrát je obsaženo číslo udávající takt – v případě tříčtvrtě taktu například budeme brát v úvahu tři, v případě šestiosminového šest a podobně, tedy kolikrát je ono číslo obsaženo v čtyřiceti sedmi. Je-li ona nota předznamenána béčkem, budete dělit čtyřicet sedm číslem udávajícím taktovou míru, tedy, abychom použili téhož příkladu, budeme dělit čtyřicet sedm čtyřmi nebo osmi. Ukažte, vám vyšla nota bez předznamenání ... Ano, ano, správně. Vše se vysvětlí během hry, nuže, pokračujeme. Ten, komu z těch not, z nichž první vyšla počítáním od začátku, druhá odečítáním, vyjde interval větší než zvětšená kvarta. Má dvojí možnost. V tom je právě zajímavost hry, že připouští kombinace.“
- Šliková: „Nezbyly tam ještě nějaké noty, já jsem dostala ceník?“
- Brynda: „Pozor! Dvojí možnost. Buď nabídne svou hudebninu někomu, kdo sedí v dřepu To jsem totiž zapomněl říct: Kdo má interval menší než zvětšenou kvartu, usedne do dřepu. Druhá možnost je, že hráč zůstane sedět, ale pak ovšem musí spočítat všechny noty na stránce předcházející, opakuji: předcházející.“ (...)

Ještě dlouho bychom mohli pokračovat v citaci Hurníkova Ezopa, ale vzhledem ke zdůraznění významu srozumitelnosti pravidel to považujeme za dostatečné.

Bezpečnost až na prvním místě

Ve výčtu bychom neměli opomenout zdůraznit význam **dodržování bezpečnostních zásad** souvisejících jak s obecně prožitkovými činnostmi, tak pochopitelně i s hrou. Výše jsme naznačili, že mnohdy daleko závažnější je pro dítě i dospělého „psychické zranění“ než „odřené koleno“. Při takovéto úvaze musíme uvést dva významné pojmy, které se obecně k bezpečnosti vztahují. Při jakýchkoliv zážitkových aktivitách se mnohdy snažíme připravit takovou „výzvu“, která by byla pro účastníky lákavá a do určité míry i **subjektivně nebezpečná**. Subjektivní „nebezpečnost“ obvykle ve hře zajišťují pravidla (jak ještě rozvedeme dále) a činnosti (osobnostní, ale i fyzické překážky), které jsou pro daného člověka (individuum) obtížně zvládnutelné. Nemusejí (ale mohou) to být zrovna tzv. adrenalinové činnosti jako je sjezd po visuté lanovce, noční pochod, slaňování, skok do neznáma apod., ale např. i přenocování pod „širákem“, pobyt v omezeném prostoru s velkým počtem lidí, komunikace s neznámými lidmi, pobyt v novém prostředí atd. Není divu, že řada organizátorů

rozličných prožitkových kurzů se snaží vymyslet činnosti, které jsou mnohdy neadekvátní věku a zkušenostem účastníků a na první pohled se zdají až příliš nebezpečné. **Objektivně nebezpečné** by však neměly být žádné činnosti a organizátor by měl vycítit možné zdroje a příčiny ať už psychického či fyzického úrazu, nemluvě o tom, že by se neměl zříkat zodpovědnosti, přestože se jedná o plnoleté účastníky akce.

Dospělost neznamená zkušenost

Míra zodpovědnosti a organizační intervence vedoucího do rozhodovacího procesu dospělých účastníků je zajímavé téma. Byl jsem svědkem, jak skupina cca dvacetiletých studentů kritizovala své vedoucí, že špatně naplánovali výlet v mlze a prudkém větru. Z diskuse vyplynulo, že řada účastníků se skutečně bála, přestože se celý výlet odehrával nedaleko ubytovny, ve známém terénu a pod vedením zkušených instruktorů. Stejná skupina se druhý den rozhodla k neuváženému činu, sjíždět relativně prudkou sjezdovku na igelitech. Než organizátoři stihli vyslovit důrazný zákaz, došlo málem k tragédii. Z příběhu plyne zkušenost, že mnohdy i mladí dospělí (s nedostatkem reálných zkušeností) nejsou schopni rozeznat míru objektivního nebezpečí a často se v nestřežený okamžik zachovají podobně jako žáci šesté třídy obecní školy. V závěru krátké odbočky jsme chtěli naznačit, že pořádání akce pro dospělé je z hlediska bezpečnosti stejně náročné jako pro děti, o kterých se někdy říká, že „nemají rozum.“

Filozofie maximálního subjektivního a minimálního objektivního nebezpečí zcela naplňuje myšlenku zážitkové pedagogiky. Objektivní bezpečí účastníků by nemělo být v žádném případě opomíjeno. Usilujeme o ně důkladnou přípravou celé akce a promyšlením jednotlivých činností a her. Např. vhodnou výstrojí a výzbrojí (oděv, obuv, helma, bezpečnostní vázání u lyží), jištěním (pravidelně kontrolované kvalitní úvazky, lana), ale také prevencí. I při jednoduchých hrách se snažíme poukázat na různá hrozící nebezpečí (ostrý roh, rozpálená kamna apod.). (Ucelený souhrn bezpečnostních zásad nalezneme například v: Zapletal, M. Encyklopedie her v přírodě, s. 21-22)

Jak tvořit a obměňovat hry

Pedagogové, učitelé, animátoři, instruktoři nebo vedoucí volnočasových aktivit, kteří svoji práci vnímají jako poslání a ve hře spatřují zajímavý výchovný nástroj, jednoho dne zjistí, že jejich svěřenci již řadu her znají a že v tlustých encyklopediích her již nic nového nenacházejí, a začnou si hry sami vytvářet a obměňovat. Budiž jim nápomocna základní „šablona“, do které můžeme dosazovat podle své neomezené fantazie. Nová hra často nevzniká převratným objevem, ale usilovnou mravenčí prací, při které se snažíme kombinovat známé prvky a herní aktivity komponovat podle jasně ohraničených dramaturgických linií, které mají vazbu k cílům a poslání kurzu (tábora, vyučovací hodiny apod.).

Máme-li celou složitou strukturu hry zjednodušit, pak bychom mohli uvést, že hra sestává ze základních elementů: **Motivace** (někdy uváděné také jako legenda), **pravidel**, **různých činností** a je také zasazena do určitého **prostředí** (klubovna, les, rybník, tma apod.).

Během **motivace** (souhrnu vnějších i vnitřních faktorů, které vzbuzují zájem o danou aktivitu – hru) bychom měli navodit takovou situaci, která by aktéry vyzývala a lákala zúčastnit se dané hry. Její součástí může být i legenda, například část dobrodružného příběhu z knihy, pohádka, informace z novinového článku, zpráva počítače, poselství uložené na disketě, organizátory předehraná scénka

apod. Motivace je v podstatě „určitý výsek“ z reálné (nebo jakoby reálné) situace a naznačuje už hráčům možný průběh hry. Představuje jednotlivé role hráčů, podkryvá jejich charakterové vlastnosti, zasazuje děj do nápodoby reálného prostředí (divoký západ, budoucnost, jaderná katastrofa, požár, pohádkový les apod.), ve kterém se hra uskuteční. Forma motivace je součástí hry a může mít zásadní vliv na prožitky hráčů. Můžeme se před účastníky postavit a začít jim číst z knihy, ale můžeme také vše zašifrovat, nechat promluvit počítač, rytíře ve zbroji, který přijede na koni apod. Oblast motivace her moudře a prakticky obohatil pedagog a spisovatel Jaroslav Foglar. Právě z jeho dílny pocházejí celotáborové hry (např. Tábor černého delfína, Alvarez apod.), které se stávají předlohou pro táborové motivace i v dnešní době.

Pravidla mají ve hře dominantní postavení, tvoří hlavní kostru celého děje hry, a plní hned několik funkcí současně. Předně definují a zpřesňují jednotlivé role hráčů, deklarují jejich kompetence, které se po celou dobu pro účastníka stávají závazné. Pravidla také jednotlivé postavy začleňují do určitého prostoru a popisují jejich vzájemný vztah s postavami jinými. (Například stará čarodějnice je slepá a může se pohybovat po celém hracím prostoru (poli), kdežto ostatní (sudičky) musí být pouze v tomto kruhu atd.) Pravidla všem účastníkům zpřesňují a zprůhledňují podmínky a říkají jim, co mohou a nemohou dělat, aby hráči naplnili podstatu hry, ale zároveň tuto skutečnost komplikují. Pravidla v podstatě vytvářejí překážky, které mohou být fyzické (doběhnout někam, přelézt něco, vyšplhat, přeskočit atd.), nebo psychické (komunikovat s někým, podřídít se někomu, vyřešit problém apod.) a zjevné (jsou známy již před začátkem hry), nebo skryté (hráč je objevuje až v průběhu hry). Tabulka č. I naznačuje i jejich možné kombinace.

Tabulka: Kombinace herních překážek

	FYZICKÉ	PSYCHICKÉ
ZJEVNÉ	Fyzická překážka jako např. potok, kopec, členitý terén, ale také časový limit. Hráč je s nimi dopředu seznámen a může se na ně připravit.	Již před začátkem hry je zřejmé, že účastníci budou muset řešit problémy, více komunikovat, např. volit z více variant, stanovovat hierarchii postupných cílů atd.
SKRYTÉ	Překážky, které se vynořují po začátku hry, například i na základě nesprávného rozhodnutí, nebo mohou být organizátorem i záměrně skryty.	Účastník si je začíná uvědomovat až v průběhu hry, především v nestandardních situacích, se kterými se dříve nesetkal. (Např. neschopnost rychle se rozhodnout, koncentrovat pozornost atd.)

Přestože pravidla vytvářejí všechny „formální“ náležitosti a jsou nedílnou součástí her, mají nestejně zastoupení a význam v jednotlivých herních činnostech uplatňujících se mimo jiné i v různých věkových obdobích dítěte. Zjednodušeně bychom mohli konstatovat, že čím jsou děti starší a hráčsky zkušenější, tím více budou preferovat hry složitější, a zároveň připomenout, že mezi základní chybu „pedagoga nováčka“ tradičně patří výběr složitých her (pro které se organizátor nadchne) pro věkově neadekvátní skupinu malých dětí.

Tvoří-li pravidla formální rámec her, pak herní činnosti je bezesbytku obsahově naplňují. Podle jejich charakteru je můžeme rozdělit například na *Pohybové* – běhání, skákání přes švihadlo, plazení, chování pozadu, po jedné noze, v dřepu atd., *kognitivní* – hry, které jsou např. založeny na

schopnosti mít dobrý postřeh, zapamatovat si něco, vymyslet určitou variantu řešení atd., *sociální* – hry, pro které jsou typické činnosti jako např. verbální a neverbální komunikace atd. Herní činnosti se také velmi často stávají kritériem pro rozličné typologie her. Zajímavou a detailní typologii nalezneme na webových stránkách databázového serveru HRA (www.hra.cz). U mnohých her se však setkáváme s kombinovanými činnostmi, např. velmi často jsou do jedné hry integrovány pohybové i kognitivní činnosti.

Atmosféru hry dotváří **prostředí**, které by mělo zapadat do celkového motivačního kontextu. Některé hry se přímo váží na konkrétní typy prostředí (noční hry bývají obvykle až po setmění) a jiné se snažíme zasadit do prostředí netypického. Zkuste si někdy zahrát Člověče nezlob se v členitém terénu v přírodě nebo fotbal na stole a nejlépe pochopíte, jak lze hry krásně obměňovat a přetvářet jenom tím, že změním prostředí.

9.6 Závěrem

Závěrem nezbyvá než konstatovat, že problematika her nebyla zdaleka odborně ani metodicky vyčerpána, ale pouze nastíněna pro studijní potřeby budoucích pedagogů, kteří ji budou moci výchovně využít ve svých poutavých aktivitách. Abychom uměli připravit adekvátní hru, měli bychom znát specifické věkové zvláštnosti skupiny (ontogenetická psychologie), měli bychom znát funkci kognitivních procesů (základy psychologie a kognitivní psychologie), měli bychom umět interpretovat dynamiku vztahů ve skupině (sociální psychologie) atd. Nebuďte tedy jen pasáčky dětí, aktivně studujte a poznávejte i další doporučené zdroje.



Seznam použité, ale též doporučené literatury

- Caha, M. a kol. (1996). *Hry a výchova k trvale udržitelnému rozvoji*. Praha: Brontosaurus.
- Foglar, J. (1991). *Devadesátka pokračuje*. Praha: Olympia.
- Foglar, J. (1991). *Pod junáckou vlajkou*. Praha: Olympia.
- Hrkal, J. & Hanuš, R. (1998). *Zlatý fond her*. Praha: Portál.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá
- Lyotard, J. F. (1993). *O postmodernismu*. Praha: Filozofický ústav AV ČR.
- Němec, J. (2002). *Od prožívání k požitkářství. Výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido.
- Němec, J. (2000). *Tvořivé hry od hlavy až k patě*. Brno: Paido.
- Němec, J. (2002). Edukativní význam hry a zážitku v postmoderní společnosti. In Střelec, S. (2002). *Studie z teorie a metodiky výchovy* (s. 92-101).
- Němec, J. (2008). Edutainment – trendy v oblasti volného času. In Sýkora, J. (ed.) *Výchova a volný čas 3* (s. 59-66). Gaudeamus.
- Pike, G., Selby, D. (2000). *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Praha: Portál.
- Šafr, J., & Patočková, V. (2010). Trávení volného času v České republice ve srovnání s evropskými zeměmi. *Naše společnost*. 2, 21-27. Dostupné

z: <http://cvvm.soc.cas.cz/2010-2/traveni-volneho-casu-v-ceske-republice-ve-srovnani-s-evropskymi-zememi>

- Špetková, E. & Mikulášková, L. (2001). Výzkum herního folkloru žáků 8. třídy. *Pedagogika*, 51(4), 454-470.
- Welsch, W. (1994). *Naše postmoderní moderna*. Praha: Zvon.
- Zapletal, M. (1985). *Hry v přírodě*. Praha: Olympie.



Otázky a otazníky

- Popište proces vytváření hry. Jaké aspekty budete mít na paměti a z jakých zásad budete vycházet?
- Kdyby vám někdo řekl, že by si přál, abyste si s jeho dětmi hráli hry rozvíjející kognitivní procesy, jaké hry (a proč?) byste vybrali? Od každé oblasti vyjmenujte alespoň tři.
- Jaká je podstata „mrvních“ her? Co jsou to hry simulační a jaké jsou jejich obecné herní principy?
- Jak můžeme hru definovat a charakterizovat prostřednictvím výčtu určitých charakteristik?

10. Teoretická reflexe celospolečenských fenoménů: implikace pro pedagogiku, vědění a učitelskou profesi

Markéta Košatková

10.1 Úvod do kapitoly



Klíčová slova

reflexe, teorie, metafora, pedagogický diskurz, konstruktivismus, vědění



Po přečtení textu čtenář*ka bude schopen*a:

- definovat reflexi a její přínos pro vzdělávání
- popsat vybrané sociálně-pedagogické teorie
- reflektovat vybrané širší společenské sociální fenomény ve vztahu k pedagogice
- kriticky nahlížet na proměnu vědění a funkci vzdělávání
- konstruovat pedagogické vize s ohledem k proměně celospolečenské konfigurace
- vysvětlit algoritmizaci vědění

Úvod

Žijeme v proměnlivém světě. Školní instituce, vzdělávání, informační prostor a kultura v době zrychlené globalizace čelí novým výzvám. Skeptici by snad mohli říci, že v současné rizikové společnosti nás čeká no future a my pouze píšeme dějiny šílenství. Fakt, manipulace či pouhá proklamace? Jak moc se mění pedagogické zákonitosti v kontextu doby, ve které se nacházíme? Kde máme slepé skvrny vzdělávání? Které teorie nám mohou pomoci chápat celospolečenské dění a vzdělávání v relaci? Jak můžeme být pomocí teorie všímavější k situacím v praxi?

Reflexe k pedagogické profesi neodmyslitelně patří. Proto se v následující kapitole zaměříme na teoretickou reflexi širších celospolečenských fenoménů, které budeme rozebírat ve vztahu

k pedagogice a vice versa. Sledování kontextů vzdělávání v postmoderní situaci nám může pomoci uvidět souvislosti mezi sociálními fenomény a proměnou vědění.

Pro lepší ilustraci budeme pracovat s metaforami, kterými často sami žijeme. Budeme využívat slova a věci pro reflexi toho, zda a proč školství a jeho aktéři selhávají v zápase s neustálou proměnlivostí doby. Mediální manipulace, technologie a algoritmy akcelerují vědění, které může být intenzifikováno, přestože není založeno na realitě či objektivních informacích. Rychlost informací, celosvětová propojenost, internet i dostupnost komodit nás nutí si klást otázku, jak tuto akceleraci zvládá reflektovat současný vzdělávací systém?

V předchozím popisu byly ukryty tituly některých inspirativních knih. Najdete je? Jednalo se o 9 titulů. V textu se budou nacházet odkazy na externí elektronické platformy, které slouží jako doplňující zdroj informací či prostor pro reflektivní přemýšlení/psaní.



[Inspirativní knihy nápověda](https://sway.office.com/YloURVrv8CdlwGwO?ref=Link)

<https://sway.office.com/YloURVrv8CdlwGwO?ref=Link>

Máte-li pocit, že po přečtení předchozí anotace se stále cítíte jako *tabula rasa*, doporučuji využít výkladového slovníků odborných pojmů užitých (nejen) v tomto textu či pracovat s vlastní databází odborných pojmů. V textu jsou tyto pojmy označeny kurzívou.



[Slovník odborných pojmů](https://quizlet.com/627091584/teoreticka-reflexe_tmv-flash-cards/?x=1jq)

https://quizlet.com/627091584/teoreticka-reflexe_tmv-flash-cards/?x=1jq

Text stojí na pomezí sociologie, sociální pedagogiky a pedagogiky. Právě tyto hraniční krajiny jednotlivých disciplín nám umožní reflektivní rozhled, který potřebujeme chceme-li postihnout proměnu (post)moderní společnosti. Čtenář*ka může nahlížet na sociální fenomény zasahující (nejen) do pedagogiky i skrze komparaci se seriály/filmy. Domnívám se, že tato obrazová metaforičnost může inspirovat k dalším zdrojům, teoriím a jejich aplikaci v praxi. *Postmoderní teorie* se vyznačují kritickou reflexí úplně všeho, což je často činí těžko uchopitelnými, přesto je seznámení s nimi klíčové pro vlastní pedagogické principy každého pedagoga*žky, protože žijeme ve společnosti vědění. Podoba nového informačního prostoru volá po re-definici práce s informacemi a zaměřením na konstrukce vědění.



[Filmy a seriály a sociálně pedagogické teorie](https://sway.office.com/EE2iePuayyCkzSSs?ref=Link)

<https://sway.office.com/EE2iePuayyCkzSSs?ref=Link>

10.2 Reflexe ve vzdělávání

Reflexi můžeme charakterizovat jako cílené zpracování předchozí činnosti (zážitku) ve snaze ukotvit naše jednání a objevit nové zdroje, možnosti a efektivní strategie pro budoucí (obdobné) situace. Reflexe a sebereflexe je klíčová pro každého učitele*ku. Můžeme hovořit o reflexi směrem k sobě, k žákům a studentům, k metodám práce, ke stereotypům či k širším celospolečenským jevům (vliv kultury, ideologií, předsudků, médií apod.). Člověk reaguje na podněty a informace z okolního světa, které jsou neustále vyhodnocovány pomocí vlastních sítí mentálních struktur. Korthagen (2011) do tohoto mechanismu denního přemýšlení připojuje reflexi, která pomáhá mechanismy uvědomování si podstatných aspektů a vytváření alternativních vzorců jednání uchopovat. Tyto vzorce jsou následně znovu zakoušeny a vyhodnocovány. Reflexe je nástroj, skrze který se učíme zkušenost transformovat směrem k novému poznání o sobě, o druhých, o praxi či širšímu kontextu vzdělávání.

Shrnutí:

- reflexe není popis situace/události
- reflexe je proces utváření významů ze zkušenosti a hlubší promýšlení vazeb se zkušeností budoucí

Tak jako Albus Brumbál používal svoji kouzelnou Myslátku pro ponoření se do minulých událostí za účelem utříbení si vlastních myšlenek, vyzkoušíme i my nyní reflektovat vzdělávání a podobu vědění pomocí ponoru do širších společenských jevů tak, abychom mohli kultivovat vlastní pedagogické ideje. Poznávání není izolovanou záležitostí jedince, ale je společně utvářeno, konstruováno v interakci s druhými. Výzkumy z oblasti neurovědy ukazují, že naše mozky zpracovávají zkušenost spíše kolektivní než individuální. Koncem 90. let výzkumníci zkoumali chování primátů, kteří se natahovali pro burák. Všimli si, že opice, které činnost druhých opic pouze pozorovali, vykazovali stejnou aktivaci mozku jako opice vykonávající nějakou činnost. Neurovědci tak odhalili funkci zrcadlových neuronů, které reagují na druhé („čtou“ myšlenky druhého a vyhodnocují, co chce udělat). Proto sebereflexe vlastního poznávání a vědění nutně musí kopírovat reflexi kontextovou, s přihlédnutím k sociálním událostem a historické zakotvenosti ve společnosti.

„Zrcadlové neurony mi zkrátka umožňují vidět svět z vlastního úhlu pohledu, ale dovolují mi představovat si i perspektivy druhých lidí.“ (Mirzoeff, 2018, s. 98)

10.3 Historický exkurz do proměny společnosti

Moderní společnost se formovala ve věku převratných revolucí. Jednou z nich byla revoluce průmyslová (konec 18. století a první polovina 19. století), která podpořila celou řadu doprovodných sociálních procesů (např. proměnu *sociální stratifikace* a *sociální mobility* obyvatelstva). Náboženský *diskurz*, který silně ovládal tradiční společnost je nahrazen diskurzem ekonomickým, kapitalistickým. Ten iluzorně slibuje rovnoprávnost všech, což můžeme označit za princip *meritokracie*¹³, který je

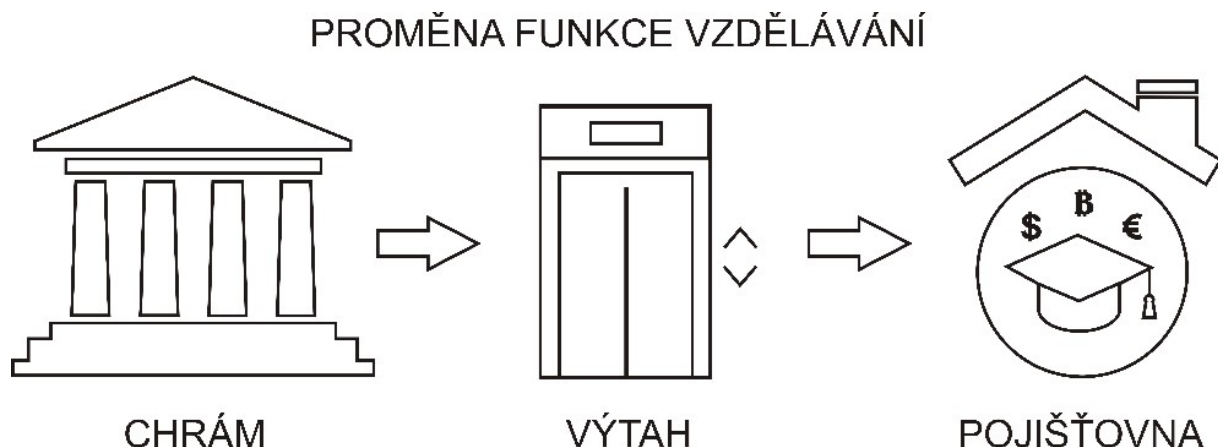
¹³ Meritokratická společnost věří, že lidé jsou si rovni. Důsledkem této rovnosti si jedinci zaslouží svoji pozici ve společnosti, protože všichni mají možnost uspět (hodnocení výkonu jako snahy jednotlivce). Tento princip je v rozporu s inkluzivním vzděláváním, protože zcela opomíjí strukturální nerovnosti ve společnosti, které člověku neumožňují mít stejnou pozici jako mají ostatní. Příkladem mohou být přijímací zkoušky na různé stupně vzdělávání, které částečně zvýhodňují dominantní kulturu (jazykový kód) a pro žáky cizince představují strukturální překážku. Jejich pozice je tak zcela odlišná a princip demokratické rovnosti se rozpadá. Ve

patrný v současnosti. Asi nezákladnější proměnu v moderní společnosti zapříčinil trh práce a jeho tržní mechanismy. Díky diktátu generalizovaného trhu se měnily společenské statusy obyvatelstva, právní systémy, způsob centralizace moci, sociální mentalita i důležitost vědy a poznání pro maximalizaci zisku.

„Cílem vědy se stává poznání přírody i společnosti a technika je prostředkem, jak tohoto poznání využívat ke kontrole reality, ať již přírodní či společenské povahy.“ (Keller, 2010, s. 19)

Centralizace moci se z původních feudálních zřízení (typických v tradiční společnosti) postupně přesunula do podoby národních států. Rozvoj jednotlivých vzdělávacích institucí je tak podřízen fungování konkrétních státních celků a jejich nacionálním vzdělávacím politikám. Ale ani tato forma společenského uspořádání neobhájila svoji pozici ve světě na trvalo. Ve světě, který se globalizoval (konec 20. století) se nacionální principy rozpadají, protože transnacionální globální výzvy (jako například ekologická rizika) překračují hranice jednotlivých států.

Nic Vám toto krátké historické okénko neříká? Výše popsané mechanismy proměny společnosti se mohou jevit od pedagogiky vzdálené. Faktem však zůstává, že školní instituce vždy zrcadlí kontext doby, ve které se nachází. Taktéž však nesou historickou danost, která umožňuje jejich existenci a ne/stabilitu v čase. Podívejme se na proměnu společnosti ještě jednou pomocí slibovaných metafor. Následující obrázek znázorňuje proměnu funkce vzdělávání v západní společnosti pomocí tří odlišných symbolů.



Symbolika chrámu odkazuje k dobám, kdy vzdělání bylo výsadou privilegované a nutně i omezené vrstvy obyvatelstva. Můžeme hovořit o šlechticích či duchovenstvu, kteří měli přístup ke vzdělání. Hlavní roli v šíření a kontrole vzdělanosti měla církev. S proměnou charakteru práce (přechod z agrární do společnosti průmyslové) přichází i proměna učení, které již není předáváno z generace na generaci, ale vzniká nutnost vzdělávání se (např. v nových technických postupech a technologiích). Sociální status nově není vázán na zařazení do vrstvy společnosti ([teorie trojího lidu v tradiční společnosti](#)), ale na práci a její efektivitu. Školní instituce a vlastnictví vědění se stává pomyslným výtahem v rámci sociálních statusů a z nich vyplývajících statků, protože urychluje proces průmyslového vývoje a inovací. Konečně ve třetím období, které začíná v polovině 70. let dvacátého století se stává škola pojišťovnou proti úpadku a sociálním rizikům. Vzdělání chrání vzdělané proti neúspěchu na trhu práce a poskytuje jim pojistku pro budoucnost. Takové vědění již

společnosti, která přemýšlí meritokraticky, může být jejich neúspěch vyhodnocen jako nedostatečná píle, inteligence či připravenost.

neznamená sociální vzestup, ale pouze tvoří záchranou síť. *Sociální mobilita* ovlivněná vzdělanostní úrovní je omezena.

Ptáte se, co zásadního se změnilo od moderní společnosti a v jaké společnosti se teď nacházíme? V současnosti můžeme hovořit o reflexi doby postmoderní, o reflexi informační společnosti. Doby, která je charakteristická zrychlením mechanismů, které vytváří rizika ve společnosti. Dochází tak k paradoxu, že touha po vědeckém pokroku a růstu zároveň umocňuje průmyslově-technologickou ekologickou krizi. Krizi, která je globálního charakteru a překračuje tak hranice a pravomoci jednotlivých států. Pro ilustraci rizik moderní společnosti doporučuji popřemýšlet například o havárii v Černobylu (nabízí se [seriál z roku 2019](#) či kniha *Modlitba za Černobyl*). Přemýšlejte, jak lokální (nacionální) havárie ovlivnila celou společnost a jak se k řešení problému postavila (nacionální) politika.

„Nadnárodní povaze nezvladatelnosti modernizačních rizik odpovídá způsob jejich šíření. Jejich neviditelnost sotva ponechává otevřenou možnost rozhodnutí, alespoň pro konzumenta. Jsou to ‚produkty nesené jako břemena‘, které spolupolykáme a spoluvdechujeme.“ (Beck, 2011, s. 53)

Budete-li chtít zorientovat se v jednotlivých fázích společenského vývoje a proměny sociálního a informačního prostoru detailněji, můžete si je zanést na časovou osu. Dějinné souvislosti však nelze vnímat čistě lineárně. Jednotlivá období často nelze přesně datovat, ani schematicky odlišit. Historické souvislosti však mohou pomoci chápat komplexitu vzdělávacích praktik s odkazem na tradici i inovaci.



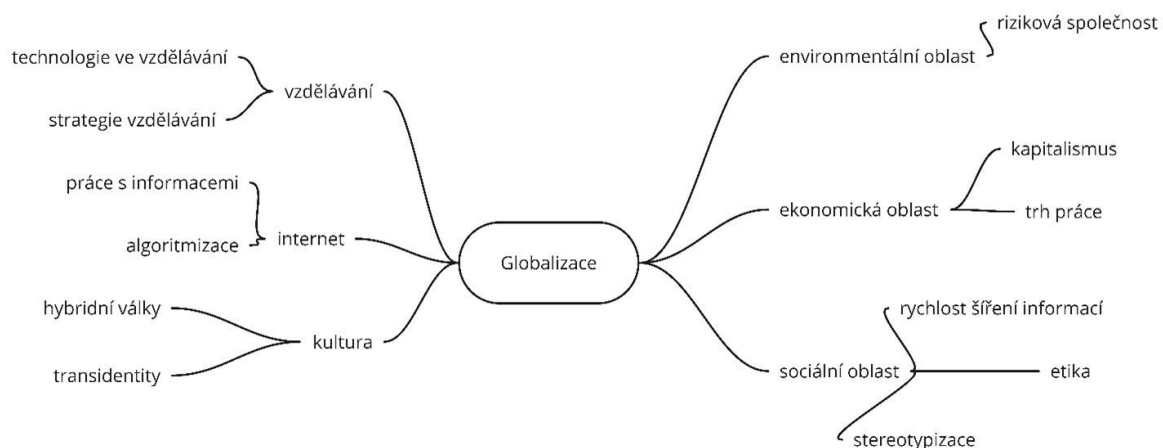
[Historické kontinuum](#)

<https://padlet.com/2529371/Bookmarks>

Historické kontinuum naznačuje povahu a funkci vzdělávacích institucí, které připravují své aktéry implicitně či explicitně s ohledem na vývoj trhu práce (od nutnosti maximalizace kvantity výroby přes informační gramotnost s dez/informacemi). Vliv globalizačních procesů zároveň významně ovlivňuje pojetí času, prostoru, kultury, vědění i vzdálenosti. S ohledem k výše zmíněnému zkuste reflektovat následující otázky:

1. Jak globalismus ovlivnil vaši každodennost?
2. Jak přítomnost internetu ovlivnila vzdělávací strategie?
3. Jaký vývoj společnosti můžeme předpokládat do budoucna a co to znamená pro pedagogiku?

Pokud Vám vyhovuje reflexe spíše pomocí myšlenkové mapy, můžete využít připraveného kolaborativního online nástroje [zde](#).



Nyní již opustíme minulost a budeme se s jejím odkazem dívat na přítomnost a predikovat budoucnost. Naše pozornost se zaměří na fenomény v globální postmoderní společnosti, která prohlubuje strukturální nerovnosti. Strukturální nerovnosti, které mohou souviset s pokřiveným informačním prostorem.

10.4 Strukturální nerovnosti

Struktura a hierarchie vzdělávacího systému zrcadlí strukturu sociálních nerovností ve společnosti. Škola je zrcadlem společnosti. Pozice aktéra ve společnosti (v *sociálním poli*) je závislá na vlastnictví kapitálů, které mohou nabývat různých podob v oblasti sociální, kulturní, ekonomické i symbolické (např. uznání). Francouzský teoretik Pierre Bourdieu dokonce hovoří o neustálém (symbolickém) zápase ve snaze ukořistit pro sebe co největší množství kapitálů. Tento boj je však regulován nerovným postavením ve společnosti, které zapříčiňuje kumulaci kapitálů na jedné straně, a naopak jejich nedostatek na straně druhé. Teorie vzdělanostní reprodukce kritizuje vzdělávací systém, který nefunguje jako nezávislá instituce, ale jako instance podtrhávající neúspěch jedinců tím, že tzv. zapomíná či přehlíží jejich překážky, které musí každodenně překonávat. Takto fungující systém nerovnosti nepotírá, ale dále reprodukuje. Zkuste se zamyslet nad příklady strukturálních nerovností ve vzdělávání. Co vás napadne? Můžete využít informace i z jiných kapitol. Jak vyučující může přispět k podpoře individuálního rozvoje všech dětí bez rozdílu?

Strukturální nerovnosti se ještě více komplikují přidáme-li vliv algoritmů¹⁴ na naše názory, postoje a informace. Na principu algoritmizace vědění si dále ukážeme proměnu informačního prostoru, který ne/přímo ovlivňuje realitu každého z nás. Příkladem proměny vědění skrze technologie by mohl být dokument [Sociální dilema](#) či seriál [Black Mirror](#). Budeme reflektovat dopad technologií a algoritmů na společnost s cílem podnítit pedagogickou reflexi v této oblasti.

10.5 Algoritmizace vědění

Setkali jste se ve své vzdělávací dráze s memorováním definic a velkého množství informací? Pokud ano, nejspíš jste si také kladli otázku ohledně užitečnosti těchto informací v budoucnosti. Takovému

¹⁴ Algoritmy sociálních sítí vznikly proto, aby mohly každému uživateli*ce nabízet personalizovaný obsah, který je bude znovu a znovu do sítě vracet a tím podporovat jejich závislost.

přístupu ve vzdělání je často vyčítáno odpojení od reálného světa. Stává se tak těžko aplikovatelným za zdi vzdělávací instituce, kde jsou informace dostupné všude kolem nás. Vlastnictví chytrých telefonů pak dostupnost informací omezuje na ono údajné jedno kliknutí. Naopak kritici využívání technologií ve vzdělávání apelují na důležitost kultivace našich vědomostí i bez pomoci technologií.

Na jakou stranu tohoto pomyslného pedagogického sporu se řadíte vy? Jak budete ve své pedagogické praxi pracovat s technologiemi ve vzdělávání? Odpovědi na tuto otázku můžete sdílet s ostatními a ověřit tak lidové rčení, že více hlav víc ví.



[Kolaborativní prostor pro odpovědi
https://jamboard.google.com/d/1HXAYR-SI9h83dDiZy6C5rl0hwXat1wzmTpkF_fxZZ1o/viewer](https://jamboard.google.com/d/1HXAYR-SI9h83dDiZy6C5rl0hwXat1wzmTpkF_fxZZ1o/viewer)

Chytré telefony a sociální sítě částečně transformovaly způsob, jakým komunikujeme a utváříme si představu o okolním světě. Vrátime-li se k příkladu s opicemi, naše neurony v současnosti zrcadlí architekturu programovatelných/strojově ovlivnitelných informací. Algoritmy online platform fungují na principu masivního sběru dat od uživatelů (např. Facebook či Instagram). Na základě těchto dat pak zpětně mohou měnit naši percepci reality (např. prostřednictvím informačních válek a dezinformací). Zjednodušeně můžeme říct, že se jedná o mocné systémy, které ovlivňují celou populaci a naše způsoby přemýšlení. Jak je to vůbec možné?

Principy proměny vědění:

- skrze sociální sítě vzniká nová kultura, která má své vlastní vztahy – sociální bubliny (zde si potvrzujeme a utvrzujeme svoje názory na základě identifikace s druhými)
- informační prostředí již není neutrální, protože je nemožné jej kontrolovat (svoboda slova a svoboda šíření informací)
- dezinformace polarizují a rozvrací společnost
- algoritmy nám nepředkládají „objektivní“ informace, ale informace předem roztříděné
- roztříštěné informační prostory vytváří nerovnosti mezi lidmi (ne všichni mají přístup k informacím, přestože internet vytváří zdánlivou dostupnost pro všechny)
- algoritmy nejednají prostřednictvím hodnot, které si demokratická společnost dlouhodobě budovala – algoritmy mají přinést zisk a mohou chybovat

Srnicek (2016) hovoří o principu tzv. kapitalismu platform. Na tomto místě si můžeme položit otázku, zda-li se v současném technologickém světě začínají algoritmy více podobat uvažování a chování lidí, anebo jsou to naopak lidé, kteří se skrze algoritmizaci každodennosti stále více přizpůsobují technologiím? Chování nás samotných se stává programovatelným na bázi denních úkonů. Velké nadnárodní korporáty směřují technologický vývoj skrze sociální sítě a platformy způsobem, aby bylo jednání a chování společnosti co možná nejvíce předvídatelné, a tedy možné jej plánovat a usměrňovat.

Stáváme se reakční společností, která si utváří realitu o okolním světě skrze informační média. Stále však nevíme, co s naší společností tato okamžitá zpětnovazebná smyčka dělá. Místo člověka jsou to algoritmy, aplikace a technologie, které nám nastavují zrcadlo. Tato automatizovaná mechanická

cirkulace naší pozornosti v podobě nejrůznějšího mediálního a informačního obsahu dostupného na síti nabízí obrovské možnosti, ale i jistá rizika (mocenské zájmy).

Výše popsaná situace však není ničím novým, z čeho bychom mohli vinit sociální sítě, internet či chytré telefony. Jedná se o mnoho let trvající vývoj současného sociálního řádu, kterému můžeme říkat neoliberalismus či kapitalismus a který dlouhodobě budoval kulturu soutěživosti. Algoritmy platforem a sociální sítě ještě více zkrátily reakční dobu ve společnosti, která funguje na principu soutěživosti. Technologie tak nejsou důvodem, ale pouze nástrojem toho, že náš čas plyne rychleji. Ačkoliv máme skrze technologie přístup do celého světa, skutečný horizont se nám zkracuje ve světle reakcí na bezprostřední úkony. Zkuste se zamyslet nad tím, jak princip multitaskingu ovlivňuje vaši schopnost se koncentrovat například na čtení tohoto textu. Přemýšlejte, jaký způsob prezentace informací vám vyhovuje.

Skrze automatizaci se tak dostáváme do éry digitálních chudobinců (Eubanks, 2018). Představte si fiktivní případ, že by v budoucnosti byly děti vybírány do školy dle strojově zpracovaných data setů odvozených z normy. Autorka tak upozorňuje na nebezpečí toho, že algoritmizované činnosti mohou postrádat sociální a hodnotový rozměr. Efektivita často zastírá základní hodnoty, jako jsou rovnost a sebeurčení. Tam, kde byl dříve vztah budován na základě mezilidské komunikace a individuálního přístupu, nyní stojí systémy, které efektivně řídí a třídí, častokrát však bez kontextu. Algoritmizované nástroje ovlivňují život nás všech.

Tato doba se také pojí s termínem technologický solucionismus, tedy s představou, že naše problémy mohou být vyřešeny dalším technologickým nástrojem (Morozov, 2013). K algoritmicizaci platforem, která by podporovala spravedlnost, bude zapotřebí kulturní i politické iniciativy, zcela nepochybně však skrze vzdělávání založeném na hodnotách. A právě zde spatřuji velkou výzvu pro pedagogiku. Vzdělávání má moc proměnit mechanismy fungování společnosti a v budoucnosti pravděpodobně bude muset i uchopit problematiku algoritmicizovaného vědění.



Otázky k zamyšlení:

- Jaká jsou pravidla prostředí, ve kterých se pohybujete (virtuální i fyzická)?
- Jaké principy manipulace/komunikace jsou v těchto prostředích uplatňovány a jak toto prostředí utváříte vy sami?
- Jak můžeme chránit mozek před algoritmicizovaným věděním?

Vrátíme-li se na chvíli zpět k historickému exkurzu, můžeme si povšimnout, že přestože všechny etapy vývoje lidské společnosti byly provázeny změnou, tak ještě nikdy lidstvo nebylo ovlivňováno *paradigmatickou* proměnou pomocí algoritmů (skrze strojové učení). Lidé vytváří stroje a ty zpětně utváří nás. Tento nový fenomén informační společnosti je velkou výzvou pro pedagogické, demokratické, etické a humanitní principy ve společnosti. Výzvou, která může přinést i řadu pozitivních efektů. Příkladem může být využití umělé inteligence a rozšířené virtuální reality ve

vzdělávání a učení. Využití gamifikace¹⁵ pro podporu učení. Možnost potenciálu sítě a dosáhnutí vyšší formy vědomí (např. možnost proměnit staré kulturní konstrukty, které nás jako společnost rozdělují).

Příkladem využití umělé inteligence a strojového učení v současnosti může být projekt [Digitální filozof](#), který připravili Dita Malečková a Jan Tyl. Pomocí data setu textů konkrétních filozofů se jim podařilo „oživit“ vybrané filozofy. Mezi jejich filozofy byl i jeden autor z úvodního představení inspirativních knih. Uhodnete, který to byl? Neuronová síť, která napodobuje chování lidského mozku je schopna zachytit vzorce lidského přemýšlení a reprodukovat je. Autorům se tak podařilo vytvořit digitální kopii významných myslitelů, s kterými mohli opět komunikovat i po jejich smrti. Posun v oblasti umělé inteligence je fascinující a pro pedagogiku to přináší mnohé příležitosti.



Otázky k zamyšlení:

- Jakou pedagogickou osobnost byste navrhli vy pro digitalizaci?
- Jaké pedagogické otázky byste diskutovali?
- Jaké principy ochrany informačního prostoru navrhuje pro budoucí generace (generace vašich budoucích žáků*yn)?

10.6 Pedagogika v době postmoderní

V textu jsme diskutovali proměnu vědění a informací v kontextu různých historických či sociálních fenoménů. Ptáte se, co z toho je využitelné pro pedagogiku? Algoritmizace informací nás nutí vytvořit mechanismy obrany. Pomoc můžeme hledat v konstruktivistických přístupech ve vzdělávání, které upozorňují na neustálé spolu-vytváření informací a informačního prostoru. Fakta jsou spíše sociálně konstruované fenomény, které se neustále vyvíjí, a i jejich interpretace je různá (např. odlišná životní zkušenost jedince). Podle Lorenzové souvisí postmoderní pedagogika s přehodnocováním nastolených hranic skrze práci s neoficiálními texty (nejen západní optika), s každodenním vyprávěním (životní perspektiva) a s přizváním diverzity do oficiálně sdílených informacích o sociální realitě (2016, s. 90–91).

Znaky postmoderní pedagogiky:

- poznání není neutrální, ale sociálně, kulturně a zkušenostně konstruované
- žák/student není pasivním příjemcem informací, ale podílí se na konstrukci vědění
- díky důsledkům nových informačních technologií a stále se rozšiřujícímu toku informací (včetně vizuálních znaků, symbolů a obrazů) se realita stává tekutou (fragmentovanou) a předávání hotových a jednotných informací je tak značně komplikované
- vychází z předpokladu, že společnost není jednotně ucelená
- učitel opouští pevnou pozici jediné informační autority, ale stává se spíše průvodcem v proměnlivosti světa

¹⁵ Gamifikace ve vzdělávání využívá herních prvků pro učení. Vychází z přirozené potřeby člověka si hrát a poznávat. Gamifikace se snaží přitáhnout pozornost uživatele pomocí zábavných prvků herního designu, což podporuje motivaci se učit ([Cohen, 2021](#)).

- dominantní kategorií by měla být dobrovolnost, volitelnost zdrojů a postupů (srovnej s kapitolou o alternativních přístupech ve vzdělávání)
- je klíčové kultivovat a artikulovat naše hodnoty, *prekoncepty* a nakládání s diverzitou
- jinakost je důležitá hodnota ve vzdělávání

Text na mnohých místech klade více otázek, než-li poskytuje odpovědí. Je to tím, že kognitivní úklid si musíme v našich hlavách udělat všichni sami. Nicméně diskuse, další vyhledávání informací či doplňování chybějících dílků skládačky nás může motivovat být aktivním příjemcem vzdělávacího procesu (o tomto konstruktivistickém principu v pedagogice můžeme diskutovat zase příště).

Gratuluji, došli jste až na závěr textu. Budete-li chtít si ověřit svoje znalosti z předchozího čtení můžete si vyzkoušet malý testík.



[Dobrovolný test znalostí z textu](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpm4H45sWUk1OqTygZpqlMccpmLTXwGwHpKxOM-dO3NUBhQ/viewform)

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpm4H45sWUk1OqTygZpqlMccpmLTXwGwHpKxOM-dO3NUBhQ/viewform>

10.7 Použitá literatura



- Beck, U. (2011). *Riziková společnost*. Praha: Slon.
- Cohen, A. M. (2011). The gamification of education. *The Futurist*, 45, 16-17. Dostupné z: <https://www.proquest.com/magazines/gamification-education/docview/884627174/se-2?accountid=16531>
- Eubanks, V. (2018). *Automating Inequality: How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor*. St. Martin's Press: New York.
- Keller, J. (2010). *Dějiny klasické sociologie*. Praha: SLON.
- Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lorenzová, J. (2016). *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: Univerzita Karlova.
- Mirzoeff, N. (2018). *Jak vidět svět*. Praha: ArtMap.
- Morozov, E. (2013). *To Save Everything, Click Here: Technology, Solutionism, and the Urge to Fix Problems that Don't Exist*. Penguin Books: London.
- Srnicek, N. (2016). *Platform Capitalism*. Polity: Cambridge.