

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

# KOMENSKÝ

ČÍSLO 03 | BŘEZEN 2014 | ROČNÍK 138



## S Jaroslavem Provazníkem o umění ve výchově

Co je a co není kariéra učitele

Školní rok s hodnoticí knihou

# Obsah

EDITORIAL .....	4	DO VÝUKY	
ROZHOVOR		<i>Jiří Havel</i>	
<i>Veronika Rodriguezová</i>		<b>Výuka elementárního čtení</b>	
<b>S Jaroslavem Provazníkem</b>		<b>a psaní genetickou metodou .....</b>	<b>39</b>
<b>o umění ve výchově a bezpečí</b>		<i>Alena Kalusová</i>	
<b>dramatické hry .....</b>	<b>6</b>	<b>Školní rok s hodnoticí knihou</b>	
Z VÝZKUMŮ		<b>a opičkou Julinkou .....</b>	<b>44</b>
<i>Vladimíra Spilková,</i>		<i>Ivana Janoušová</i>	
<i>Tomáš Janík, Michaela Píšová</i>		<b>My a oni aneb „Léčivé bylinky“</b>	
<b>Co je a co není kariéra učitele aneb</b>		<b>pro naše školství .....</b>	<b>49</b>
<b>Výhrady ke koncepci kariérního</b>		PORADNA	
<b>systemu .....</b>	<b>10</b>	<b>Kdy je čas na vyloučení</b>	
<i>Klára Šedová</i>		<i>Odovídá Václav Mertin .....</i>	<b>51</b>
<b>Humor ve škole .....</b>	<b>15</b>	RECENZE	
<i>Vanda Vaničková</i>		<i>Karolína Pešková, Dagmar Sochorová</i>	
<b>Žáci o hodnotě čtení a literatury ...</b>	<b>22</b>	<b>Jak se neztratit</b>	
<i>Jana Kratochvílová</i>		<b>v mediálním světě .....</b>	<b>52</b>
<b>Hodnoty inkluzivního vzdělávání</b>		<i>Pavla Sýkorová</i>	
<b>v poslání a vizi školy .....</b>	<b>26</b>	<b>Tvůrčí psaní jako autorská</b>	
<i>František Tůma</i>		<b>zkušenost .....</b>	<b>54</b>
<b>Používáte správně emitokony? :-)</b>	<b>... 31</b>	<i>Tereza Gajdůková</i>	
REPORTÁŽ		<b>Proč chytré děti dostávají</b>	
<i>Kateřina Lojdová</i>		<b>špatné známky .....</b>	<b>56</b>
<b>„Chodím do muzea, protože</b>		5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ .....	<b>57</b>
<b>se chci všechno naučit.“</b>			
<b>Reportáž z doučování v Muzeu</b>			
<b>romské kultury .....</b>	<b>36</b>		

# Editorial

Málokteré téma vztahující se k situaci ve školství v současné době budí tolik diskusí jako požadavek formální kvalifikace učitelů. Ten by měl od 1. ledna 2015 jasně určit, komu bude dovoleno vyučovat a kdo bude muset z kola ven. Zastánci stanoviska, že není správné dát oněm 7 000 učitelům bez formální kvalifikace vale, často opírají své argumenty o to, že kvalifikace učitele automaticky negarantuje jeho kvalitu. Opomeňme nyní, že se svým způsobem jedná o úhybný argument, který odvádí pozornost od toho, že každá hra má svá pravidla, s nimiž mnohdy nemusíme zcela souhlasit, nicméně která zaručují, že budeme moci dále hrát společně. Problém kvalifikace tedy bývá nahrazován problémem kvality, který je prezentován jako téma spíše opomíjené, což jen nahrává zpochybňování požadavku formální kvalifikace. Abychom mýtus v podobě opomíjení kvality vyvrátili, vysvětlují Vladimíra Spilková, Tomáš Janík a Michaela Pišová na s. 10 až 14, v jakém bodě se momentálně nachází kariérní systém učitelů, který je podle autorů „promarněnou příležitostí pro výslovné pojmenování toho, co je kvalita učitelství“. Autoři ve svém textu otevřeně popisují, jakým směrem se momentálně ubírá uvažování o kvalitě profese učitele a kde se nachází jablko sváru mezi pedagogickými fakultami a Národním institutem pro další vzdělávání, který za přípravu tohoto systému zodpovídá.

Číslo časopisu tentokrát otevíráme poměrně závažným textem, a proto na druhou stranu vah stavíme odlehčenější článek Kláry Šedové o tom,

jaký má smysl, aby se učitelé a žáci (ideálně spolu) alespoň občas zasmáli. Text Františka Tůmy pak představuje, jakou funkci v komunikaci mohou plnit tzv. emotikony, které jsou mezi žáky tolik oblíbené, a co všechno jimi můžeme sdělovat ve škole i mimo ni.

V rubrice do výuky nabízíme pohled do třídy, kde se žáci po celý školní rok sami hodnotí, což zachycuje text jejich třídní učitelky Andrey Kalusové. Jiří Havel, jeden ze spoluautorů učebnice čtení a psaní oceněné v loňském roce na Mezinárodním knižním veletrhu ve Frankfurtu stříbrnou medailí v soutěži o nejlepší evropskou učebnici, ve svém textu provází postupem, jak ve škole pracovat při výuce čtení a psaní genetickou metodou. Rubrika reportáže tentokrát zprostředkovává, jak probíhá doučování v Muzeu romské kultury.

Doufáme, že také v tomto čísle najdete to, co vám bude připadat kvalitní.

*Příjemné čtení jménem celé redakce přeje  
Zuzana Šalamounová*

Veronika Rodriguezová

# Dramatická výchova má ve škole své místo

## S Jaroslavem Provazníkem O umění ve výchově a bezpečí dramatické hry

*Jaroslav Provazník se dlouhodobě věnuje dramatické výchově. Podílel se na přípravě kurikulárních dokumentů (osnov pro dramatickou výchovu vzdělávacího programu Obecná škola, Občanská škola, Rámcové vzdělávací programy pro základní a gymnaziální vzdělávání), organizuje celostátní vzdělávací kurzy pro učitele (Dramatická výchova ve škole, Tvorba – Tvořivost – Hra). Významnou součástí jeho působení tvoří organizace a působení v lektorských sborech celostátních přehlídek (Kaplické divadelní léto, Dětské divadelní léto, Dětská scéna).*

### Když se řekne dramatická výchova, spousta lidí si představí, že se žáci učí hrát divadlo. Jak byste popsal vztah mezi hraním divadla a dramatickou výchovou?

Ztotožňovat dramatickou výchovu s děláním nebo v tom horším případě „secvičováním“ divadla je stále ještě dost zažitá představa. Souvisí to určitě s tím, že dramatická výchova v našich krajích existovala prakticky až do začátku 90. let jen v podobě divadla hraného dětmi, a to jako mimoškolní, volnočasová aktivita. Tento stav trval vlastně více než dvě staletí – od té doby, co byly koncem 18. století divadelní a dramatické aktivity úředním zásahem vytlačeny mimo vyučování. Tento osud nepotkal kreslení a zpěv, a tak se dnes nad výtvarnou a hudební výchovou

ve školách nikdo nepozastavuje. Teprve po devadesátém roce se dramatická výchova coby propracovaný systém cvičení, her a dalších aktivit zaměřených na osobnostní přípravu, sociální a dramatický rozvoj objevila jako předmět ve školách a stala se i součástí osnov.

### Lze tedy říci, že secvičování divadla do dramatické výchovy patřit nemusí?

Divadlo je logickou součástí tohoto oboru. Nikoliv ovšem proto, aby se z dětí stali herci, ale především proto, aby žáci získali dovednosti, které člověk potřebuje pro život ve společnosti. A taky proto, aby přímo při praktických činnostech, nikoli jen zprostředkovaně, poznali divadlo jako jednu z oblastí lidské činnosti.

Mám za to, že práce na inscenačním tvaru, třeba na jednoduché desetiminutovce, má v dramatické výchově svoje místo. Důležité ale je být si neustále vědom toho, že práce na jevištním tvaru – ať už divadelním, nebo přednesovém – není cílem, ale prostředkem. Tím, že žáci mají příležitost podílet se na tvorbě inscenace, učí se pracovat v týmu na společném díle a učí se dokončovat práci, získávají povědomí o tom, co je to kompozice, pronikají do zákonitosti výstavby divadelního tvaru, poznávají při praktické činnosti, jak funguje divadlo, jaké prostředky používá, jak vzniká jevištní postava, mají příležitost k hlubšímu porozumění uměleckému textu a – v případě, že se skupina a učitel rozhodnou, že svou inscenaci předvedou ostatním – učí se vystupovat na veřejnosti, překonávat zábrany,



zvládat trému, převzít zodpovědnost za svěřený úsek práce, nést zodpovědnost za společné dílo a ideálně také reflektovat svou práci a práci druhých. Což jsou všechno schopnosti a dovednosti, které jsou pro život více než užitečné.

**Pokud je ve škole realizována dramatická výchova, bývá předvedení výsledné inscenace jakýmsi jejím očekávaným vyústěním. Vy o něm však hovoříte ve smyslu možnosti.**

Veřejné vystupování by mělo přijít na pořad až tehdy, kdy jsou na to žáci připraveni a kdy je na to připravena i celá skupina. Jeden z klasiků britské dramatické výchovy Peter Slade to vyjádřil velmi trefně: *Jestliže jde o děti, není nezbytné, a je dokonce škodlivé hrát pro publikum dříve, než to dítě samo pocítí jako potřebu. Když je pak žák připraven pro veřejné vystoupení a veřejné provedení, má radost z toho, že se podílí na společném úkolu – jako na významném kontrastu k vlastnímu přání „ukázat se“ na scéně.* Proto je zcela regulérní i taková podoba dramatické výchovy, v níž se nepracuje na jevištním tvaru, tedy dramatická výchova interní, při které dramatické aktivity zůstávají uvnitř školní třídy. A samozřejmě má ve škole svoje místo i dramatická výchova aplikovaná, tedy využívání některých dramatickových metod a technik v jiných předmětech, především humanitních.

**Jak se díváte na stávající začlenění oborů estetických výchov do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání?**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání by měl učitelům, školám a veřejnosti zprostředkovat, s jakými oblastmi či obory by se děti měly na základní škole seznámit. Neměl by proto být disproporční. Měl by zahrnovat všechny základní obory lidské činnosti a oblasti poznávání. Jeho základní členění na vzdělávací oblasti tento požadavek více méně splňuje. A je dobře, že je tu také vzdělávací oblast Umění a kultura, protože umění a kultura

není nic zbytného, žádná „nadstavba“, jak se před Listopadem 1989 papouškovalo. Škola je zařízení, kde se mají žáci nejen vyučovat, ale také vychovávat a kultivovat. A výchova se bez umění, potažmo umělecké a estetické výchovy – neredukované, nezužované jen na některé oblasti – neobejde. Umění tedy nemůže být ve výchově a vzdělávání jen čímsi okrajovým. Je to neopomenutelný prostředek poznávání světa, poznávání kvalitativně jiného, než jaký zpro-

***Divadlo je logickou součástí dramatické výchovy nikoliv proto, aby se z žáků stali herci, ale aby získali dovednosti, které člověk potřebuje pro život ve společnosti.***

středkovávají jiné obory, ale stejně důležitého. Proto by základní škola měla poskytovat všem dětem pokud možno nezkrácený obraz celé oblasti umění.

**Ve srovnání s ostatními estetickými výchovami je však dramatická výchova tak trochu popelkou.**

Podle stávajícího základního kurikulárního dokumentu to vypadá, že umění a kulturu tvoří jen hudba a výtvarné umění. Slovesné umění, respektive krásná literatura je u nás tradičně tvrdošijně degradováno jen na nástroj jazykové výuky. Je tomu tak jak v RVP pro základní vzdělávání, tak v RVP pro gymnázia. A divadlo a dramatická umění vůbec jsou podle RVP záležitostí zcela marginální. Dramatická výchova je v RVP pro základní vzdělávání „řešena“ jednovětou zmínkou o tom, že vzdělávací oblast Umění a kultura lze rozšířit o doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova a ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je poznámka: „Verbální i neverbální komunikace se může vhodně rozvíjet i prostřednictvím Dramatické výchovy, zařazené v RVP ZV jako doplňující vzdělávací obor.“

### Co může dramatická výchova ve srovnání s ostatními výchovami nabídnout?

Společným jmenovatelem všech oborů estetické výchovy, literární, výtvarné, pohybové/taneční, dramatické a hudební, je to, že jde ve všech případech o výchovu, tedy o kultivaci a záměrné ovlivňování žáka tím, že má možnost se aktivně setkávat s uměním a prakticky experimentovat s jeho prostředky a postupy.

To, čím se „výchovy“ liší jedna od druhé, je materiál, s nímž se v nich pracuje. A tady se dostáváme k podstatě věci: ve všech estetických výchovách (stejně jako v uměních, od nichž si tyto výchovy „půjčují“ prostředky) vytváříme ve hře fiktivní svět, který nám pomáhá poznávat náš, reálný, aktuální svět. Ale tato fikce se v dramatické výchově vytváří zcela specifickým způsobem. Ve výtvarném umění vytváříme fiktivní svět materiálem, který existuje mimo nás, v literatuře jazykem. Ale do rolové hry musíme vstoupit „teď a tady“ celou svou osobností (nejen pohybem svého těla jako v tanci, nejen svým hlasem jako ve zpěvu) a musíme mít odvahu vstoupit s ostatními spoluhráči do situace, kterou zahrajeme. Neboli – jen v dramatické hře mají účastníci šanci zažít kouzlo přeměny, v níž se na chvíli stanou někým jiným, mohou si vyzkoušet jeho pohled na svět, mohou si vyzkoušet být v jeho „kůži“, ale v bezpečí fikce, v bezpečí hry „jako“, z níž mohou vystoupit. To je něco, co dramatickou výchovu zásadním způsobem odlišuje od všech ostatních oborů estetické výchovy. A co umožňuje, že dramatická výchova je učením především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení problému (situace) nastoleného ve fikci, a to nejen intelektem, ale i intuicí se zapojením těla a emocí.

S dramatickým uměním v různých podobách a s dramatickými a divadelními prvky a principy se všichni odmalička dnes a denně setkáváme, a to zdaleka ne jen tehdy, když se vypravíme do divadla nebo do kina. Dramatičnost a scéničnost nás obklopuje od rána do večera, protože televize, video a počítače jsou už samozřejmou součástí našeho světa, do něhož patří mimo jiné i reklamy. Ačkoliv se to všechno na

děti valí od narození, mají ve škole pramalou příležitost se v záplavě dramatičnosti a scéničnosti orientovat, učit se ji vnímat. A také bránit se nevkusy a zjevné i skryté manipulaci, která – například právě v reklamě nebo v počítačových hrách – cíleně maže hranici mezi realitou a fikcí.

### Mohlo by se zdát, že s dramatickou výchovou se v mnohém prolíná výchova osobnostně sociální. Nelze je v jistém smyslu chápat jako dvojnice?

To, že se směšují dramatická výchova s výchovou osobnostně sociální, někdy bývá zdrojem nepochopení. Existence osobnostně sociální výchovy ve školním vzdělávacím programu se někdy uvádí jako argument pro to, že dramatická výchova by byla už vedle OSV nadbytečná. Je pravda, že jsou oblasti, které dramatická výchova a OSV sdílejí nebo v nichž se dotýkají. V dramatické výchově i v OSV se pracuje se simulací (rolovou hrou, v níž si žáci „nanečisto“ zkoušejí situace, do kterých by se v životě mohli dostat), zkoušejí řešit konflikty a situace z různých úhlů pohledu v bezpečí fikce atd. Zásadní rozdíl je však v tom, že v dramatické výchově jde navíc o to, jak fiktivní postavy vytváříme – jde o obohacování rejstříku stylizačních prostředků, jde o kultivaci projevu mluvního i pohybového, o poznávání světa uměleckými prostředky.

### Výuka oborů estetické výchovy se na školách mnohdy výrazně liší. Zatímco někde domínuje osvojování teoretických poznatků, jinde zdůrazňují učení se prostřednictvím vlastní zkušenosti. K čemu se přikláníte vy?

Dramatické umění a podstatu dramatičnosti a scéničnosti lze jen stěží poznávat faktograficky stylem: „Shakespeare se narodil..., zemřel..., napsal...“ Důležité je pronikat k jádru věci, poznávat to, co je podstatou divadla a dramatu, jaké zákonitosti v nich fungují. To je však neefektivněji možné prostřednictvím praktických činností. Díky nim se žáci učí o divadle, o světě a o sobě především přímým prožitkem a vlastní zkušeností. Analogicky vyučují svým předmětům tvořiví pedagogové výtvarné nebo hudební výchovy, protože ani tady se žáci neučí jen fakta

o malířích, skladatelích, historii. Zásadní jsou tu praktické činnosti, při nichž mohou žáci zakusit zážitek vlastní tvorby, aby se dotkli podstaty, principů, zákonitostí daného umění, a tím se přirozeně také kultivovali.

Ostatně podle mého by tomu nemělo být jinak ani v literární výchově: citlivého a vnímavého čtenáře, který má potěšení z literatury jako z umění, nevychováme jen racionálním přístupem k textu a výčty jmen a dat, ale také experimentováním s jazykem, s textem a otevíráním různých cest k interpretaci, cest k tomu, aby text žáky oslovil i emocionálně, jako umělecká výpověď. A přitom má slovesné umění – krásná literatura – u nás tvrdošijně pozici jen jakéhosi „přílepku“ jazykové výuky.

### K čemu může být dramatická výchova užitečná učitelům, který sám žádnou dramatickou přípravu nemá?

Podle mého by se učitel, který žádnou dramatickou přípravu nemá, do dramatické výchovy neměl pouštět. Představa, že budu učit hru na klavír, aniž na klavír umím hrát, je absurdní. A přesto se setkávám s lidmi (nejednou i s řediteli škol), kteří se domnívají, že učit dramatickou výchovu může vlastně kdokoliv, protože přece každý ví, co to je hrát divadlo. Učitel dramatické výchovy by měl mít jisté divadelní dovednosti nebo alespoň divadelní vidění. Mnohé z toho lze získat studiem nebo alespoň absolvováním dlouhodobých kurzů. Těžko ale jen čtením knih. A přitom, jak už jsem připomněl, jsem jednou zažil telefonát typu: „Byla jsem pověřena učením dramatické výchovy, doporučte mi, co si mám přečíst, v září začínám.“

Je tu ale ještě jeden důležitý moment: v dramatické výchově pracujeme s celou osobností žáka. Proto je nezbytné, aby učitel dramatické výchovy měl i jisté osobnostní dispozice k této práci: vnímavost, citlivost, toleranci, schopnost spolupracovat a být přirozeným partnerem, vytvářet příznivé podmínky pro komunikaci a tvorbu. Jsem přesvědčen, že učit dramatickou výchovu nemůže každý. To byl jeden z důvodů, proč jsme v polovině 90. let, když se dávaly dohromady osnovy Občanské školy, nepřistoupili

s Irinou Ulrychovou na to, aby dramatická výchova byla v tomto programu povinná. Představa, že ji bude učit učitel, který k ní nemá ani předpoklady, ani vztah, mě dodnes děsí, protože by to muselo vést jen k tomu, že takový učitel dramatickou výchovu a divadlo zprotiví i dětem.

Dodnes si myslím, že je dobře, že školy mají možnost, nikoliv povinnost, dát si dramatickou výchovu do svého školního vzdělávacího programu. Pokud ale má škola učitele, který je na výuku dramatické výchovy připraven, je hřích takové situace nevyužít.



**Jaroslav Provazník (1949)**

Vystudoval francouzštinu a češtinu na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V 70. a 80. letech působil jako redaktor v dětském časopise Ohníček, poté jako redaktor časopisu Československý loutkář. V roce 1990 založil odborný časopis Tvořivá dramatika, kde dodnes působí jako šéfredaktor. V současné době působí na katedře výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze. Od konce 70. let se věnoval práci s dětskými divadelními a loutkářskými soubory. Je členem odborné rady NIPOS-AR-TAMA pro dětské divadlo, přednes a dramatickou výchovu a také řady mezinárodních organizací (například IBBY, která v České republice spolu s dalšími organizacemi vyhlašuje soutěž Zlatá stuha za nejlepší knihu pro děti a mládež). Sám je autorem publikace Děti a loutky: Chrudimské kapitoly moderního dětského divadla.

Vladimíra Spilková, Tomáš Janík, Michaela Pišová

# Co je a co není kariéra učitele aneb Výhrady ke koncepci kariérního systému

Dne 16. ledna 2014 se konal Kulatý stůl SKAV a EDUin s názvem *Jak pomůže zavedení kariérního řádu kvalitě výuky na školách?*<sup>1</sup> Odborná veřejnost měla možnost vyslechnout si komentáře ke stávající koncepci kariérního systému učitele, která byla v prosinci 2013 zveřejněna na webových stránkách *Národního institutu pro další vzdělávání*.<sup>2</sup> Materiál popisující koncepci, na níž se po dva roky pracovalo v řešitelských skupinách čítajících desítky odborníků, tak oficiálně spatřil světlo světa a na pořadu dne je podrobit jej zevrubné diskusi.

Zmiňovaný kulatý stůl lze považovat za vstup do této diskuse a nezbývá než doufat, že bude pokračovat na stránkách publikačních platforem – od osvětových, přes profesní a odborné, až k vědeckým. Rádi bychom tímto příslušné redaktorky a redaktory vyzvali, zda by mohli problematiku kolem standardu a kariérního systému sledovat a přinášet o ní hodnověrná svědectví a poučené analýzy. Je to více než potřebné. Lednová diskuse totiž ukázala, že je na stole koncepce, kterou jedni obhajují a druzí kritizují. Důležité je, aby nyní svými názory přispěli učitelé, má-li se kariérní systém stát „jejich věcí“. Nebo ne?

1 <http://www.eduin.cz/clanky/zaznam-kulateho-stolu-pripravovany-karierni-rad-vyvolava-rozporuplne-reakce/>.

2 [http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/standard-ucitele-a-jeho-misto-v-kariernim-systemu-pedagogickych-pracovniku.ep/#\\_ftn1](http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/standard-ucitele-a-jeho-misto-v-kariernim-systemu-pedagogickych-pracovniku.ep/#_ftn1).

## Slovičkaření, nebo koncepční problém?

Jak trefně u kulatého stolu upozornil Jan Kovářovic, dohadování o kariéře učitele je provázáno nevyjasněností termínů. O čem se to mluví? O kariérním systému, o profesním růstu, o kariérním řádu, o kariérním postupu? Co je co a jak se to k sobě má? Na první pohled slovičkaření, avšak bez vyjasnění termínů je riziko nedorozumění relativně vysoké.

Nechceme říci, že by autoři předložené koncepce kariérního systému učitele neměli v termínech jasno. Za dva roky práce si vytvořili sdílený jazyk, který jim umožňuje vyložit, co je podle nich kariéra učitele. Stejně tak oponenti mají v terminologii jasno. Pozoruhodné však je, že oponenti by tomu, co autoři vydávají za kariéru v profesi učitele, takto rozhodně neříkali. Slovičkaření? Nebo že by koncepční problém? A co tedy podle koho je a co není kariéra v profesi učitele? Pokus o odpověď na tuto otázku se neobejde bez uvedení do širších souvislostí.

## Souvislosti vzniku předložené koncepce kariérního systému

O profesních standardech a kariérních systémech pro učitele se u nás diskutuje od 90. let minulého století. První seriózní pokus o vytvoření profesního standardu učitele jako základu kariérního systému je spojen se jménem J. Vašutové (2001a, 2001b). Tento standard u nás nebyl

uveden do života, byl ale využit na Slovensku při tvorbě kariérního systému v letech 2006–2010 (podrobněji viz Černotová et al., 2006).

V letech 2008–2009 probíhal projekt MŠMT *Standard kvality v profesi učitele*,<sup>3</sup> v jehož rámci byl dán profesní veřejnosti prostor k zásadnímu podílu na jeho tvorbě. Po druhém kole veřejné diskuse byla – po změně na postu ministra – příprava standardu zastavena.

Další pokus o tvorbu standardu je spojen s projektem IPn *Cesta ke kvalitě*. Jednalo se o národní projekt MŠMT s plným názvem *AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení*, který partnersky realizoval *Národní ústav pro vzdělávání* a *Národní institut pro další vzdělávání* (dále jen NIDV) v letech 2009–2012. Jedním z autoevaluačních nástrojů vytvořených v rámci projektu byl *Rámcem profesních kvalit učitele*,<sup>4</sup> tj. standard, jehož koncepce do značné míry navazovala na *Standard kvality v profesi učitele* (viz Spilková & Tomková et al., 2010), jak je uvedeno výše.

V roce 2010 začalo MŠMT s NIDV připravovat koncepci nového kariérního systému učitele

(a ředitele), byl vytvořen projektový záměr, ke kterému se velmi kriticky vyjadřovali četní odborníci včetně pracovních skupin *Akreditační komise ČR* (dále profesních asociací, zejména *Asociace profesí učitelství* aj.). Kritické připomínky ale nebyly v dostatečné míře zapracovány do konečné podoby projektu. Jeho koncepce je tak od počátku považována většinou odborné veřejnosti za problematickou. Realizace projektu IPn pod názvem *Kariérní systém* (zkráceně *Kariéra*) byla zahájena v březnu 2012, příjmem dotace je MŠMT, realizátorem projektu NIDV.

Na počátku roku 2013 byli požádáni děkani pedagogických fakult o pomoc při tvorbě kariérního systému. Po projednání podmínek pro zapojení fakult jmenovala *Asociace děkanů* dvacetičlenné konsorcium, které koncepčně zaštiťovalo a koordinovalo zapojení odborníků z fakult do činnosti v projektu *Kariéra*. Od května do října 2013 tito odborníci intenzivně pracovali v pracovních skupinách, které řešily jednotlivé součásti kariérního systému. Jejich zásadním úkolem přitom bylo najít takovou podobu kariérního systému a standardu, která by postihovala klíčovou oblast činnosti učitelů, tj. jejich práci se žáky ve školní třídě, a její kvalitu.

V říjnu 2013 došlo k zásadnímu zlomu. Ukázalo se, že není možné najít kompromis mezi dvěma principiálně koncepčně odlišnými pojetími kariérního systému. Koncepční rozpor, jehož podstatu níže objasňujeme, byl vyřešen ve prospěch původní koncepce projektu *Kariéra*.

3 <http://www.msmt.cz/standarducitele>.

4 Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámcem profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Tento krok vedl k ukončení organizovaného zapojení fakult do řešení projektu, které bylo v lednu 2014 vyjádřeno a argumentováno ve *Stanovisku Asociace děkanů pedagogických fakult univerzit České republiky k IPn Kariéra*.

V prosinci 2013 byl na webových stránkách NIDV (odkaz viz výše) zveřejněn návrh kariérního systému včetně standardu učitele. V lednu 2014 proběhl kulatý stůl SKAV a EDUin jako jedna z příležitostí se k této podobě kariérního systému vyjádřit. Nezbyvá než doufat, že budou

navazovat další příležitosti, na nichž bude možné znovu a do hloubky vysvětlovat, v čem spočívají problémy předložené koncepce.

### Předložená koncepce kariérního systému: problémy a řešení

Pokusme se nyní ukázat, v čem tkví zásadní rozpor mezi koncepcí kariérního systému a standardu, na které staví současné řešení projektu IPn *Kariéra*, a mezi tím, jak by koncepce

Předložená koncepce kariérního systému dle projektu IPn Kariéra	Jak by měla koncepce kariérního systému vypadat (pohled fakult)
Cílem je <b>kariérní postup</b> (jeho vztah k profesnímu růstu není vymezen).	Cílem by měl být <b>profesní růst učitele</b> (ten by měl být chápán jako podmínka pro kariérní postup).
Základním principem gradace kvality/profesionality je <b>rozsah učitelova působení mimo třídu</b> (tj. předpoklad, že čím více působí mimo třídu, tím lepší učitel a potažmo tím větší kariéra).	Základním principem gradace by měla být <b>kvalita učitelovy práce se žáky ve třídě</b> .
Přístup je založen na <b>předpokladu zprostředkovaného účinku</b> (učitelé budou vzdělávat učitele, ti se možná zlepší a pak budou lépe vyučovat žáky). Mechanismy dosahování proklamovaných cílů kariérního systému, tj. zvýšení kvality vzdělávání, nejsou v koncepci zahrnuty.	Přístup by měl spočívat v <b>přímé intervenci směřující ke zvýšení kvality výuky</b> ve třídách. Mechanismy dosahování proklamovaných cílů kariérního systému, tj. zvýšení kvality vzdělávání, by měly být klíčovou součástí koncepce.
Na učitelství je <b>aplikován profesně nespecifický manažerský model</b> (kariérní systém je stavěn zejména pro činnosti, které jsou obecně považovány za manažerské, tj. spočívají v řízení a vedení lidí).	Měl by být uplatněn <b>profesně specifický přístup</b> (vycházející z toho, co je pro učitelskou profesi definující, tj. práce se žáky).
Je předložen jako <b>vnitřně nediferencovaný</b> (tj. nezohledňuje specifika jednotlivých typů/stupňů škol a aprobací), přitom se má týkat všech vyučujících MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, ZUŠ.	Ke tvorbě kariérního systému by se mělo <b>přistoupit s respektem vůči odlišnostem mezi vyučujícími různých typů/stupňů škol, aprobací...</b> , měl by být vnitřně diferencovaný.
Staví na <b>přístupu vedeném shora dolů (top-down)</b> , princip tzv. „ownership“ (pocit vlastnictví a důležitost spolupráce učitelů) je podceňen.	Mělo by se stavět na <b>kombinaci přístupů vedených zespona nahoru a shora dolů (bottom-up a top-down)</b> s cílem posílení pocitu spoluvlastnictví učitelů.

kariérního systému a standardu měla vypadat dle názoru zástupců pedagogických fakult.

Jak je patrné, v pozadí obou výše uvedených přístupů stojí dva základní pojmy: profesní růst a kariérní postup. Zástupci pedagogických fakult chápou *profesní růst* jako proces zvyšování kvality profesionála a jeho profesních činností. Jde-li o učitelskou profesi, pak je to růst učitelů – projevovaný ve zlepšování činností spojených s výkonem této profese, tj. v práci se žáky (nikoli růst/zlepšování v činnostech jiných). Učitelův růst považují zástupci pedagogických fakult za podstatu i cíl kariérního systému.

Zcela jiný význam má pojem *kariérní postup*. Ten postihuje pohyb kariérou spočívající v získávání/přiznávání určitých kariérních pozic a stupňů. Koncepce dle projektu *Kariéra* počítá se čtyřmi kariérními stupni: 1. kariérní stupeň – absolvent učitelského vysokoškolského studia / *začínající učitel*; 2. kariérní stupeň – *samostatný učitel* (po dvou letech praxe); 3. kariérní stupeň – *lídr školy*; 4. kariérní stupeň – *lídr systému*.

Již z názvů je patrné, že třetí a čtvrtý kariérní stupeň je postaven na principu lídrovství. Také indikátory odpovídající těmto kariérním stupňům se týkají činností a působení učitele převážně mimo třídu a školu, tedy ne přímo práce se žáky, ale s dospělými (zejména s kolegy učiteli). Konkrétně jsou uváděny: lektorování, zapojení do výzkumu, publikování, činnost v profesních asociacích, mentorování kolegů apod. Je pravda, že uváděné činnosti profesní růst učitelů zpravidla doprovázejí, avšak nemohou být hlavní podmínkou jejich kariérního postupu. Pokud by tomu tak bylo, docházelo by k „odklonu“ učitelů od podstaty jejich práce a poslání. Důsledkem by byla de-profesionalizace učitelů a oslabení základních funkcí školy.

Popis kvalitní práce učitele končí v předložené koncepci na druhém kariérním stupni,

tj. po dvou letech praxe. Učitelům, kteří svůj profesní růst chápou především jako zvyšování kvality své práce se žáky, takto postavený kariérní systém vlastně nic nenabízí – bude je spíše demotivovat. Kariérní systém učitelů, jehož cílem mělo být zvyšování kvality výuky, a tím i výsledků vzdělávání žáků, je v pojetí projektu *Kariéra* nepochopitelně založen na kritériích, která jdou mimo klíčové činnosti učitelů profese. Stále přece platí, že podstatou učitelů profese je práce se žáky. Proto i hodnocení kvality výkonu učitelů profese (včetně finančního ocenění) se musí týkat toho, co je pro ni nejvíce podstatné.

Tvorba kariérního systému měla navíc být využita jakožto příležitost pro výslovné pojmenování toho, co je to kvalita v učitelství. Autoři předložené koncepce kariérního systému tuto příležitost promarnili, jakkoliv je dnes k dispozici celá řada expertíz (např. Starý & Chvál, 2009; Spilková & Tomková et al., 2010; Janík et al., 2013), o něž by bylo možné se při vymezování kvality opřít.

Na okraj předložené koncepce kariérního systému ještě dodejme, že je výrazně inspirována profesním standardem zavedeným v Anglii. Přitom v roce 2011 byla publikována *Zpráva nezávislé komise k posouzení standardů*,<sup>5</sup> na jejímž základě byl od roku 2012 tento systém zrušen. Víceúrovňový standard (se stupni *Advanced teacher* a *Excellent teacher*, které jsou svým pojetím velmi blízké třetímu a čtvrtému kariérnímu stupni v českém návrhu) byl nahrazen jednoúrovňovým standardem. Existuje tedy pouze jeden popis expertní úrovně kvality práce učitele – *Master Teacher Standard*, který je velmi podobný pojetí, které navrhovalo ve svých

5 [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/177118/DFE-00168-2011.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/177118/DFE-00168-2011.pdf).



**Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.**, působí jako vedoucí katedry primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

*vladimira.spilkova@email.cz*



**Doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.**, je vedoucím Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

*tjanik@ped.muni.cz*



**Doc. PhDr. Michaela Pišová, M.A., Ph.D.**, působí na Institutu výzkumu školního vzdělávání a katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

*pisova@ped.muni.cz*

oponentních stanoviscích *Konsorciium pedagogických fakult* – bohužel bez odezvy.

## Závěrem

Výše uvedené lze shrnout do následujícího závěru. Z pohledu pedagogických fakult je důležité formulovat, kdo je to kvalitní učitel a co je to kvalitní výuka. Jde tedy o to rámcově popsat to nejpodstatnější pro kvalitní vykonávání profesí v kontextu současných požadavků na školní vzdělávání. Za zásadní přitom fakulty považují připravit takový systém, který bude motivovat a podporovat především ty učitele, kteří vidí svoji kariéru v jádru učitelství, jímž je práce se žáky a její zkvalitňování.

Z pohledu pedagogických fakult je tedy klíčové pracovat nejprve na koncepci profesního (učitelského) růstu, tj. snažit se formulovat nárůst kvality učitelovy práce se žáky ve třídě. Teprve bude-li koncepce profesního (učitelského) růstu připravena, lze zodpovědně přistoupit k vytváření koncepce kariérního postupu.

Profesní (učitelský) růst musí být dle našeho přesvědčení podmínkou kariérního postupu. Minout profesní (učitelský) růst jakožto podmínku

kariérního postupu by znamenalo minout učitele a odvést učitelskou profesi na kolej, která se nám jeví jako vedlejší a dost možná i slepá.

## Literatura

Černotová, M., Drga, L., Fodor, A., Lužák, J., Kasáčová, B., Mäsiar, P., Pavlov, I., & Valica, M. (2006). Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme. *Pedagogické rozhľady*, 15(3), 1–33.

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

Starý, K., & Chvál, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In M. Janíková, & K. Vlčková et al. *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 63–81). Brno: Paido.

Spilková, V., & Tomková, A., et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Vašutová, J. (2001a). Návrh profesního standardu. In Walterová, E. (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl* (s. 91–141). Praha: UK PeF.

Vašutová, J. (2001b) Model tvorby profesního standardu. In Walterová, E. (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 2. díl* (s. 23–27, s. 236–247). Praha: UK PeF.

*Klára Šeďová*

# Humor ve škole

Humor lze definovat jako specifický typ zážitku vyvěrající z vnímání či vytváření směšné či zábavné události (Bariaud, 1989). Podstatou humoru je, jak se shodují autoři napříč různými disciplínami, určitá inkongruita, tedy současný výskyt elementů, které jsou vzájemně nesourodé nebo je jejich spojení nějak překvapivé či šokující. Pokud například učitel zaspí a přijde pozdě na vyučování, vnímáme to jako humorové, protože se to neslučuje s jeho rolí strážce školních pravidel.

## Humor a jeho funkce

Humor je třeba chápat jako sociální fenomén. Empirické výzkumy ukazují, že se lidé mnohem častěji smějí, pokud jsou ve společnosti jiných lidí, než pokud jsou sami a že je smích do jisté míry „nakažlivý“ (viz Martin, 2007). V sociálním životě plní humor řadu funkcí, mezi nimiž dominují dvě klíčové, a sice budování solidarity na straně jedné a vyjednávání o moci na straně druhé.

Souvislost humoru se solidaritou a skupinovou kohezí je dobře známá. Ziv (2010) uvádí, že skupiny, ve kterých je přítomen humor a smích, vykazují příznivější atmosféru a jejich aktivity jsou pro členy příjemnější a přitažlivější než aktivity skupin, v nichž se humor a smích nevyskytují. Podle Ziva (2010) tento fakt vychází ze všeobecně lidské potřeby sounáležitosti. Cítíme se dobře, pokud dokážeme ostatní rozesmát, a máme rádi ty, kteří dokážou pobavit nás.

Podle Kollera (1988) humor vytváří sociální pouto a má potenciál zformovat skupinu: jestliže se smějeme s někým stejnemu vtipu či

komickému momentu, vytváří se mezi námi sounáležitost a získáváme alespoň dočasně určitý společný skupinový status. Naopak, ten kdo je terčem humoru, je pro danou chvíli vytlačen mimo skupinu. Fakt, že humor přispívá k pocitu blízkosti a sounáležitosti mezi lidmi, je doložen řadou výzkumných studií (blíže viz Šeďová, 2013). To platí jak v situaci náhodného setkání, které může potenciálně vést ke zformování skupiny, tak u skupin trvalejšího charakteru, jež disponují určitou sdílenou kulturou. Podle Finea (1987) je součástí kultury každé skupiny trvalá sada humorných odkazů, jimž rozumějí právě jen členové dané skupiny. Žertování se „historizuje“, minulé události jsou opětovně ožívány a slouží jako zdroj společné skupinové identity. Vzpomínání a přehrávání minulých zážitků posiluje skupinovou identitu, neboť kultovní příběhy, které se ve skupině často opakují, bývají obvykle právě ty, v nichž dominuje humorný aspekt.

Mezi teoriemi humoru (blíže viz Šeďová, 2013) je však také řada takových, které vyzdvihují jeho útočné rysy. Například Gruner (1997) vysvětluje humor jako okamžik triumfu autora vtipu nad objektem tohoto vtipu. Konstatuje, že veškerý humor a vtip má v jistém smyslu povahu útoku a zápasu a obsahuje určitou dávku agrese. Tím se dostáváme k souvislosti mezi humorem a mocenskými vzorci ve skupině, která je rovněž dobře výzkumně doložená. Do vytváření a vnímání humoru se vždy jistým způsobem promítá statusová hierarchie ve skupině. Jednotlivci s vyšším statutem produkují humor čteněji a úspěšněji (ve smyslu jeho přijetí ostatními členy skupiny) a lze také říci, že jde o humor



## Humor přispívá k budování solidarity a přátelské atmosféry, na druhé straně slouží k mocenské kontrole ve skupině.

útočnější, než jaký produkují členové skupiny, jejichž status je nižší. Prostřednictvím humoru na sebe mluvčí poutá pozornost, a ta je neodmyslitelnou rekvizitou moci. Smích, který přichází jako odezva na vtip, je vlastně vyžádaným smíchem. Pokud se tedy ostatní smějí našemu vtipu, znamená to, že jsme nejenom s to získat jejich pozornost, ale také nám dávají najevo svůj souhlas s naším jednáním. Obojí je známkou mocensky silné pozice. Zároveň ovšem platí, že ti, kteří se chtějí dopracovat k lepšímu postavení ve skupině, mohou humor používat jako nástroj zlepšení své pozice.

Z výše uvedeného vyplývá, že doklady o tom, jaké sociální funkce na sebe humor váže, jsou rozporuplné. Na jedné straně přispívá k budování solidarity a přátelské atmosféry, na druhé straně slouží k mocenské kontrole ve skupině. Tento paradox si žádá důkladnější prozkoumání, čemuž se budu věnovat dále.

### Jak lze zkoumat humor ve škole

Na základě výše uvedených tezí a nálezů jsem se rozhodla realizovat vlastní empirické šetření s cílem zmapovat podoby humoru v prostředí české základní školy a funkce, které humor plní ve vztazích mezi žáky a učiteli. Datový materiál, s nímž pracuji, představují písemná vyprávění žáků a učitelů druhého stupně základní školy na téma „humorná příhoda ze školy“. Primárně mi šlo o to porozumět humoru žákovskému. Pro dosažení komplexnější perspektivy jsem se však zajímala rovněž o to, jak humorné události

ve škole vnímají učitelé, a doplnila jsem datový soubor rovněž o doplňkový vzorek učitelských vyprávění.

Pochopitelně je třeba mít na zřeteli, že žákovská a učitelská vyprávění nelze brát jako přesnou rekonstrukci událostí, které popisují. Jednak je zaznamenaný incident vždy líčen ze subjektivní pozice autora textu (často s evidentním emocionálním zabarvením), jednak jde o popis události, která se odehrála v různě vzdálené minulosti a vzpomínky tudíž mohou být dílčí, selektivní a fragmentární. Není jisté, že se popisované události odehrály přesně tak, jak respondenti popisují. Co je však podstatné: texty přímých aktérů mohou nabídnout porozumění tomu, jaké typy příhod lidé ve škole vnímají jako humorné.

### Jaké funkce humorné události ve škole plní?

Uvedla jsem, že mezi sociálními funkcemi humoru dominují dvě, a to budování solidarity a skupinové soudržnosti na straně jedné a vyjednávání a ustavování mocenských pozic ve skupině na straně druhé. Tomu dobře odpovídají nasbírané příběhy, které lze roztrždit do tří základních kategorií podle toho, co v důsledku humorného incidentu nastane ve vztazích mezi učitelem a žáky: 1) dojde ke zpochybnění dominance učitele a ustavení dočasné převahy žáků; 2) dojde k posílení dominance učitele; 3) dojde k harmonizaci vztahů mezi učiteli a žáky, což znamená, že je budována vzájemná solidarita

a soudržnost mezi těmito dvěma skupinami aktérů.

### Mocenská převaha žáků

#### Ukázka 1

Jednou, když naše třída chodila do nižšího ročníku, byla to třetí třída, se nám stala krásně veselá příhoda.

Paní učitelka přišla do hodiny a jako pomůcku si vzala CD přehrávač. Chtěla nám pustit velice poučné „cédéčko“. Celá třída se těšila, že nemusí nic dělat, a že bude jen poslouchat „cédéčko“. Paní učitelka si vše připravila a přehrávač chtěla zapnout. Jenže přehrávač mlčel. Celá třída i s paní učitelkou se divila: „jak to, že to nefunguje?“ Paní učitelka ještě zkontrolovala přehrávač, ale nic nenašla.

Po chvíli zkoumání se ozval jeden nejmenovaný žák: „Paní učitelko, máte to v zásuvce?“ Najednou se celá třída začala smát. Proč? No protože to samozřejmě v zásuvce nebylo. Zbytek hodiny už se nesl v rozemáté atmosféře.

(chlapec, 7. ročník)<sup>1</sup>

Jaký je princip komična v této ukázce? Jde o neshodu mezi jednáním učitele a společenskými požadavky kladenými na roli učitele. Z role učitele vyplývá, že by měl být za všech okolností kompetentnější než žáci. V této ukázce jsou to však žáci, kdo musí učitelce pomoci s tak banální záležitostí, jakou je zapojení přehrávače do zásuvky. Učitel, který techniku nezvládá, přípravu zanedbal, a tudíž se ocitá v postavení analogickém postavení žáka, který nemá domácí úkol nebo zapomněl učebnici. Obvyklé postavení učitele a žáků se pro tuto chvíli obrací – žáci kriticky hodnotí učitelovy schopnosti, vysmívají se jim a získávají pro danou chvíli určitou převahu.

Žákovský humor bývá často učiteli přijímán s nevolí a nezřídka je sankcionován. K tomu dochází především tehdy, když je vzniklá situace žáky záměrně připravena a také tehdy, když zjevně vystoupí do popředí útočná povaha žákovských žertů. V nasbíraném souboru

1 Všechna vyprávění jsou přepsána ve své původní podobě tak, jak je napsali sami žáci (včetně případných chyb).

vyprávění se vyskytly například příběhy líčící, jak žáci vysadili dveře z pantů či rozlili u vstupu do třídy vodu po podlaze s cílem, aby učitel vcházející do třídy upadl.

### Mocenská převaha učitele

#### Ukázka 2

Při hodině češtiny, když jsme byli v šesté třídě jsme si s paní učitelkou opakovali vyjmenovaná slova. Při opakování slov po M nám všem jedna spolužačka tvrdila, že mít mozek nemůže se psát s měkým I po M. Jelikož boj mezi spolužačkou XY a paní učitelkou trval už přes 10 minut, začali docela milé profesorce povolovat nervy. Snažila se jí vysvětlit, jaký je v tom rozdíl. Nakonec se naše kantorka rozhodla, přejít na činy místo vysvětlování. Vzala houbu na tabuli, chytila spolužačku XY za ruku a vedla ji k umyvadlu. Najednou u umyvadla spolužačka XY řekla: „Tak teda vem si houbu a UMYJ si mozek, když si myslíš, že to jde.“ Spolužačka se nechápavě podívala a najednou pochopila jaký je rozdíl v MÍT MOZEK X MÝT MOZEK.

(dívka, 9. ročník)

Citovaná ukázka dokládá, že také učitelé jsou často iniciátory humorných situací a žákovský smích využívají ke svým účelům. Jestliže se v předcházející ukázce žáci vysmívali učiteli, zde naopak učitelka za objekt humoru staví žačku, která po delší dobu nedokáže pochopit probíraný gramatický jev. V interakci je patrný prvek agrese učitelky vůči žákyni. Připomeňme, že se dnes nacházíme v historické situaci, kdy je přímé autoritativní vyjádření moci ve škole vnímáno jako nepřijatelné. Leckteré dříve zaužívané techniky učitelské práce, například tresty či kritizování žáků, jsou nahlíženy jako nekorrektní, přitom požadavek, že učitel musí třídu přimět ke školní práci, zůstává v platnosti. Za těchto okolností se humor nabízí jako jedna z technik udržení disciplíny, neboť umožňuje vykonávat moc méně očividně. Jestliže není přípustné, aby učitelka ostře kritizovala nadání a kognitivní schopnosti žákyně, činí tak prostřednictvím humorného výpadu. Tím se dostáváme ke

skutečnosti, že to nejsou pouze žáci, kteří využívají humor jako zbraň, ať už útočnou nebo obrannou. Vtipní učitelé používají humor za účelem převzetí kontroly nad situací ve třídě, jeho prostřednictvím vyjadřují a posilují své dominantní postavení.

## Harmonizace vztahů a budování solidarity

### Ukázka 3

Můj nejveselejší zážitek ze školy byl celý adaptační kurz. Společně se všemi učitelkami jsme si tyto 3 dny užily jako žádnou jinou školní akci. Děti odmítaly chodit spát a paní učitelka nám musela číst pohádky. Strašně rádi jsme absolvovali různé bojové hry a mě osobně se nejvíce líbila stezka odvahy Jídlo, které nám nechutnalo, jsme vždycky nechali kolovat kolem stolu a losovali jsme, kdo ho bude dojídat. Hráli jsme různé hry na to, abychom se lépe poznali a možná i díky nim je teď z nás velmi dobrý kolektiv. Jednou nám paní učitelka vyprávěla strašidelný příběh a my se pak celou noc báli a všichni spali v jednom pokoji. Nejvíce ze všeho se asi nám všem líbily obě cesty autobusem. Rozhazovali jsme jídlo po celém autobusu a smáli se řidiči, který nám jednomu kuse nadával. Také jsme šli část cesty pěšky a to bylo neméně zábavné. Vždycky, když jsme měli přestávku, sesypaly všechny děti sladkosti, které s sebou měli, a my se pak živily. Takže svačiny jako takové nám zbyly úplně celé a mámy po tom nadávaly. Další dny, které jsme strávili již ve školních lavicích, jsme si povídali o tom, jaké to bylo hezké a kreslili jsme naše nejlepší zážitky. Máme dobrou třídní učitelku, a proto věřím, že si takový výlet ještě někdy zopakujeme. Myslím, že díky tomuto adaptačnímu kurzu jsme utužily vztahy ve třídě. Každý se snaží pro tu třídu něco udělat a vycházet s ostatními dětmi dobře. Mám skvělou třídu a tento veselý adaptační kurz jsme si všichni moc užili.

(dívka, 12 let)

Je zřejmé, že tato citace se nese v jiném tónu než obě předcházející, neboť zde absentuje opozice mezi skupinou žáků a učitelů. Autorka popisuje

různé události, které se sebehly na adaptačním kurzu. Je zřejmé, že humornost je přičítána velmi protichůdným stimulům, z nichž některé jsou jednoznačně příjemné (čtení pohádek, hry), jiné by však mohly být v jiném kontextu vnímány spíše jako nepříjemné (špatné jídlo, nadávající řidič). Jestliže si je děti užívají, znamená to, že prostřednictvím humorného vnímání aktivně proměňují jejich význam. Za pozornost stojí ještě to, co nastává po návratu do školy a do běžného vyučování. Zážitky z kurzu jsou nadále předmětem zpracovávání a hovorů, jsou „zakonzervovány“ a mohou být třídním kolektivem kdykoli použity za účelem vyvolání společných vzpomínek. Tento efekt kurzu si uvědomuje i sama autorka, když píše, že se *díky tomuto adaptačnímu kurzu utužily vztahy ve třídě. Každý se snaží pro tu třídu něco udělat a vycházet s ostatními dětmi dobře.* Citovaný text vyzdvihuje pozitivní roli učitelů – žáci si vše užívají společně se všemi učitelkami a v závěru autorka konstatuje, že má *dobrou třídní učitelku*. Na kurzu se píše společná historie žáků a učitelů, možnost následného využívání zážitkové konzervy v podobě letmých konverzačních odkazů na humorové okamžiky vytváří kulturní pouto mezi nimi.

Nabízí se otázka, s jakou četností se jednotlivé funkce v nasbíraných vyprávěních objevují. Z tabulky č. 1 je zřejmé, že humor častěji vede k nastolení nějakého typu převahy nežli k ustavení harmonie. Přesto je harmonizační prvek přítomen, a to v nezanedbatelné míře.

Tabulka 1. *Funkce humorných událostí – výskyt jednotlivých typů*

	Žákovská vyprávění	Učitelská vyprávění
Převaha žáků	42 %	46 %
Převaha učitele	15 %	18 %
Harmonie	43 %	36 %

Humor tedy ve škole funguje častěji jako zbraň v mocenských vyjednáváních nežli jako nástroj

uzavírání smíru mezi učiteli a žáky. Zároveň je z tabulky patrné, že humor vede většinou nikoli k posílení moci učitelů, nýbrž k nastolení žakovské převahy. Nabízí se otázka, zda je – vzhledem k uvedeným výsledkům – možno chápat školní humor jako pozitivní jev. K této otázce se vrátím v závěru.

## Fenomén svátečního humoru

V průběhu analýzy dat jsem si povšimla, že značná část humorných událostí se neodehrává nahodile ve výuce či o přestávkách, ale při speciálních příležitostech, které se ve škole vyskytují pravidelně a lze je považovat za institucionalizované. Tyto příležitosti, ač tradiční a institucionalizované, jsou vnímány jako mimořádné a mají auru jisté svátečnosti. Jde o události mimořádné buď z hlediska časového – jsou vázány na specifické dny (Vánoce, Velikonoce, Apríl), nebo prostorového – předpokládají přesun třídního kolektivu mimo školní zdi – na výlet, školu v přírodě či sportovní kurz. Tyto incidenty budu nadále označovat jako sváteční humor, a tím je odlišovat od humoru každodenního, tedy humoru, který se odehrává v běžných vyučovacích dnech. Příkladem svátečního humoru je – vedle ukázky 3 – také následující ukázka 4.

### Ukázka 4

Na Apríla jsme se se spolužáky rozhodli, že nachystáme nějaké ty žertíky na učitele. Tak myslím, že se nám to docela povedlo: domluvili jsme se, že vždycky když se k nám otočí zády, tak se začneme smát. Taky jsme to tak udělali. Paní učitelka z toho byla prvně trochu vyděšená, ale potom, když jsme řekli ono slovo – April, smála se taky. Na češtinu se dva kluci schovali do skříně a až paní učitelka přišla, řekli jsme jí, že jsou v ředitelně, protože běželi rychle po chodbě a narazili do pana učitele, který spadl na zem. Docela nám to uvěřila, jenže si pak šla ověřit skřín, přišla na to, ale i tak jsme se smáli. Na oplátku nám řekla, že v pondělí píšeme test z posledního probírané látky. Docela jsme si oddechli, že to byl jen April. Taky

jsme si připravili žertík na naši paní učitelku třídní: jednou jeden náš spolužák totiž rozbil okno a strašně se to řešilo, my jsme jí přišli říct, že to okno zase rozbil, a že teď brečí na záchodě. Uvěřila nám: „No to si budete platit, to se zase bude řešit...“ A když jsme jí řekli April strašně se smála: „No počkejte“. Po přestávce přišla do třídy jakoby nic a rozdala nám papíry. Všichni říkali: „April, že?“ Ale ona na to, že ne, že nám říkala, že budeme psát. Tak jsme napsali datum, jméno, první otázku a už všem docházelo, že asi opravdu píšeme a v tom paní učitelka: „April!“

(dívka, 9. ročník)

V tomto příběhu se popisují různé léčky a nástrahy, které žáci na Apríla kladou svým učitelům. K takovým aktivitám nedochází zdaleka jenom během svátečních dní, avšak v běžné dny učitelé takové jednání obvykle nesou s větší či menší nevolí. Ve sváteční dny je ovšem situace jiná, žakovské žerty, které by jindy učitelé potírali jako nepatřičné, jsou v tento den povoleny. V ukázce 4 je zřejmé, že samotné vyslovení slova April působí jako zaklínadlo, které radikálně redefinoval situaci. Učitelka je nejprve vyděšená, po ujištění, že jde o apríl, se směje. Stejně tak žáci se nejprve obávají testu a následně si vydechnou. Co je důležité, je skutečnost, že učitelé a žáci se v této ukázce smějí společně.

Sváteční humor má některé specifické rysy, které jej odlišují od humoru každodenního. Je v něm přítomna reciprocita. Žáci si dělají legraci z učitelů a učitelé ze žáků. Učitelé jej nepřijímají s nevolí a netrestají jej (což se u každodenního humoru někdy děje), naopak jej mnohdy očekávají a vítají. Sváteční humor je ritualizovaný a má tradiční podobu – žerty se „dědí“ z generace na generaci. V jednom z textů se konstatuje, že učitel „pochopí ten starý fórek, který už oni používali na své učitele“. V jiném autor popisuje, jak se se spolužáky snažili vymyslet aprílový žert na třídní učitelku: „Jenže jsme se na žádném nápadě nemohli shodnout a tak nám musela pomoci naše paní učitelka z přírodopisu. Paní učitelka řekla, že si to nechá projít hlavou a snad jí něco

*napadne co dělali oni svým učitelům, když chodila ještě do školy.“*

Nabízí se otázka, zda se odlišnosti mezi svátečním a každodenním humorem objeví při analýze funkcí. Zjištěná data jsou zachycena v tabulkách 2 a 3 a naznačují pozitivní odpověď.

Tabulka 2. *Funkce humorných událostí s rozlišením každodenního a svátečního humoru v žákovských textech*

	Každodenní Humor (%)	Sváteční Humor (%)
Převaha žáků	55 %	8 %
Převaha učitele	22 %	0 %
Harmonie	23 %	92 %

Tabulka 3. *Funkce humorných událostí s rozlišením každodenního a svátečního humoru v učitelových textech*

	Každodenní Humor (%)	Sváteční Humor (%)
Převaha žáků	62 %	0 %
Převaha učitele	24 %	0 %
Harmonie	14 %	100 %

Tabulky 2 a 3 přinášejí důkaz o tom, že sváteční humor vede k jiným výsledkům, a tudíž funguje jinak než humor každodenní. Vidíme, že

sváteční humor až na výjimky vede k nastolení harmonie mezi učiteli a žáky.

## Závěr

Realizovaný výzkum ukázal ambivalentní povahu humoru, který může fungovat na jedné straně jako harmonizační prvek, na druhé straně slouží žákům i učitelům k tomu, aby vyjádřili a posílili svoji mocenskou pozici. Tento paradoxní výsledek lze vysvětlit poukazem na hravý charakter humoru. Humor je vlastní hravý rámec (Bariaud, 1989) – je vyslán signál, že to, co se říká či děje, není myšleno vážně. Humor nám tak například umožňuje říci určitou věc a přitom ji zároveň popřít s odkazem na to, že sdělení se odehrálo v humorném rámci (nebylo to míněno vážně).

Výše jsem vznesla otázku, do jaké míry je možné chápat humor ve škole pozitivně, jestliže je jeho významnou funkcí mocenské vyjednávání a navozování konfliktu. Lynch (2002) na základě výzkumu humoru ve formálních organizacích poukazuje na to, že rovněž tento typ humoru může ve výsledku organizaci prospívat, neboť plní funkci pojistného ventilu, jímž uniká přebytečné napětí. Moje analýza ukázala, že pokud je humor použit jako nástroj mocenského vyjednávání, vede častěji k nastolení dočasné žákovské dominance než k posílení dominance učitelů. Humor je tedy svého druhu „moci bezmocných“, je jedním z nemnoha způsobů, jak

žáci mohou zvrátit mocenskou asymetrii, které je školnímu prostředí vlastní. Žáci se ve škole podrobují diktátu dospělých. Prostřednictvím humoru mohou své případné negativní pocity vyventilovat.

Vedle toho, že humor navozuje mocenská vyjednávání, analýza dále ukázala, že může významně přispívat k harmonizaci vztahů mezi učiteli a žáky. Tato harmonizace vede k utváření pocitu sounáležitosti mezi učiteli a žáky a budování vzájemné solidarity a sociální koheze. Moody a White (2003) uvádějí, že soudržnost způsobuje emoční připoutání jednotlivce ke skupině, které je založeno na zážitku blízkosti mezi členy skupiny. V úvodu jsem uvedla, že humor má potenciál navozovat intimitu, je tedy jedním ze způsobů, jak do – do značné míry neosobních – vztahů mezi učiteli a žáky vnést prvek blízkosti.

V analýze se ukázalo, že podstatnější roli při harmonizaci vztahů mezi učiteli a žáky sehraje oproti každodennímu humoru humor sváteční. Sváteční humor vykazuje známky ritualizovanosti: odehrává se opakovaně, ve specifickém čase či místě, má stabilizované formy a dědí se z jedné žákovské generace na druhou. V tomto kontextu lze vysvětlit, proč provedená analýza ukazuje, že sváteční humor – na rozdíl od humoru každodenního – směřuje téměř výhradně k harmonizaci vztahů mezi učiteli a žáky. Je zřejmé, že incidentů svátečního humoru se aktivně účastní žáci i učitelé a společně se tímto



Doc. Klára Šedová, Ph.D., působí na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

ksedova@phil.muni.cz

humorem baví. Společná sociální akce a synchronizovaný smích pak dávají vzniknout specifickému efektu svátečního humoru.

## Literatura

- Bariaud, F. (1989). Age differences in children's humor. In P. E. McGhee (Ed.), *Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications* (pp. 13–45). New York, London: The Haworth Press.
- Fine, G. A. (1987). *With the Boys: Little League Baseball and Preadolescent Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gruner, C. R. (1997). *The Game of Humor: A Comprehensive Theory of Why We Laugh*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Koller, M. J. (1988). *Humor and Society: Explorations in the Sociology of Humor*. Houston: Cap and Gown Press.
- Lynch, O. H. (2002). Humorous Communication: Finding Place for Humor in Communication Research. *Communication Theory*, 12(4), 423–445.
- Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor. An Integrative Approach*. London, New York: Elsevier.
- Moody, J. & White, D. R. (2003). Structural Cohesion and Embeddedness: A Hierarchical Concept of Social Groups. *American Sociological Review*, 68(1), 103–127.
- Šedová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ziv, A. (2010). The Social Function of Humor in Interpersonal Relationships. *Society*, 47(1), 11–18.

Vanda Vaničková

# Žáci o hodnotě čtení a literatury

Proti tvrzení, že by žáci měli číst, jistě nebude nikdo nic namítat, neboť jak poeticky říká John Ruskin: „Knihy jsou pro lidi tím, čím jsou pro ptáky křídla.“ Právě čtení úzce souvisí také se čtenářskou gramotností, o níž v poslední době hojně slycháme, mimo jiné v souvislosti s mezinárodním testováním žáků a jeho výsledky (právě čtenářská gramotnost je spolu s matematickou a přírodovědnou gramotností stěžejní oblastí například v mezinárodním testování PISA). Výsledky českých žáků však prokazují sestupnou tendenci, a to zejména u chlapců. Jak se tedy žáci dívají na čtení a čtenářství a jejich místo ve svém životě?

## Setrvání pod průměrem

Testování, jehož se účastní patnáctiletí žáci z různých zemí, probíhá s tříletou periodicitou, přičemž pokaždé je zaměřeno na jednu z výše uvedených oblastí gramotnosti. Oblast čtenářské gramotnosti, která byla testována v letech 2000 a 2009, je v testech orientována na dovednost získat z textu informace, zpracovat je a následně je hodnotit. Mezi odbornou i laickou veřejností jsou přitom často diskutované výsledky čtenářské gramotnosti českých žáků, které v zásadě nejsou potěšující: „Nejlepší výsledky mezi zeměmi OECD mají žáci Koreje (539) a Finska (536). Čeští žáci se skórem 478 umístili mezi žáky zemí s podprůměrnými výsledky“ (Palečková et. al, 2010, s. 15). Mezi léty 2000 a 2009 lze u čtenářské gramotnosti českých žáků pozorovat dokonce prohlubující se sestupný trend: „Průměrný výsledek 27 zemí OECD se od roku 2000 do

roku 2009 nezměnil, výsledky necelé poloviny zúčastněných zemí však doznaly výraznějších změn. (...) K výraznému zhoršení výsledků (...) došlo v pěti zemích, mezi kterými je i Česká republika“ (Palečková et. al, 2010, s. 16). Horší výsledky přitom byly zaznamenány zejména u chlapců, neboť „jejich průměrný výsledek výrazně poklesl od roku 2000 o 17 bodů na 456 bodů v roce 2009, zatímco u dívek nevýznamně o 6 bodů na 504 bodů.“ (Palečková et. al, 2010, s. 16).

Vzhledem k doloženému zhoršení chlapčeských výsledků čtenářské gramotnosti jsme se rozhodli hlouběji se zamyslet nad tím, jaký vztah vlastně chlapci ke čtení a čtenářství mají. Domníváme se totiž, že při hledání možných důvodů poklesu výsledků čtenářské gramotnosti je důležité zaměřit pozornost na obecné hodnoty dnešních chlapců, konkrétně pak na hodnotu, kterou přikládají čtení. Realizovali jsme proto dvanáct polostrukturovaných rozhovorů se žáky, kteří v dané době navštěvovali kvartu víceletého gymnázia, v nichž jsme se chlapců ptali, jaké jsou jejich čtenářské návyky a kde jsme se pokoušeli zjistit, jaké jsou explicitní či implicitní vlivy jejich klíčových socializačních činitelů (tzn. rodiny, školy, vrstevníků či masmédií). Výzkum proběhl v rámci katedry českého jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové. O tom, co jsme se dozvěděli, pojednáváme v tomto textu.

## Skrytý smysl čtení

Hodnotový žebříček si v průběhu života utváří každý člověk sám. Existují určité univerzální

položky, jež se v různých obměnách a intenzitě objevují u většiny lidí – rodina, zdraví, láska či peníze. Literatura a četba zaujímají u mnohých také významné posty, jinde naopak nemají místo vůbec. Jak tomu je u námi oslovených patnáctiletých chlapců?

Základním odrazovým můstkem pro interpretaci nám byl zjištěný fakt, že obecně chlapci smysl a hodnotu čtení spatřují. „*Tak určitě má smysl nějaké. Třeba rozvíjet slovní zásobu, aby se naučil člověk vyjadřovat.*“ (Filip). „*Knížka, to je samý moudro (...) Já čtu, protože mě to baví.*“ (Čeněk). Chlapci tedy vnímají hodnotu čtení nejenom v prožitku z četby, ale spojují význam čtení také s posílením komunikačních dovedností. Zmíněna byla také moudrost či vylepšení školního prospěchu.

U chlapců s proklamovanou nižší nebo nulovou intenzitou četby se ukázalo logicky jako problematictější aplikovat vyřčená obecná tvrzení na sebe – co čtení přináší (nebo by přinášelo) mně. Když jsme se zeptali například Filipa, který výše hovořil o rozvoji komunikačních kompetencí, zda má čtení smysl přímo pro něj, odpověděl: „*Asi ještě určitě má, ale nevím jakej.*“ Pro jedince, který se čtení aktivně nevěnuje a nezažívá jeho následný odraz (například zmíněné zlepšení slovní zásoby) v reálném životě, jsou pozitivní konotace okolí spojené se čtením spíše prázdné fráze. Věřit, že čtení u mě něcolepší, rozšíří mi obzory nebo mi něco přinese, je bez vlastní zkušenosti obtížným testem vůle. U takto smýšlejících chlapců je důležité prolomit oblast empirie a získat čtenářský zážitek, s čímž může kromě rodiny či školy pomoci i kamarád nebo idol.

## Čtení jako (porušená) rodinná tradice

Nejen čtenářské zážitky, ale i hodnotu čtení a literatury může ovlivnit rodina, z níž chlapec vychází. Členové rodiny se vzájemnými přímými i nepřímými interakcemi ovlivňují, navzájem od sebe přejímají určité vzorce chování či se jim záměrně vyhýbají. To bylo důvodem, proč jsme se s žáky bavili o postavení četby v jejich rodinném prostředí. Chlapci v rozhovorech shodně vzpomínali, že první zkušenost s knihami mají z dětství, kdy jim rodiče či jiní příbuzní četli pohádky. „*Já si pamatuju, jenom že když jsem byl malej, dítě, tak mi rodiče četli knížky.*“ (Marek). První rodičovský krok, uvést četbu do hodnotového systému dítěte, byl tedy proveden. Výchova je však proces dlouhodobý, na stanovených cílech je potřeba stále pracovat a upevňovat je. V této souvislosti nás zajímalo, zda „pročtenářsky“ orientované výchovné působení pokračovalo a zda bylo v rodinách pracováno na ukotvení významu četby v životech chlapců. Oproti shodě spojené s četbou v raném dětství se chlapci při otázce sledující současný postoj rodičů k jejich čtenářství rozešli. Někteří hovořili o stále trvajících projevech motivace v podobě doporučení, nákupu knih a rozhovorech o literatuře: „*Táta mi doporučoval, když jsem zrovna neměl co číst.*“ (Karel), jiní přiznali slábnoucí či nulovou aktivitu ze strany rodičů: „*Věděj, že vůbec nečtu, takže by se nebylo o čem bavit, ale nějak mě k tomu ani nenutěj, abych četl.*“ (Jáchym).

V souvislosti s tím, že v některých rodinách rodiče přestávají žáky stimulovat k četbě, jsme se zaměřili na možné vazby mezi touto skutečností a čtenářstvím rodičů samotných. Z odpovědi

chlapců je však zřejmé, že v jejich rodinných prostředích vždy alespoň jeden z rodičů čte: „*Moje mamka čte hodně, má obrovskou knihovnu.*“ (Adam); „*Táta ten čte taky nějaký detektivky.*“ (Filip). Přestože je tedy mezi rodiči žáků vždy alespoň jeden aktivní čtenář, motivace ke čtení ze strany rodičů směrem k jejich synům se časem v některých rodinách vytrácí a četba, po- tažmo literatura přestává být tématem na pořadu dne. A jak žáci vnímají to, že jeden z rodičů nečte? Pokud v rodině čtenářská aktivita zůstává jen na jednom z rodičů, nechápou tuto skutečnost chlapci jako nezáměr druhého rodiče o čtení. Hoši naopak shodně hovoří o velkém pracovním vytížení, a to u nečtenářů matek i otců. Přestože chlapci tedy sami vypovídají o tom, že se s rodiči o četbě a knihách nebaví, vnímají své rodiče jako čtenáře, kterým případně ve čtení brání bariéra v podobě výrazného pracovního vytížení.

### Čtení v partě? Jen na okraj.

Hodnota čtení, a to zejména ve věku chlapců, s kterými jsme se o čtení bavili, je do jisté míry závislá i na okolí. Mimo rodiny pro nás byla při otázkách důležitá vrstevnická skupina, jež představuje velký význam při vytváření názorů v dospívání. Hodnotíme-li literaturu a čtení podle kritéria, zda se ve volném čase stává tématem hovorů s vrstevníky, kamarády, můžeme říci, že literatura a zájem o četbu nejsou handicapem. Knihy a četba (v různé intenzitě a hloubce) jsou běžnými a častými tématy. Nižší zájem o rozhovory s hlavním tématem četba samozřejmě vykazují chlapci vyhledávající knihy sporadicky nebo vůbec. Ti pak namísto čtení volí jiná konverzační témata. Jedním z těch vyhledávaných

je pro naše respondenty dění v kyberprostoru: „*Spíš se bavíme o něčem, co se stalo na internetu nebo tak.*“ (Jáchym). I v tomto případě lze říci, že se zprostředkovaně jedná o tematiku související se čtením a čtenářstvím.

V rámci otázek vztahových k vrstevnické skupině jsme pracovali s konkrétní modelovou situací – žáci měli uvažovat na tím, jak by jejich přátelé reagovali, pokud by se jim ze společné aktivity omluvili s tím, že mají chuť o samotě si číst. Zde se objevily dva typy odpovědí. První skupina chlapců nevidí na omluvě ze společné činnosti kvůli čtení nic špatného. Druhá (početnější skupina) přiznává, že by toto chování mohlo být spojeno s nějakou sociální sankcí, a to například s posměšky, viz citace: „*Tady u nás zrovna by si dělali tejděn třeba ze mě srandu, a pak by to asi bylo normální.*“ (Karel), nebo nedůvěrou.

Příčiny očekávání sociální sankce při upřednostnění četby před společnou aktivitou s ostatními jsou podle chlapců dvě. Jedna je ryze obecná, kdy by byla brána jako zrada jakákoli aktivita, která by měla nahradit čas strávený s přáteli v partě. To, že by se jednalo o četbu, není tedy stěžejní. Druhé vysvětlení, jež chlapci podávali častěji, však s četbou jako klíčovou činností operuje. „*Většina třídy říká, že knížky jsou špatný. Když někdo, kdo je ve třídě vejš, řekne špatný, přitom čte sám třeba, tak oni se přidají. No ovce.*“ (Ivo). Ivo v uvedené citaci jádro problému názorně popisuje. Četba není vnímána jako vhodná záliba pro někoho, kdo ve skupině zaujímá významné místo či přímo pozici pomyslného vůdce. Je přitom jedno, zda se jedná o vnitřní přesvědčení (pomyslný vůdce sám knihy nečte), nebo o určitou pózu. Kdo chce zkrátka být hodně in, o knihách nemluví.



Mgr. Vanda Vaníčková je studentkou doktorského studijního programu Pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci.

vanda.vanickova@gmail.com

### Čtení ano, ale...

Závěrem můžeme říci, že čtení je podle chlapců obecně hodnotná a přínosná činnost. Význam pro každého z nich se však liší v závislosti na tom, zda se četbě věnují, či nikoli – ti hodnotu čtení předpokládají, nicméně ve vztahu k sobě ji ještě neobjevili. Pokud se podíváme na to, jaká je souvislost se čtením a čtenářstvím v rodinném prostředí žáků, je zajímavé, že rodinné prostředí lze chlapci vždy popisují jako čtenářsky přívětivé, neboť alespoň jeden z rodičů se četbě věnuje. Nelze tedy říci, že chlapci nečtou a nemají ke čtení vztah, protože se jedná o činnost, která je jim cizí a již doma nepozorují. Čtenářství tedy má v rodinách chlapců tradici – přesto se však v domovech některých z nich v zásadě nestává tématem ke společné konverzaci. Oproti tomu je čtení jedním z běžných námětů k hovorům ve vrstevnických skupinách chlapců. Hodnota čtení je však mezi aktivitami vrstevnické skupiny oproti jiným společným aktivitám nižší. O čtení se tedy hovořit může a hovoří, ale jen do skupinou přijatelné míry. Její překročení by pak mohlo vést k vytvoření negativní image čtenáře. Kde je tato hranice a kdy už čtení přestává být cool, to je otázka, kterou nabízíme na další rozhovory s chlapci nad čtením a četbou.

### Literatura

Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Zachová, A., et al. (2012). *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus.

**Čtenářství má v rodinách chlapců tradici, přesto se však v domovech některých z nich v zásadě nestává tématem ke společné konverzaci.**

Jana Kratochvílová

## Hodnoty inkluzivního vzdělávání v poslání a vizi školy

### Hodnoty školy jako první krok k inkluzi

Inkluze bývá definována mnoha způsoby, mimo jiné také jako „proces zavádění hodnot do praxe“ (Ainscow et al., 2006, s. 5, 27). Z tohoto pojetí vyplývá, že základem inkluzivní školy je systém jejích hodnot, který je vystavěn na požadavku rovnosti lidského bytí, a tím i rovnosti ve vzdělávání. Rovnost ve vzdělávání můžeme (Horňáková, 2010, s. 111–112) nahlížet „na bázi filozofie úcty k člověku jakožto k bytí a na respektování hodnoty každého individua. Posílení úcty ve škole je významný aspekt inkluzivní pedagogiky, ze kterého budou profitovat všechny děti. Deficit úcty, který se projevuje v přehlížení, ponižování, zesměšňování nebo negativním zaškatlukováním žáka, v nepříznivém tempu práce nejslabším, spočívá v nedostatečném uvědomování si hodnoty dítěte.“

Fenomén inkluze se tak opírá o základní hodnoty zdůrazňující důstojnost člověka (respekt), jeho práva a odlišnost jako normalitu. Přijetí hodnot inkluze přispívá k prosociálnosti osobnosti a celého prostředí, včetně společenství školy. V úvahu je nutné vzít také skutečnost, že systém hodnot inkluzivní školy se vyvíjí pod vlivem společenských změn a priorit, a nelze ho považovat za neměnný a nezpochybnitelný.

Ve škole přijímající a oceňující diversitu nemůže být začlenění dětí vnímáno pouze jako nějaký doplněk běžné školy, ale jako mise, součást hodnot školy, což se musí promítnout do její každodenní činnosti. Ainscow et al. (2006, s. 3) upozorňují na skutečnost, že si každá škola

musí uvědomit nezbytnost explicitně vyjádřit hodnoty, na nichž stojí její práce. Hodnotami reaguje škola na potřeby společnosti v neširším slova smyslu i na potřeby komunity, v níž se nachází. Za postačující nelze považovat jejich pouhé pojmenování, ale i přijetí kolektivem školy a danou komunitou.

### Od vize k akci

Přijetí hodnot však ještě neznamená jejich zavedení do praxe. Záleží na tom, jak jsou hodnoty ve školním prostředí i komunitě interpretovány a jak jsou uváděny do praxe. Při jejich uvádění do reality školního života navíc mohou vznikat konflikty se zájmy určitých osob nebo skupin. Tomu lze alespoň částečně zamezit jasným formulováním hodnot prostřednictvím *zaměření* školy (RVP ZV, 2007, s. 128), což v teorii managementu představuje *poslání a vizi* školy, jimiž si společenství školy vymezuje specifické hodnotové schéma, v němž se odráží preference určitých hodnot. Vyjádření zaměření školy je novým normativním prvkem současných kurikulárních dokumentů. Jejich pojmenování a realizace v praxi škol náleží k charakteristikám kvality školy.

Poslání školy je jako „vlajková loď, která určuje základní směr nebo směry působení společnosti/školy“ (Bělohávek, Košťan, & Šuleř, 2006, s. 190–192). Jde v něm tedy i o vymezení cílové skupiny, které je vzdělávání poskytováno. V inkluzivní škole jeho prostřednictvím sděluje škola veřejnosti signály, zda sdílí hodnoty inkluze, a tudíž poskytuje vzdělání všem žákům své

komunity (v podmínkách ČR se jedná o termín spádový obvod, spádová škola<sup>1</sup>) a všem ostatním, kteří o vzdělávání v dané instituci projeví zájem, za předpokladu zabezpečení vhodných podmínek pro rozvoj všech, nebo se vymezuje pro určitou skupinu žáků. To je *de facto* v rozporu se zákonem č. 564/2004 Sb., podle něhož má na vzdělávání ve spádové škole právo každé dítě.

Svůj hodnotový systém škola dle RVP ZV vyjadřuje prostřednictvím *vize*. Podle slovníku cizích slov představuje *vize vidinu, zjevení, představu, vidění*. Jde o pozitivní a reálné definování budoucnosti školy, představy o tom, *jakou školou chceme být*. Inovace a rozvoj školy probíhá v závislosti na vůdčích pedagogických myšlenkách, cílech dané školy a způsobu jejich realizace.

Škola ve své vizi *otevřeně* pojmenovává cíl (nebo cíle), jichž chce dosáhnout, a zdůrazňuje tak důležitost určitých hodnot. Aby bylo dosažení vize školy reálné, měla by být v souladu s cíli základního vzdělávání, vycházet z podmínek

a tradic školy, jejích silných stránek, znalosti žáků a komunity školy, ze smýšlení a priorit pedagogů a analýzy školy. Pokud není vize pouze formální, představuje pro školy směr, který pomáhá jednoznačně definovat cíl nebo cíle a usilovat o jejich dosažení. *Vize bez akce je pouhým snem. Akce bez vize jen promarněný čas. Vize s akcí může změnit svět! (neznámý autor)*

### Vize, nebo rozpačitost?

Z obsahové analýzy osmi školních vzdělávacích programů a výsledků sebehodnotícího nástroje *Rámeček pro sebehodnocení vzdělávání* (více in Kratochvílová, 2013) vyplývá, že školy definují svoje zaměření rozdílným způsobem. Pojmy z oblasti managementu jako *poslání* či *vize* téměř nepoužívají. Z osmi škol použila výraz *poslání* pouze jedna škola, s konceptem *vize* pracovaly pouze dvě školy. To, že školy neoperují s těmito pojmy, však neznamená, že své směřování nejsou schopny vyjádřit. Činí tak nejčastěji obecně skrze termín *zaměření školy* (podle požadavků RVP ZV), zpravidla jedním ze tří způsobů: skrze název školního vzdělávacího programu, který je dále blíže specifikován, skrze cílovou skupinu žáků, na niž škola soustředí svoji pozornost, nebo prostřednictvím definování cílů školy. Současně všechny školy zdůrazňují, že při definování zaměření školy vycházejí ze znalosti podmínek, charakteristik žáků i výsledků autoevaluace. Nejčastěji odkazují na použití metody S.W.O.T. analýzy.

Z analýzy zaměření školy je zřejmé, že školy vítají ve svých školních vzdělávacích

1 §36, odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn: Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§ 178 odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen „spádová škola“), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu. Pokud je dítě přijato na jinou než spádovou školu, oznámí ředitel této školy tuto skutečnost řediteli školy spádové, a to nejpozději do konce března kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.

programech rozmanitost, profilují se jako instituce otevřené vůči všem žákům a splňují tak základní podmínku inkluzivní školy. V praxi to však tak jednoduché není.

Představu o své škole (vizi) vyjádřily ve ŠVP všechny školy. Ve formulacích zobrazují základní hodnoty inkluzivního vzdělávání podporující všechny oblasti kvality života žáka: otevřenost školy vůči rozmanitosti žáků – nejen administrativní, ale i postojové přijetí všech; rovnost; respektování osobnosti žáka; kvalitní vzdělávání podporující maximálně možnou úroveň rozvoje jeho osobnosti; participaci na vlastním rozvoji, životě školy i komunity; souměřitelnost; bezpečí; sebeúctu.

Otázkou však je, jak jsou hodnoty pochopeny, přijímány a sdíleny zaměstnanci školy a jak se zobrazují v životě školy. Vizi školy v souladu s jejím obsahem v ŠVP nám v rozhovorech sdělili přesně pouze čtyři vedoucí pracovníci. Ti byli také schopni doložit její realizaci v praxi. Dva vedoucí pracovníci interpretovali vizi částečně, dva zcela odlišně od pojetí ve školním vzdělávacím programu. Právě vedoucí pracovníci jsou stěžejními osobami, které by měly usilovat o interiorizaci hodnot inkluzivního vzdělávání u všech zaměstnanců školy. K jejich manažerským dovednostem náleží, že sami hodnoty přijímají, jsou schopni je interpretovat, získávat pro ně své zaměstnance i členy komunity a analyzovat míru jejich aplikace v praxi. Inkluzivní hodnoty by měly být zřejmé ve všech koncepčních plánech školy a měly by se odrážet ve vztazích i praxi vzájemné podpory při práci celého vedení školy, zaměstnanců i žáků.

Samotní učitelé byli většinou nad otázkou týkající se vize či směřování jejich školy rozpačití, což souvisí jednak se samotnou tvorbou školních vzdělávacích programů (kdo se na tvorbě podílel, s jakým porozuměním a přijetím), s interpretací a přijetím vize školy pracovníky, kteří postupně do školy přicházejí a nebyli součástí tvorby školního kurikula, nýbrž se s ním již seznamují v jeho „konečné“ podobě, tedy s aplikací v praxi a evaluaci.

Do jaké míry se zajímá vedení školy a učitelé o naplňování své vize? Pokud je vize školy

definována pouze formálně, stává se nefunkční frází, kterou si ani učitelé a ostatní zaměstnanci škol nepamatují a nedokáží ji reprodukovat ani uvádět do života. Formální přístup k definování hodnot a cílů školy souvisí s postoji učitelů k realizaci kurikulární reformy. Jak se ukázalo v několika výzkumech (Pol, Hloušková, Novotný, & Zounek, 2003; Beran, Mareš, & Ježek, 2007; Kosíková & Holečková 2007 in Janík et al. 2009, s. 22–33), učitelé obecně chápou potřebu změn v našem vzdělávacím systému, ale řada z nich je nespokojena ve formální transformaci státního kurikula ve školní vzdělávací programy. Jejich tvorbu považují za obtížnou a společné práci s vizí školy jsou méně otevření.

Pojmenování hodnot inkluze v projektovaném kurikulu je významný, nikoliv postačující krok pro jejich sdílení a aplikaci v praxi. Sdílení hodnot se týká rodičů a celé komunity. V našem výzkumném vzorku osmi škol pouze dvě z nich uváděly zcela konkrétní a jasnou argumentaci ke sdílení vize školy s veřejností. Např. *S rodiči je společně i individuálně diskutováno o potřebnosti inkluze a o výhodách inkluze pro každé dítě – všichni se učíme od všech...* Pro aplikaci v praxi je proto nezbytně nutné pojmenovat si společně také strategie, jimiž chtějí pracovníci školy a nejbližší členové komunity své vize dosáhnout.

### Když se vize stává realitou

To, že hodnoty inkluzivního vzdělávání pojmenované ve vizi jedné školy nejsou formální záležitostí, dosvědčuje odpověď ředitelky jedné školy. Na otázku, co je základní hodnota školy, bez zaváhání odpovídá: „Hodnota každé osobnosti dítěte, vnímání rozdílnosti, jako že je to normální. A to je správně.“ Ve školním vzdělávacím programu této školy je ideový systém formulován skrze vizi školy akcentující *přijetí sebe sama i ostatních jako jedinečných osobností, vzájemný respekt, objevení talentu v každém z nás, přijímání zodpovědnosti za své chování a aktivním jednáním jedince.*

O tom, jakým způsobem je vize realizována v praxi, mají pracovníci školy jasnou představu. Ve svém ŠVP v podkapitole s názvem *Jakými*

Tabulka 1: Strategie podporující vizi školy (ukázka)

<b>Přijímání zodpovědnosti za své jednání a chování</b>	Předávání zodpovědnosti dětem (výběr domácích úkolů, výběr úkolů pro práci v hodině, podíl na plánování hodiny, individuální projekty i projekty skupinové, problémové projekty). Zodpovědnost rady školy (výběr školního výletu, nákup dárků na Vánoce pro školu). Práce ve dvojicích i větších skupinách (učíme děti si rozdělit práci ve skupině a pak být osobně zodpovědný za svůj díl práce). Sebehodnocení (na základě kritérií tvořených přímo s dětmi). Práce s chybou (ne jen její pojmenování, ale práce s ní jakožto s přirozeným jevem provázejícím učení).
<b>Vzájemný respekt</b>	Diskuse o odlišnostech jednotlivců a hledání výhod odlišností (hlavně předmět Zdravý životní styl). Diskuse jako součást výuky (využívání metod kritického myšlení v maximální míře). Příklad dospělých ze školy.
<b>Aktivní podíl na činnostech ve škole i mimo ni</b>	Možnost pracovat v radě školy. Možnost se podílet na výběru výletu na závěr školního roku. Řešení praktických činností přímo v obci (ankety, dotazníky, problémové projekty). Možnost účastnit se plánování hodiny, možnost podílet se na vzhledu třídy.

cestami směřujeme k naplnění vize školy popisují konkrétní opatření, postupy, akce, výukové metody, jimiž její obsah uvádějí v život školy (viz tabulka 1).

Vizi učitelé reflektují v rámci autoevaluačního procesu jednou za tři roky a společně tvrdí, že se jí daří naplňovat. Současně však ředitelka

hovoří o tom, že by chtěla rodiče i širší veřejnost o vizi a inkluzivním zaměření školy informovat ještě více, zejména prostřednictvím vývěsky před školou a diskusemi s rodiči o přijímání rozmanité populace dětí. Systematicky je tedy uplatňována práce na vizi školy nejen v interním, ale i externím prostředí školy.

Tabulka 2: Ideová dimenze školy

Ideová dimenze školy	
Hodnoty školy	Hodnota každého dítěte
<b>Jasná, sdílená vize školy</b>	Směřovat děti i pracovníky školy: <ul style="list-style-type: none"> <li>• k přijímání zodpovědnosti za své jednání a chování,</li> <li>• ke vzájemnému respektu,</li> <li>• k hledání talentu každého z nás, k přijímání sama sebe jakožto jedinečné osobnosti a stejně tak přijímání druhých,</li> <li>• k aktivnímu podílení se na činnostech ve škole i mimo ni.</li> </ul>
<b>Principy školy</b>	Jsme součástí jednoho společenství a máme své rituály. Každý tu má své místo. Vzájemně se respektujeme. Individualizací a diferenciací výuky respektujeme vývoj osobnosti dítěte. Máme přehled o potřebách dětí a dění ve výuce, řídíme ji. Výsledky žáků podporujeme komplexním systémem hodnocení žáků.



Mgr. Jana Kratochvilová, Ph.D., pracuje na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

kratochvilova@ped.muni.cz

O naplňování vize v reálném životě školy svědčí také ocenění, která škola získala, například *Společnost přátelská rodině*, *Aktivní škola* a *Férová škola*. Poslední ocenění jí bylo uděleno v roce 2012 *Ligou lidských práv*, která prosazuje v českém školství principy inkluzivního vzdělávání. Ze závěrů certifikace Ligy lidských práv uvádíme: „Škola patří dnes ke školám, které vytvářejí spravedlivé prostředí pro všechny děti, snaží se využít potenciálu každého jedince a vytváří individuální podporu všem žákům, které se v ní vzdělávají.“

Z analýzy obsahového pojetí vize školy, pozorovaných hodin, fotografické dokumentace, záznamů školní kroniky, portfolií školy a rozhovorů s dětmi i učiteli lze souhlasit se závěry Ligy lidských práv, k nimž je nutné dodat, že vize se týká celého společenství školy, včetně všech jejích pracovníků a participačního přístupu v širším slova smyslu, který vyúsťuje v aktivní spoluúčasť všech nejen na procesu vzdělávání a výchovy a řízení v rámci třídy, ale i spolupodílení se na utváření školního a třídního prostředí a budování vztahů s komunitou.

Z praxe školy je zřejmé, že škola usiluje o vytvoření bezpečného, podporujícího školního prostředí. Její pracovníci školy se snaží o to, aby všichni žáci cítili, že přináležejí ke své škole, jsou

v ní vítáni, oceňováni a je jim umožněna participace na všech aktivitách školy.

Hodnoty školy jsou aplikovány v praxi skrze principy, jimiž pedagogičtí pracovníci ovlivňují kvalitu vzdělávacího procesu. Práce s hodnotami a z nich vyplývajícími principy se promítá rovněž do výstupů školy a výsledků žáků, do celkové kvality inkluzivního vzdělávání ve škole.

## Literatura

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools: developing inclusion*. London: Routledge.
- Bělohávek, F., Košťan, P., & Šuleř, O. (2006). *Management*. Brno: Computer Press.
- Hornáková, M. (2010). Některé kontexty inkluzivní a léčebné pedagogiky. In V. Lechta, *Základy inkluzivní pedagogiky* (s. 108–119). Praha: Portál.
- Janík, T., et al. (2009). *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání: Analýza náleží českého pedagogického výzkumu (2001–2008)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kratochvilová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: MU.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

František Tůma

# Používáte správně emotikony? :-)

Každý z nás se jistojistě v každodenní komunikaci setkává s emotikony, textovými nebo grafickými symboly používanými především v textové komunikaci na internetu, jako například :-). V tomto článku proto po stručném objasnění toho, co to emotikony vlastně jsou, uvádím vybrané údaje z výzkumů o uplatňování emotikonů a jejich trojím použití, která ilustruji na příkladech. A proč by toto téma mělo být relevantní pro učitele na základních školách? Především proto, že také oni dnes pravidelně komunikují mimo jiné na internetu, což jim seznámení s různými používáními emotikonů může usnadnit. Kromě toho problematika emotikonů souvisí se vzdělávacími obsahy v jazykových předmětech.

## Úvod

Na stránkách předcházejících čísel časopisu *Komenský* se čtenáři mohli seznámit se specifiky tzv. net generace, s možnostmi využití ICT ve výuce zeměpisu nebo s možnostmi práce s leteckými snímky ve výuce. Tento článek navazuje na uvedené předchozí texty v tom smyslu, že si klade za cíl obeznámit učitele s jedním z aspektů komunikace na internetu – s emotikony. Emotikonům se věnuje výzkum jak u nás (např. Jandová, David, Hoffmannová, Müllerová, & Svobodová, 2006), tak v zahraničí (např. Crystal, 2011; Dresner & Herring, 2010).

## Co jsou emotikony?

Slovo emotikon<sup>1</sup> bylo do češtiny přejato z angličtiny, kde vzniklo spojením slov *emotion* (emoce)

a *icon* (ikona). Jde o grafické symboly (jako například „smajlík“ :-) vyjadřující usmívající se obličej), které doprovázejí textovou komunikaci na internetu (např. e-mail, chat). Kromě emotikonů se v komunikaci na internetu používá také například psaní textu velkými písmeny nebo zmnožení znaků (podrobněji viz např. Jandová et al., 2006, s. 35–36). Tyto a další prostředky slouží k obohacení a zpřesnění sdělení v rámci textové komunikace, podobně jako v mluvené komunikaci používáme např. gesta, držení těla, mimiku, barvu hlasu nebo intonaci (podrobněji k rysům komunikace na internetu viz např. Jandová et al., 2006; Šmahel, 2003; anglicky např. Crystal, 2011). Ačkoliv se může zdát problematika používání emotikonů triviální, jednotlivé emotikony použité v různých kontextech se od sebe značně liší, a to jak formou, tak významem.

Co se týče formy, podle možností konkrétní platformy se používají buď textové a interpunkční znaky, například dvojtečka, spojovník a závorka, tedy :-), nebo obrázky. Některé platformy (např. textový chat v programu Skype) zahrnují i animace. Pokud se emotikon skládá z jednotlivých znaků, bývá často potřeba vzniklý symbol otočit o 90 stupňů.<sup>2</sup> Některé platformy, například funkce chatu na Facebooku, textové emotikony automaticky převádějí na odpovídající obrázky. Jandová et al. (2006, s. 39) uvádějí, že na českém veřejném chatu patří mezi nejpoužívanější emotikony :-) a v redukované podobě :-), avšak emotikonů existuje velké množství.<sup>3</sup> Co se týče významu, emotikony

1 Někdy se též užívá označení *emotikona* (v ženském rodě), zde však budeme používat v souladu s např. Jandovou et al. (2006) označení *emotikon* (v mužském rodě).

2 Výjimkou jsou asijské (japonské) emotikony, které zobrazují obličej přímo, např. (-\_o) znázorňuje mrknutí. Tyto emotikony se u nás však příliš často nepoužívají.

3 Například stránka <http://messenger.msn.com/Resource/Emoticons.aspx> uvádí 69 emotikonů.



typicky ztvárňují obličej, avšak řada grafických symbolů ztvárňuje i jiné předměty (např. palec nahoru, drink, srdce apod.) Různými způsoby použití emotikonů, a tedy i jejich různými významy, se budu podrobněji zabývat v hlavní části tohoto článku. Předtím však krátce pojednám o užitelnosti emotikonů a o problematice (ne)ustáleného používání emotikonů v komunikaci na internetu.

### Kdo a kdy používá emotikony?

Crystal (2011, s. 24) tvrdí, že nemáme dostatek poznatků o tom, kdo, kdy, kde a proč emotikony používá. Dále uvádí výsledky výzkumu, ve kterém používali emotikony více mladí lidé, nebo dalšího výzkumu, ve kterém emotikony používala většina žen (dvanáct ze šestnácti), ale pouze jeden muž ze šesti. Podobně Dresner a Herringová (2010, s. 252) shrnují výsledky existujících výzkumů, ve kterých ženy v textové komunikaci na internetu používaly výrazně více emotikonů k vyjádření emocí než muži, což může mít souvislost s někdy uváděnou tendencí žen vyjadřovat v komunikaci emoce. Autoři zdůrazňují, že je třeba rozlišovat různá použití emotikonů a také přistupovat k emotikonům z lingvistického spíše než z emočního hlediska.

Je třeba dodat, že komunikace na internetu může probíhat v mnoha různých podobách, které jsou ve výzkumech zachycovány – jednotlivé záznamy komunikace se zákonitě liší podle použité platformy (např. e-mail, chat na Facebooku), podle uživatelů (např. různý věk, vzdělání, původ, zkušenosti s počítači a internetem) a podle komunikovaných obsahů (např. omluva absence žáka rodiči vs. neformální rozhovor o nemoci mezi spolužáky). Je zřejmé, že v různých takových záznamech komunikace budou použité emotikony různá. Stejně tak bude existovat určitý nesoulad v používání emotikonů mezi jednotlivci v rámci jedné skupiny, což dokládají Jandová et al. (2006, s. 39) příkladem, kdy jeden komunikant na www chatu výrazně častěji než ostatní používal namísto emotikonu :- ) emotikon :o). Podobně i Šmahel (2003, s.

129–131) vyslovuje předpoklad, že používání emotikonů se může individuálně lišit.

### Co mohou emotikony vyjadřovat?

Tři různá použití emotikonů, která budou dále představena, vycházejí ze studia české a zahraniční odborné literatury i z mého vlastního výzkumu. Příklady, kterými je text doplněn, jsou pak moje vlastní – jedná se o moji komunikaci prostřednictvím Facebooku s vybranými přáteli.<sup>4</sup> Právě komunikaci na Facebooku lze v současné době považovat za jednu z dominujících forem komunikace u mladých lidí.

#### 1) Emotikon jako vyjádření emocí

Z původu slova emotikon vyplývá, že emotikony mohou vyjadřovat emoce pisatele. Dokladem jsou následující příklady použití emotikonů pro vyjádření pozitivních a negativních emocí.

##### Příklad 1: Použití emotikonu pro vyjádření radosti

A: Hoj, vybrali mě do Afriky  
B: ahoj, to je super!  
A: je  
B: gratulace!! :)

##### Příklad 2: Použití emotikonu pro vyjádření smutku

(A sděluje B, že mu ukradli kolo ze sklepa)  
A: [...] zlodej vysadil pant, kdyby prestrihl zamek, tak je to cajk, ale ten je neporuseny jako nahlasim to, ale myslim, ze dostanu prd  
B: pane bože :-(  
to je pech

V příkladu 1 je zřejmé, že emotikon na konci poslední repliky vyjadřuje emoce související s předcházejícím sdělením, v tomto případě

4 Tímto děkuji všem osloveným za poskytnutí souhlasu s publikováním výňatků z rozhovorů. Uvedené příklady jsou původní, pouze jména byla narazena znaky „A“ a „B“. Na některých místech došlo z úsporných důvodů k vypuštění nerelevantní části rozhovoru, což je naznačeno použitím [...].

radost. Ve druhém příkladu naopak B vyjadřuje lítost nad tím, co se přihodilo, což použitý emotikon dokresluje. V obou příkladech emotikony ztvárňují tvář pisatele – v případě mluvené komunikace by výraz na tváři pravděpodobně odpovídal použitému emotikonu. Jak však ukážeme dále, toto nemusí platit vždy.

#### 2) Emotikon jako vyjádření neemocionálního významu

K použití emotikonů přistupují Dresner a Herringová (2010) z jazykového hlediska (využívají k tomu teorii řečových aktů). Emotikony totiž mohou sdělovat úmysl pisatele – nemusejí tedy být jen prostředkem pro vyjádření emocí. Příkladem může být použití emotikonu k označení toho, že si uživatel dělá legraci (legraci nepovažujeme za emoci). Dresner a Herringová (2010, s. 256) uvádějí, že se k tomu často používá mrknutí ;-), což dokládá příklad 3.

##### Příklad 3: Použití emotikonu pro vyjádření „dělám si legraci“

A: jsem dnes měl cestu do města [...], tak jsem si říkal, že bych se Ti ozval, jestli něco nepotřebuješ.. ale celý den jsi nebyl online.. takže jsem usoudil, žeš buď umřel, nebo že už jsi fit.  
B: obě varianty nepotřebují asistenci  
A: však proto jsem se neozýval ;)

U příkladu 3 můžeme ještě říci, že mrknutí odráží výraz obličeje pisatele – když si děláme legraci, můžeme přitom jedním okem na druhého mrknout. Totéž zde může vyjádřit i emotikon :-). Použití emotikonu v tomto případě vyjadřuje určitou ironii a vtip namísto radosti, jak jsme ukázali v příkladu 1. Podobně i další použití emotikonů určitým způsobem modifikuje předchozí sdělení. V příkladu 4 uvádíme, jak lze emotikon použít pro zeslabení síly sdělení.

##### Příklad 4: Použití emotikonu pro zeslabení výzvy

A: máš ještě tři celý dny, tak někam vyraž :-)

V příkladu 4 sdělení obsahuje výzvu k tomu, aby příjemce podnikl určitou akci. Pokud by emotikon na konci nebyl použit, mohl by to příjemce interpretovat například jako formu nátlaku. Přidáním emotikonu na konec této výzvy pisatel oslabil sílu sdělení. V mluvené komunikaci by toto zeslabení mohlo být vyjádřeno například intonací nebo barvou hlasu podle situace. V tomto případě je na rozdíl od výše uvedených použití velmi nepravděpodobné, že by emotikon zobrazoval výraz obličeje, který by v mluvené komunikaci uživatel A měl. Podobné použití ilustruje příklad 5.

##### Příklad 5: Použití emotikonu pro dokreslení omluvy

A: ahoj, jak je?  
B: hoj, domyju nadobi a napisu ti :-)

V příkladu 5 uživatel A začíná rozhovor pozdravem a dotazem, jak se daří uživateli B. B je však zaneprázdněný a namísto odpovědi na otázku z první repliky odpoví, že nejdříve dokončí domácí práci a poté se ozve. Kromě pozdravu je replika B spíše neočekávaná (po dotazu typu „jak se máš?“ je očekávána odpověď, nikoliv odložení odpovědi). Možnou interpretací repliky B bez emotikonu na konci by tedy mohlo být, že B se chová poněkud hrubě. Této interpretaci ale B předejde přidáním emotikonu. V mluvené komunikaci by bylo ze situace zřejmé, že je B zaneprázdněný, kromě toho by například tón hlasu plnil podobnou oslabovací funkci jako v případě internetové komunikace emotikon. I z příkladu 5 je patrné, že emotikon neodpovídá výrazu obličeje B v mluvené komunikaci.

#### 3) Samostatné emotikony

Zatímco předchozí dvě použití emotikonů vždy bezprostředně doprovázejí verbální sdělení, ve třetím použití fungují emotikony jako samostatná replika – uživatelé je používají samostatně na řádku. Takto použité emotikony mohou nést jak emocionální, tak neemocionální význam. Následuje příklad emocionálního významu

emotikonu. B se staral ve svém bytě o pokojové rostliny A během jeho dlouhodobé nepřítomnosti.

**Příklad 6: Použití samostatného emotikonu pro přímé vyjádření emocí**

A: ještě mě napadlo, že bych ve čtvrtek mohl jít pak s Tebou a nějaké další kytky si vzít..

B: jasně  
no problem

A: tak super.. hned to tady vypadá líp, když jsou na okně kytky..

B: :-)

Emotikon v poslední replice lze interpretovat jako vyjádření radosti B nad tím, že po navrácení květin do bytu A vypadá byt pěkně. Toto použití emotikonu odpovídá prvnímu uvedenému použití, tedy pro vyjádření emocí. Rozdíl oproti prvnímu použití je ale v tom, že poslední replika v příkladu 6 se skládá pouze z emotikonu; emotikon nedoprovází žádné další verbální sdělení.

Jiný příklad samostatného použití emotikonu je uveden níže. Uživatel A našel inzerát na prodej bytu a ptá se B na vhodnost lokality.

**Příklad 7: Samostatné použití emotikonu pro zeslabení předchozí repliky**

A: no, já [...] nevím, [...] všude okolo jsou lesy s chatama.. zdá se mi to podivné – za 1,4 milionu je to moc levné...

a podle mapy je to oproti Mendláku 45 m převýšení...

B: proto ti rikam, at si tam zajdes

A: na Mendlák je to 450 m, tj. 10% stoupání...

B: tak tam nechod'

:D

A: ale zase za tu cenu [...]

V příkladu 7 uživatel A polemizuje nad lokalitou bytu a jeho cenou, přičemž B doporučuje byt navštívit. Uživatel A dokončuje myšlenku, že cesta z náměstí k bytu bude do kopce, na což B reaguje opačným doporučením – do bytu

nechodit. Podobně jako v příkladu 4 se jedná o výzvu k (ne)provedení určité akce, která by v mluvené komunikaci byla doprovázena dalšími neverbálními prostředky. Sdělení „tak tam nechod“ samo o sobě může působit hrubě, proto B v bezprostředně následující replice používá emotikon. Široký úsměv, který tento emotikon zobrazuje, by pravděpodobně neodpovídal výrazu tváře v mluvené komunikaci – podobně jako ve druhém použití emotikon zeslabuje sílu předcházejícího sdělení (srov. s příklady 4 a 5). Rozdíl je zde v tom, že v příkladu 7 je emotikon obsažen v následující replice. Toto použití můžeme interpretovat dvěma způsoby. Je možné, že uživatel B nejdříve odeslal sdělení „tak tam nechod“ a až po jeho přečtení si uvědomil, že by bylo vhodné sílu sdělení oslabit (v tomto případě se vlastně jedná o shodné použití jako u použití emotikonu bezprostředně za sdělením). Druhá interpretace je, že uživatel B po sdělení „tak tam nechod“ emotikon záměrně nepoužil, čímž jeho sdělení působilo poměrně důrazně, a následně doplnil emotikon k zeslabení předchozího sdělení. Uživatel B tedy mohl pracovat s určitým načasováním odeslání emotikonu, protože zprávy se na chatu na platformě Facebook zobrazují druhé straně prakticky ihned po jejich odeslání.

## Závěrem

Ukázali jsme, že emotikony v komunikaci na internetu umožňují doplnit předcházející verbální sdělení, a to jak o emocionální význam (například o radost nebo smutek – viz použití 1), tak o neemociální význam (například zeslabení předchozí výpovědi nebo indikaci toho, že si uživatel dělá legraci – viz použití 2). Oběma způsoby používali emotikony i čeští studenti na univerzitě v kurzu angličtiny jako cizího jazyka na mírně pokročilé úrovni – zdá se, že i přes poměrně nízkou jazykovou úroveň dokázali pomocí emotikonů zpřesnit sdělovaný význam (Tůma, 2013).

Jak jsme poukázali v oddíle zabývající se uživateli emotikonů, mohou existovat značné rozdíly v tom, kdo a kdy emotikony používá – jejich užití bude záviset na konkrétním



**Mgr. František Tůma, Ph.D.**, působí na Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

tuma@ped.muni.cz

uživateli, sdělovaném obsahu a platformě. Je například zjevné, že použití emotikonů samostatně (viz použití 3) není příliš efektivní v takových formách komunikace, kde dochází k příjmu a přečtení zpráv s prodlením, například na diskusních fórech (to potvrzuje i Tůma, 2013, v této studii studenti na diskusním fóru takto emotikony vůbec nepoužívali).

Tento článek může být pro učitele na základních školách přínosný ve dvou rovinách. Zprv jsme poukázali na jeden aspekt komunikace na internetu, která je pro většinu dospívajících samozřejmostí. Učitelé tak mohou lépe porozumět tomu, jak mladí lidé komunikují, a více si uvědomit, jak komunikují také oni sami. Z druhé se problematika emotikonů může stát samotným obsahem vyučování, především v jazykových předmětech v kontextu učiva o mezilidské komunikaci. Do různé míry lze shledávat přesahy diskutovaného tématu i do vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie nebo do průřezového tématu Mediální výchova (RVP ZV, 2013). Ačkoliv mladí lidé zpravidla umějí emotikony používat, často si neuvědomují, co přesně jimi vyjadřují. Určitým námětem k výuce může být analýza významu použitých emotikonů v konkrétní konverzaci, jak jsme ukázali u příkladů 1–7, díky nimž si žáci mohou uvědomit nejen specifika komunikace na internetu, ale také možnosti zpřesňování vyjádření určitého významu jazykovými i nejazykovými prostředky v různých formách komunikace (např. realizace omluvy kamarádovi e-mailem, na chatu na Facebooku nebo ústně).

Ve světle výkladu se zde můžeme vrátit k nadpisu článku, který je doplněný emotikonem. Přestože lze nadpis „Používáte správně emotikony?“ interpretovat jako výzvu, emotikon na konci nadpisu tuto výzvu oslabuje. Záměrem bylo poukázat na skutečnost, že při komunikaci na internetu není nutné emotikony používat. Pokud si čtenář uvědomil možnosti používání emotikonů, splnil článek svůj cíl.

*Tento článek byl podpořen z projektu „Zaměstnáním čerstvých absolventů doktorského studia k vědecké excelenci“ (CZ.1.07/2.3.00/30.0009).*

## Literatura

- Crystal, D. (2011). *Internet linguistics: A student guide*. Oxon: Routledge.
- Dresner, E., & Herring, S. C. (2010). Functions of the non-verbal in CMC: Emoticons and illocutionary force. *Communication Theory*, 20(3), 249–268.
- Jandová, E., David, J., Hoffmannová, J., Müllerová, O., & Svobodová, D. (2006). *Čeština na WWW chatu*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2013). Praha: MŠMT.
- Šmahel, D. (2003). *Psychologie a internet*. Praha: TRITON.
- Tůma, F. (2013). EFL learners' interaction in online discussion tasks: A conversation analysis perspective. *ACC Journal*, 19(3), 159–170.



*Pravidelná docházka je povinností – s tím, kdo se třikrát bez omluvy nedostaví, je ukončena spolupráce.*

Kateřina Lojdrová

## „Chodím do muzea, protože se chci všechno naučit.“

Reportáž z doučování v Muzeu romské kultury

Individuální doučování probíhá na řadě míst. Jedním z těch méně tradičních je také Muzeum romské kultury v Brně. Nachází se v tak zvané sociálně vyloučené lokalitě charakteristické zvýšenou koncentrací chudoby, nepříliš dobrými bytovými podmínkami a možným ohrožením sociálně patologickými jevy. Základní školy v této oblasti jsou z 80 až 90 procent navštěvovány romskými žáky.

Od roku 2005 započalo muzeum připravovat a realizovat vzdělávací aktivity, mezi něž patří také individuální vzdělávání žáků. V letošním školním roce se ho účastní 55 žáků a 40 dobrovolníků, kteří se jim ve svém volném čase věnují.

Žákům docházejícím na doučování je 5, ale i 16 let. Podle koordinátorky dobrovolníků Petry je však kritická hranice 13 let, neboť spolu s trináctým rokem přichází velký odliv žáků, kteří o tuto aktivitu nadále nemají zájem.

Doučování je bezplatné. Vzhledem k tomu, že sociálně slabé rodiny si zpravidla nemohou dovolit platit dětem zájmové kroužky, je právě bezplatnost doučování chápána jako nutný předpoklad toho, aby se jej někdo účastnil. Povinností dětí je však pravidelná docházka. Pokud se doučování třikrát bez omluvy nezúčastní, je s nimi ukončena spolupráce. Většina dětí nicméně dochází pravidelně, a to jednou až dvakrát týdně.

Doučování probíhá v jedné místnosti vybavené čtyřmi počítači a pěti stoly, která se podle potřeb ve stejnou chvíli stává učebnou češtiny, angličtiny, matematiky i dějepisu. Dnes jsou spolu v improvizované učebně studentka Mirka, vysokoškolský učitel Martin a koordinátorka dobrovolníků Petra. Mirka právě doučuje pátáka Erika, se kterým se živě baví o dobrodružné literatuře. Společně si sedají k počítači a na Wikipedii hledají, co je dobrodružství. Zítra totiž Erik píše písmečku z literárních žánrů. Kromě toho se dnes Erik musí naučit správně anglicky vyjadřovat čas a poté je na řadě opakování počtů, takže plán doučování je poměrně nabitý.

Druháčka Anička, které se věnuje Martin, procvičuje psaní. Pro Martina je výuka žačky druhé třídy oproti vysokoškolským studentům příjemnou změnou. Na jejich vzájemné spolupráci s Aničkou je přitom vidět, že se již dobře znají a vědí, jak si spolu vzájemně poradit. „Domácí úkol se musí udělat,“ říká rozhodně Martin, a tak se spolu pouští do psaní slov. Anička napíše slovo Vedula. „Chybí ti jedno písmenko,“ říká Martin. „Tak to napiš za mě,“ nabádá ho

Anička. „To bych potom dostával jedničky já, a ne ty,“ kontruje Martin. Ale Anička se nevzdává: „Ty ale tak hezky píšeš...“ Martin se nechává přesvědčit a píše psacím písmem do svého sešitu. „Tak, a teď ty,“ vrací úkol Aničce.

O něco později přichází nejstarší z dnešních žáků, osmák Michal. Věnuje se mu zkušená koordinátorka dobrovolníků Petra, která říká, že někteří dobrovolníci mají z doučování žáků vyšších ročníků obavy: „Dobrovolník, který zde působí, musí mít přehled napříč různými obory, protože se zpravidla věnuje doučování všech předmětů, ve kterých má žák problémy. A právě u starších žáků si už dobrovolníci nejsou vždy jisti učivem, které mají probírat. Někteří žáci navíc mají speciální vzdělávací potřeby a práce s nimi je o to náročnější.“ Dnes Michala čeká dějepis. Petra pracuje se sešitem a učebnicí. „První, o kom se budeme bavit, je?“ otevírá téma hodiny Petra. „Přemysl Otakar IV.,“ začíná Michal z legrace. „Ale,“ usměrňuje ho Petra. „Přemysl Otakar I.,“ říká už vážně Michal. Petra ho dál vede učivem sadou otázek: „Když si ho představíš, co tě napadne?“ „Vládl.“ „Ano, a...?“ Michal

opět odpovídá: „Zlatá bula sicilská.“ Petra pokývnutím odpověď odsouhlasí a pokračuje další otázkou: „Kdy byla vydaná?“ „1212.“ Petra poté ukazuje v učebnici, jak Zlatá bula sicilská vypadala, a vysvětluje, co znamenala. Když docházejí k tomu, že králem bude prvorozený syn, Michal se zaraduje: „To bych byl já“. Jenže Petra ví, že Michal má staršího bratra. Michal tedy uznává, že Pepa je starší, a králem by byl on.

Jednotliví dobrovolníci opravdu pracují s nasazením. Přestože ani ne polovinu z nich v muzeu tvoří studenti či absolventi pedagogických fakult, pouštějí se do doučování s velkým zaujetím a pedagogickým optimismem. Každý dobrovolník se věnuje svému žákovi v průběhu celého školního roku. Mají individuální plán doučování, ve kterém je zaznamenán obsah doučování i způsoby motivace žáků. Kromě vnější motivace prostřednictvím bodů za docházku, za něž je možné získat i nějakou tu drobnou odměnu (pastelky, sešity a podobně), si dobrovolníci uvědomují také nutnost práce s vnitřní motivací. Velkou výzvou pro ně je spolupráce s rodinami a se školou – jednak jich je na všechny uvedené činnosti málo, jednak rodiny ani školy nejsou zvyklé na to, že do vzdělávání dítěte vstupuje ještě někdo další. Muzeum je přitom otevřené i tomu, aby bylo kontaktováno ze strany školy. „Pokud by měl některý učitel zájem o doučování pro některého ze svých žáků, stačí muzeum oslovit,“ říká Petra.

Mezitím už Mirka s Erikem dokončili literární žánry a přesunují se ke stolu, kde na ně čekají papírové hodiny. „Zůstaneme u počítače,“ snaží se navrhnout Erik, ale Mirka trvá na tom, že se musí naučit hodiny. „Český, nebo anglický?“ ptá se v žertu Erik. „Český snad umíš,“ reaguje na něj vesele, ale důrazně Mirka. Za chvíli už Erik zvládne říct anglicky čtvrt na dvanáct i tři čtvrtě na tři. S čísly ale pro dnešek nekončí. Čeká ho procvičování dělení.

Taky na Aničku už čeká další cvičení, které vítá s tradičním: „Další úkol už né!“ Chvilí

přiřazuje k obrázkům v pracovním listu slova, načež opět začne s Martinem vyjednávat: „Nakreslíme si jeden obrázek a pak to dodělám.“ Martin na dohodu přistupuje a Anička se vesele vrhá k flipchartu, na který maluje srdce na obláčku. Předává fixy Martinovi a ten nakreslí pavouka. „Tak ještě poslední věc,“ vrací se Martin ke cvičením. „Já se bojím tvýho pavouka,“ říká Anička a přeje si od Martina jiný obrázek. Ten jí obrázek přislíbí, ale až po dokončení úkolu. Anička ho zvládne a za odměnu si může ještě něco nakreslit. Pak už se Martin obléká a Anička mu starostlivě radí: „Máš svetr, je tam teplo, tak si ho sundej.“

Taktéž Michal se blíží ke konci dnešního doučování. „Seš unavený, chceš si dát pauzu?“ ptá se Petra. Ale Michal je rozhodnutý vytrvat. Proberou tedy ještě Jana Lucemburského a pustí se do opakování celé hodiny. To už na svou hodinu doučování přichází další žák, Radek, a sedá si ke stolu, kde čeká na svého dobrovolníka. Petra klade Michalovi poslední otázku: „A kde zemřel Jan Lucemburský?“ „U Kresčaku,“ vstoupí do debaty z ničeho nic Radek. „Radek sem chodí už více než tři roky,“ vysvětluje Petra. Ptám se tedy Radka na jeho dlouholeté zkušenosti s doučováním. Nejvíce se při doučování v muzeu věnuje angličtině a počítačům. A co mu naopak jde ve škole snadno? Tělocvik a matematika. Docela se podivují matematice, ale Radek mi vysvětluje, že na ní není nic těžkého: „Stačí to pochopit a nespát v hodině.“

Prostřednictvím doučování v muzeu děti navazují nové sociální vztahy a přátelství, učí se komunikovat a zejména se pravidelně věnovat určité činnosti. Vzdělávací význam doučování v muzeu pak ilustruje příklad Michala. Když opouštím muzeum, jedu s ním ve výtahu. „Dneska ti to docela šlo,“ říkám mu. „Jo, dějepiš mě baví, mám z něho dvojku,“ reaguje Michal a já přemýšlím, nakolik je to právě zásluhou dobrovolníků v muzeu. ■

Jiří Havel

## Výuka elementárního čtení a psaní genetickou metodou

Výuka elementárního čtení a psaní spadá do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* (vzdělávací obor Český jazyk a literatura). Tato oblast zcela přirozeně zaujímá stěžejní postavení v celém výchovně vzdělávacím procesu, neboť „jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat a prosazovat výsledky svého poznávání“ (RVP ZV, 2010, s. 20). V počátečním vyučování je čtení a psaní tradičním cílem, ale zároveň je třeba budovat čtenářské a písarské dovednosti tak, aby velmi záhy fungovaly jako nástroj vzdělávání ve všech oborech kurikula. Moderní pojetí výuky elementárního čtení a psaní proto klade důraz na individuální rozvoj těchto dovedností, kdy je od počátku výuky zdůrazňován význam čtení a psaní jako prostředku pro komunikaci, vzdělávání i trávení volného času (tzv. čtenářská gramotnost, která je základním atributem funkční gramotnosti). Při výuce je upřednostňován obsah (co žák čte a píše) před vnější formou (jak čte a píše).

Od roku 1991 mají učitelé možnost vybrat si, jak své žáky povedou ke čtení a psaní. Dominantní je stále metoda analyticko-syntetická, nicméně do povědomí se začíná dostávat také metoda genetická. Právě pro výuku čtení a psaní genetickou metodou jsme dlouhodobě vytvářeli soubor učebnic (Černá, Havel, & Grycová, 2012), který byl v roce 2013 na mezinárodním knižním veletrhu ve Frankfurtu oceněn stříbrnou medailí v kategorii evropských učebnic pro první stupeň základní školy. V tomto textu bych

proto čtenáře rád seznámil s metodikou, na jejímž základě je genetická metoda v našem pojetí vystavěna, a ukázal, jakými cestami mohou žáci vstupovat do nového světa, světa čtení a psaní.

### Kudy se vydat k psaní

V pokračujícím procesu transformace výuky se mění nejen organizace práce, hodnocení, didaktické materiály a podoba učebnic, ale především je učitelům dána možnost volby metody, kterou budou při své výuce počátečního čtení a psaní využívat. Tato možnost však zároveň na učitele klade značnou zodpovědnost a zvyšuje nároky na jejich erudici. Pouze s dostatečnou oporou o didaktické teorie a s respektem k individuálním zvláštnostem jednotlivců totiž může učitel svou vyučovací činností podnit v souladu s výukovými cíli odpovídající učební aktivity žáků.

Ve výuce elementárního čtení a psaní v současnosti stále výrazně převažuje uplatňování metody analyticko-syntetické. Tato metoda byla v letech 1951–1990 jedinou oficiálně povolenou. Kombinace tradice, propracovanosti i materiálního zabezpečení vede k tomu, že její dominance příliš neklesá ani nyní, kdy si již učitelé mohou vybrat, ke které metodě se přikloní. Situaci navíc podtrhuje fakt, že z celkového počtu 11 souborů učebnic elementárního čtení a psaní, které mají platnou doložku MŠMT ČR, je 9 z nich koncipováno právě s využitím metody analyticko-syntetické.

Tato metoda je tradičně založena na postupu, kdy ze známých slov vyvozují žáci hlásky a poté k nim připojují písmena, která postupně

skládají do slabik, slov, vět a projevů. Má své nesporné klady, ale samozřejmě také zápory, jako je poměrně dlouhá fáze čtení symbolů (písmeno, slabika), spojení vyvozené hlásky se čtyřmi písmeny (tiskací, psací, velké, malé), čtení někdy nelibozvučných textů, převaha důrazu na techniku čtení i psaní psacího písma atd.

Nyní se proto řada učitelů systematicky snaží tuto hegemonii prolomit. Drtivá většina z nich ve své výuce aplikuje metodu genetickou, která je v současné době druhou nejrozšířenější. Zakladatelem této metody je významný český pedagog meziválečného období Josef Kožíšek. Její tradice však byla ve výše zmíněném časovém úseku jednotného školství násilně přerušena. Počátkem 90. let pak tuto metodu znovu oživila plzeňská pedagožka Jarmila Wagnerová a zmodernizovala ji do podoby, jež je prezentována v učebnici *Učíme se číst*.

### Jak na výuku elementárního čtení a psaní podle genetické metody

Metodický postup genetické metody respektuje přirozené uchopování písma dítětem – důraz na kontext jazykového vyučování, aktivní naslouchání, zapisování myšlenek, prvotní osvojení velké tiskací abecedy atd. Je tak uplatňován princip jedné obtížnosti a posílena komunikativní stránka jazykového vyučování. Důležité proto je, aby žáci od počátku používali kresby, symboly a písmena pro vyjádření či zápis myšlenky.

První dny ve škole by měly být věnovány vzájemnému poznání mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem. Právě jazykové vyučování přitom učitel zcela přirozeně poskytuje prostor k tomu, aby diagnostikoval úroveň jednotlivých žáků jak po stránce řečových znalostí, návyků a dovedností (kultura mluveného projevu,

slovní zásoba), tak po stránce aktuálního stavu vzdělávacích předpokladů obecně. Vhodně volené herní aktivity k jejich dalšímu rozvoji navíc přinášejí do výuky relaxační prvky, které pozitivně ovlivňují adaptaci dítěte na novou roli žáka. Už Josef Kožíšek zdůrazňoval, že při prvních kontaktech žáka a učitele je důležité navázání dobrého vztahu, který umožní položit kvalitní základy pro pozdější práci.

### Období průpravného čtení

Autor metody nazýval první fázi jako období průpravného čtení. Učební aktivity zde plynule navazují na činnosti, které žáci znají z předškolního období. Tato etapa trvá cca 10 týdnů. Při koncipování učebních úloh vycházíme z formy vyprávění, která navozuje přirozenou komunikaci ve třídě. Volné projevy umožňují učitelům poznat aktuální úroveň mluveného projevu jednotlivých žáků, úroveň vzdělávacích předpokladů obecně, jejich sociální zkušenosti, zájmy, motivaci atd. K dalšímu rozvoji všech předpokladů ke čtení záhy zařazujeme tematické vyprávění. Často se opíráme o obrázky, které jsou nositelem určité myšlenky, a jejich dekódováním či osobním výkladem začínáme směřovat k vlastní podstatě čtení. Důležité je, aby se průpravné čtení zpočátku opíralo o schopnosti a zkušenosti, které si dítě přináší z předškolního období, a aby se na konkrétních materiálech postupně rozvíjelo vnímání a rozlišování zrakem, sluchem i hmatem, pravolevá orientace, orientace v prostoru, konkrétní i abstraktní myšlení, záměrná paměť, soustředění, volní vlastnosti (schopnost dokončit rozdělanou práci), představivost, fantazie atd. Základním cílem průpravného období je izolování náslovné hlásky a uvědomění si pořadí hlásek ve slově.

Souběžně s tím začíná také příprava na psaní. Z hlediska přirozeného uchopování psaného jazyka považujeme v tomto období za klíčové sebevyjádření dítěte pomocí kresby. Tato činnost musí být vhodně provázána s rozvojem mluveného projevu. Dodržení jednotného tématu v obou složkách jazykového vyučování patří k základním pilířům metody. V úvodních týdnech se také postupně objevují náměty pro manipulační činnosti k rozvoji jemné motoriky, cvičení koordinace ruky a oka, smyslové a psychomotorické hry. Úkoly určené k rozvoji grafomotoriky obsahují cvičení ke kreslení, dokreslování, uvolňování ruky i k psaní tvarových prvků písmen a číslic.

Genetická metoda klade maximální důraz na smysl čteného. Stejně důležitou roli hraje srovnávání získaných informací s vlastními životními zkušenostmi. Žáky postupně vedeme k tomu, aby si osvojeným typografickým postupem zapisovali přečtené, slyšené i vlastní myšlenky. Také zápis myšlenek patří k tradičním pilířům metody. K tomu si žáci potřebují osvojit základní princip zápisu jmen osob, jež jsou nositelem těchto myšlenek. Josef Kožíšek k tomu užíval písmeno s tečkou, tzv. *uzlík* (M. = Marie). V prozatím nejnovější učebnici (Černá, Havel a Grycová, 2012) je tento zápis jména abstrahován do červeného písmene, které pak v zápisech dětí podobně jako Kožíškových uzlíků zastupuje celé jméno. Ať tak, či tak, k dalším obecným rysům metody patří to, že vlastní jména (většinou dětí) slouží jako nápočková slova, ze kterých jsou postupně izolovány hlásky a písmena. Žáci vybarvují iniciály červeně, čímž si jednak fixují tvar a zároveň přijímají do svého instrumentáře nové jméno, které zapisují tímto červeným písmenem.

Stejně důležité je již v tomto období naučit žáky zapisovat myšlenky typograficky správně,

tj. dodržovat stavbu věty. Červené písmeno zastupuje celé jméno, následuje pomlčka zastupující sloveso a obrázek, symbol či slovo (P – P = *Pepa začíná na P*; M – obr. hrušky = *Martina jí/má ráda/si myje/si kupuje hrušku*). Tímto postupem se naplňuje vlastní smysl psaní, tj. abych si já nebo někdo jiný mohl číst něco, co v nás vyvolá další myšlenky. Následně je proto důležité, aby žáci mohli zapsané věty (myšlenky) číst učitel, spolužákům, rodičům atd.

### Období hláskového čtení

Se zvětšujícím se počtem probraných písmen postupně skládáme a čteme slova. Texty k procvičování čtení musí obsahovat výhradně již probraná písmena. Průpravným čtením tak plynule začíná prolínat druhá fáze, tzv. období hláskového čtení. K nácvičování čtení používáme nejmenší jednotku psané řeči – grafém. Žáci tedy neslabikují, ale hláskují. Skupiny di/dí, ti/tí, ni/ní, dě, tě, ně a později bě, pě, vě, mě/mně nacvičujeme jako celek. Pozdější postupný přechod k malým tiskacím písmenům bývá u většiny dětí rychlý a bezproblémový. Dbáme na důkladné procvičení, ale zároveň nesmíme polevit v důrazu na vyprávění, čtení a naslouchání s porozuměním. K obohacení obsahu textů k procvičení čtení využíváme obrázkové čtení.

Při čtení se vždy snažíme o proniknutí k myšlence slova, věty či celého textu, přičemž prvotním předpokladem k pochopení je uvedení čtenáře do děje (např. formou motivačního rozhovoru). Grafickým záznamem vyčtených (slyšených) myšlenek upevňujeme algoritmy zapisování, přičemž je důležité, aby žáci psali také jedinečné výpovědi o dění ve třídě (napíš, co postavil/udělal/má rád/a spolužák/spolužačka)


i o dění ve svém širším okolí. Přes tyto zápisy si pak snadněji uvědomujeme, jak praktickou dovedností psaní a čtení je.

Měli bychom být také připraveni na to, že děti budou zcela samozřejmě chtít číst a zapisovat i jiné texty, se kterými se budou běžně potkávat. Začnou se zajímat o ostatní písmena dřív, než se k nim dostanou v rámci výuky. Je proto dobré vytvořit si s dětmi abecedu velkého tiskacího písma s obrázky, aby se mohly chodit dívat na tvar ještě neznámých písmen. Takto přirozeně začne vzájemné učení dětí, neboť každé zná

jinou sadu písmen (většinou vycházející z jejich vlastních jmen).

Po osvojení všech písmen velké tiskací abecedy dochází k přechodu k malé tiskací abecedě. U většiny žáků stačí dva týdny a můžeme přejít ke čtení takových textů. Zároveň začínáme s nácvikem psacího písma do klasických malých písanek. Jednotlivé lekce směřují k technickému zvládnutí nově vyvozených písmen, při spojování písmen aplikujeme klasické syntetické postupy. Zcela přirozeně pak začneme používat psací písmo i k zápisům myšlenek a jiných cvičení.

Tabulka 1: Orientační harmonogram fází výuky čtení a psaní podle genetické metody

Fáze	Období	Náplň práce
<b>Předčtenářské období</b>	<b>září–listopad</b> (dle kognitivní, motorické a emoční úrovně jednotlivých dětí)	Rozvoj vzdělávacích předpokladů: – zrakové diferenciacie (Hledej rozdílly) – sluchové diferenciacie (Na roboty) – paměti (Kimovy hry) – řeči (Vymyšlení příběhů) – slovní zásoby (Slovní fotbal) – pozornosti (Co se změnilo) – jemné motoriky (Puzzle) – hrubé motoriky (Tvary samohlásek) K tomu, aby byly děti schopné učit se čtení a psaní, potřebují uvedené složky vzdělávacích předpokladů pravidelně rozvíjet i v době, kdy už čtou a píší.
<b>Zápis jména</b>	<b>září</b>	Záznam a čtení jména pomocí vybarvovacího písma. Děti se prvotně učí zapsat velkými tiskacími písmeny své jméno nebo jeho počáteční písmeno. Ve třídě přirozeně poznávají i jména (nebo počáteční písmena jmen) ostatních dětí.
<b>Obrázkové čtení a psaní</b>	<b>září–prosinec</b>	Záznam věty pomocí symbolů. Jméno zastupuje vybarvovací písmeno, děj pomlčka, ostatní části věty jsou vyjádřeny obrázky.  Přechod k psaní slov. S rozvojem dovedností jednotlivých dětí číst a zapisovat další písmena ubývají postupně tyto symboly zastupující slova.
<b>Písmena označující samohlásky</b>	<b>září</b>	Vyvození písmen: – rozlišení hlásky sluchem (na začátku slova, na konci slova, uvnitř slova), – rozlišení písmene zrakem – čtení, – psaní velkého tiskacího písma, – sebehodnocení.



**Mgr. Jiří Havel, Ph.D.**, pracuje na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

*havel@ped.muni.cz*

Fáze	Období	Náplň práce
<b>Písmena označující souhlásky a texty</b>	<b>říjen–prosinec</b>	Postupné vyvozování písmen: – čtení textů, – práce s texty, – psaní velkých tiskacích písmen, – sebehodnocení.
<b>Přechod na čtení malých tiskacích písmen</b>	<b>leden</b>	Vytvořit spoj mezi velkým a malým tvarem: – hry s písmeny, – krátká slova, – krátké věty a práce s nimi.  Děti se neučí psát malým tiskacím písmem, pouze je čtou. Zapisují vždy velkým tiskacím písmem.
<b>Texty a práce s texty psanými malým tiskacím písmem</b>	<b>leden–červen</b>	Čtení textů. Různé typy úkolů – práce samostatná, ve skupinách i pod vedením učitele – možnost diferenciacie.
<b>Začínáme s projekty</b>	<b>leden–červen</b> (možno i ve 2. ročníku)	Projekty lze uskutečnit jako speciální činnost, nebo lze propojit tuto práci s malou čítankou.
<b>Psaní psacím písmem</b>	<b>leden–červen</b>	Nácvik psacích písmen, slov a vět.

## Literatura

Černá, K., Havel, J., & Grycová, M. (2012). *Příručka učitele. Český jazyk 1 – genetická metoda pro 1. ročník ZŠ*. Plzeň: Fraus.  
Kožíšek, J. (1926). *Několik metodických poznámek o čítance malých STUDÁNKA*. Praha: Státní nakladatelství.

Wagnerová, J. (2006). *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN.  
*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2013). Praha: MŠMT.

Andrea Kalusová

# Školní rok s hodnoticí knihou a opičkou Julinkou

V příspěvku „Co přináší změna v hodnocení do života třídy“ (Komenský, březen 2013) jsem se zabývala zaváděním hodnocení a sebehodnocení ve 2. ročníku základní školy. Uběhl jeden školní rok, který přinesl do naší třídy celou řadu změn a hlavně nový pohled na hodnocení na 1. stupni základní školy, o který bych se ráda podělila.

## Hodnoticí kniha

Hodnocení a sebehodnocení žáků jsem v naší třídě realizovala systematicky podle hodnoticí knihy „Hodnocení a sebehodnocení žáků“ (Kratohvílová & Černá, 2012). Tato kniha je koncipována jako žákovská knížka, deníček i hodnoticí sešit v jednom. Seznamovali jsme se s principy i formami sebehodnocení a hodnocení. Kromě tradičních známek jsme začali používat čtyřstupňovou hodnoticí škálu se symboly pro toto hodnocení typické: Ů – umím to úplně, O – občas udělám chybu, Č – často potřebuji pomoc, JN – ještě to neumím. Žáci se s touto formou hodnocení velice rychle sžili a stala se nedílnou součástí jejich pravidelného zamýšlení se nad tím, co umí a jaké dělají pokroky (obrázek 1).

Zavedení zmíněné škály přináší zpestření klasifikace i větší součinnost mezi žákem a učitelem. Ruku v ruce s touto změnou se zpočátku nesly i pochybnosti, jak skloubit známkování se sebehodnocením a hodnoticí škálou. Postupem času jsem si ustálila pravidla pro použití jednotlivých symbolů. Žáci byli s těmito pravidly srozuměni a nedělá jim žádný problém se v nich orientovat. Pro splnění úkolu bez chyb odpovídá znak Ů, s počtem 1–3 chyb je O, více jak 3 chyby Č a více než polovina chybných odpovědí je JN.

Toto hodnocení provádíme v rámci procvičování, v rámci dílčích úkolů. Známkování do žákovské knížky probíhá také, ale není časté a většinou mapuje probrané a procvičené učivo daného celku, tudíž jde již o sumativní hodnocení.

## Opička Julinka

Dokázat posoudit sám sebe, zamyslet se nad klady i zápory svého počínání, umět analyzovat

ŘÍJEN		Sebehodnocení průběhu vzdělávání				
Týden	Před- mět	Výstupy, kompetence	Zvládl(a)			
			JN	Č	O	Ů
	Č	řadím slova podle abecedy				Ů
	M	sčítám desítky do 100 umím napsat slůvkový ve hodinách pracuji, bavím se při o přeházení				Ů
		umím zapamětat básničku				Ů
	Č	řadím slova podle abe. spočítám celky.				Ů
	M	odčítám desítky. umím měřky. o přeházení se chovám slušně. píšou věty správně.				Ů

Obrázek 1. Uplatnění hodnoticí škály.

## ZÁŘÍ

### Měsíční sebehodnocení žáka

Kdy je mi ve třídě, škole dobře, kdy jsem šťastný/á?

Kdy je mi ve třídě, škole dobře, kdy jsem šťastný/á?  
Když učím číselna.  
Když chodím do plavárny.

Kdy se necítím ve třídě, škole dobře, kdy nejsem šťastný/á?

Kdy se necítím ve třídě, škole dobře, kdy nejsem šťastný/á?  
Jsem nudný/á a šlápný.

Která pravidla potřebuji ještě připomínat, protože se mi je nedaří dodržovat?

Která pravidla potřebuji ještě připomínat, protože se mi je nedaří dodržovat?  
Tabulku měří a hodiny.

Obrázek 2. Otázky od Julinky.

svoji činnost někdy není lehké ani pro dospělého jedince. Dětem v tomto úkolu moc pomáhala opička Julinka, ústřední postava hodnoticí knížky. Je rozverná, chytrá a zvědavá a děti se s ní rychle „skamarádily“. Má spoustu zajímavých otázek a na všechny vždy dostane odpověď (viz obrázek 2). Julinka se stala součástí třídy, každý ji bere jako kamarádku. Zajímá ji, kdy jsou děti šťastné, co je trápí, jak se jim daří, i v čem se jim nedaří nebo co chtějí na sobě zlepšit. U žáků mladšího školního věku se mi osvědčilo při motivaci používat zástupné předměty, v knížkách pak průvodce dětem nakloněného, a tím pro ně Julinka bezesporu je. Většina žáků odpovídá již od začátku celou větou, asi z úcty k Julince, a řada z nich si s ní postupem času dokáže i dopisovat.

## Měsíční sebehodnocení žáka

Na konci každého měsíce je v hodnoticí knížce stránka věnovaná měsíčnímu hodnocení ze strany žáka. Pro nás jsou to otázky od Julinky. Neexistuje na ně špatná odpověď. Úlohou vyučujícího je pak dozvědět se z odpovědí co nejvíce. Systematicky žáky přivádět k odpovědím, které o něčem vypovídají, nebát se dávat doplňující otázky a upozorňovat na odpovědi

## ŘÍJEN

### Měsíční sebehodnocení žáka

Co umím velmi dobře, co se mi daří (píš konkrétně, co umíš):

Co umím velmi dobře, co se mi daří (píš konkrétně, co umíš):  
Mám máličku příběhů na psaní a jazyka.  
Pracoval číselně v angličtině.

Co bych se rád naučil/a nebo dozvěděl/a:

Co bych se rád naučil/a nebo dozvěděl/a:  
Já bych se rád naučil mluvit více o druhu domovní.

Co ještě chci zlepšit (pojmenuji si jeden svůj osobní cíl a napíš ho):

Co ještě chci zlepšit (pojmenuji si jeden svůj osobní cíl a napíš ho):  
Já bych chtěl zlepšit v psaní.

Co pro splnění cíle udělám:

Co pro splnění cíle udělám:  
Více se soustředím a nezapomenu.

Obrázek 3. Aleš a jeho sebehodnocení – říjen.

neúplné. V této části je rozhodující spíše výpočetní hodnota než stránka pravopisná.

Odpovědi na otázky byly v počátcích plytké, málokteré dítě dokázalo vyjádřit písemně svůj postoj, svoje sebehodnocení. Postupem času, kdy se objevovaly další a další otázky, se hodnota reakcí měnila. Někteří žáci dokázali jasně pojmenovat, co se jim povedlo, co je trápí, z čeho

## KVĚTEN

### Měsíční sebehodnocení žáka

Co umím velmi dobře, co se mi daří:

Co umím velmi dobře, co se mi daří:  
Mám máličku.

Co bych se rád naučil/a nebo dozvěděl/a:

Co bych se rád naučil/a nebo dozvěděl/a:  
Když budu psát, mám máličku.

Co ještě chci zlepšit:

Co ještě chci zlepšit:  
Angličtinu, psaní mi to jde.

Co pro to udělám:

Co pro to udělám:  
Budoucí psaní.

Obrázek 4. Aleš a jeho sebehodnocení – květen.







Mgr. Andrea Kalusová pracuje na 1. stupni Základní školy Brno, Bakalovo nábřeží 8.

kalusova@bakalka.cz

dělá radost, co jej tíží ap. (obrázek 7). Učitel pak zapisuje na další stranu svoje poznatky o dítěti, na začátku především chválí, povzbuzuje, ke konci přidá pár rad pro zlepšení. Vše by se mělo dít v duchu důvěry. Děti velice rychle zjistí, zda to s nimi dospělý myslí vážně, a velmi často oceňují, když si povšimneme i maličkostí, které udělaly dítěti radost (viz obrázek 8).

Rodiče jsou při pololetním hodnocení svého dítěte vedeni otázkami zaměřenými na osobnostní rozvoj dítěte. V naší třídě se do tohoto úkolu pustili všichni a u většiny jsem měla pocit, že s velkou vervou a radostí. Někteří své dítě při psaní přímo oslovili, což přidalo na váze celému hodnocení, jiní popisovali konkrétní posuny a udíleli rady. Děti si těchto hodnocení nesmírně vážily a byly pyšné, že jejich rodiče „v tom jedou s nimi“, že pozorují jejich pokrok i jejich starosti. V době pololetního hodnocení u nás vládla skvělá atmosféra, všichni jsme táhli za jeden provaz a to „skutečně“ pololetní vysvědčení bylo už jen takovou třešničkou na dortu.

### Závěrečné sebehodnocení

Před závěrem je nutno podotknout, že jsem s takovou odezvou ze strany žáků a rodičů nepočítala. Pro nás všechny to byla velké změna, kterou jsme se zdárně propracovali až do konce. A slovo „propracovali“ je zde na správném místě. Ne jen já jako učitelka, která se rozhodla zkusit něco nového, jsem musela hodně pracovat. Žáci na sobě také pracovali, a to poctivě. Když teď porovnáme pololetní hodnocení se závěrečným, je ve většině případů zřejmé, že dotazování pochopili principy sebehodnocení, a co víc, že se

umí vyjadřovat k sobě samým. V pololetním sebehodnocením se často objevovaly zmínky o tom, co jsme právě probírali, žáci nešli tak do hloubky. Snažili se vyjmenovat probrané učivo, ale chyběly tam emoce. Závěrečné je ve většině případů odrazem celého roku, posunu a určitého nadhledu. Pro ukázkou jsem vybrala práce dvou chlapců. A to z jednoho prostého důvodu, kluci k sobě umí být více otevření. Děvčata jsou nejednou svazována vžitým klišé, že holka musí být šikovná, milá, usměvavá a učit se na samé jedničky. A věřte, nebo ne, už v tomto útlém věku dá velkou práci tuto představu přestavět a naučit se podívat se na sebe bez růžových brýlí (obrázky 10–11).

Končil školní rok, a my jsme věděli, že se budeme muset s opičkou Julinkou rozloučit. Někoho zajímalo, co bude dělat o prázdninách, někoho zase, zda přijde i příští rok. Rozhodla jsem se, že se tuto vzácnou symbiózu pokusím zúročit při závěrečném sebehodnocení. A tak žáci psali dopis své oblíbenkyni. Řada z nich jí poděkovala za pomoc, protože bez ní by to nezvládli, někteří jí popřáli hezké prázdniny. Ale hlavně, všichni se na ni těšili v dalším školním roce. A protože jsme se i ve třetím školním roce všichni znovu setkali, můžeme Julince ukázat, jak nám to jde i tentokrát.

### Literatura

Kalusová, A. (2013). Co přináší změna v přístupu k hodnocení do života 2. třídy. *Komenský 137(3)*, 45–48.

Kratochvílová, J., & Černá, K. (2012). *Hodnocení a sebehodnocení žáka*. Brno: MSD.

Ivana Janoušová

# My a oni aneb „Léčivé bylinky“ pro naše školství

Také přemýšlíte o léku na naše školství? Děti jsou prý čím dál méně ukázněné, méně snaživé, hůře zvladatelné, komunikace s rodiči je obtížná, učitelé jsou přetížení... Objevit, vyrobit a následně na někom vyzkoušet nový preparát je obvykle proces velmi zdoluhavý a po všech stránkách nesmírně náročný a zodpovědný. Školství ale není zdravotnictví, a tak když čas od času někdo přijde s nápadem na „léčbu“ neduhů, probíhá testování účinnosti poměrně chaoticky, často hned „velkoplošně“ a pokusnými králíky jsme my všichni – učitelé, žáci i rodiče.

Učím už více než 25 let, ale recept na rychlé vyléčení našeho školství nemám. Vím však o několika osvědčených „léčivých bylinkách“, které zaručeně pomáhají a které bych vám chtěla doporučit. Není příliš obtížné je najít, a hlavně nemají žádné vedlejší účinky.

Jednou z nich jsou vzpomínky na vlastní školní léta – vzpomínky veselé, úsměvné, příjemné, nostalgické, ale i ty, při nichž vás i po letech nepříjemně šimrá v břiše. Jistě si vzpomenete, že jste nechtěli rozzlobit paní učitelku, dostat špatnou známku, zklamat rodiče, rozesmát spolužáky chybou odpovědí, a přesto se vám to stalo (možná i proto, že ve snaze a touze po úspěchu jste něco překombinovali a následně popletli).

Silný vyluh další osvědčené bylinky, empatie, je nejlepší vypít ráno těsně před vstupem do třídy. Pohled učitele pak bude jasnější, pozornější, zpytavější. Jistě vám hned při pozdravu neunikne, že Anička má lesklé oči a měla by být spíše v posteli, Pepík je ve svých myšlenkách opět úplně jinde než ve třídě, Tereška je neučesaná, neupravená, asi se zase musela vypravit do

školy sama, Honzík je dnes neobvykle zaražený (že by zase večerní hádka rodičů?), Lída se chechtá ...

Přidáte-li si do léčivé směsi humor a trpělivost (upozorňuji, že se sbírají obtížně, ale výsledek za námahu stojí), podaří se kouzlo: vyučovací hodina, v níž se povedlo „přeladit“ špatně naladěné, povzbudit slabší, pomoci všem udělat alespoň maličký krůček na jejich cestě za poznáním a nakonec je ještě všechny pochválit, protože se opravdu všichni snažili.

Bylinku, kterou musím rovněž vřele doporučit pro její zaručený účinek, je změna rolí. Opusťte načas roli učitele a staňte se znovu žákem – třeba v kurzu cizího jazyka. Až budete počítat, která věta v překladu na vás vyjde, až se budete bavit se spolužačkou, protože jí budete zrovna potřebovat sdělit něco velice důležitého, a v textu se ztratíte, až si nebudete moci vzpomenout na slovíčka, která jste se snažili poctivě naučit, až si neporadíte se zadáním domácí úlohy a doma vám nikdo nebude umět pomoci, až uděláte znovu a znovu stejnou chybu, budete vděčni lektorce, že má s vámi trpělivost, že vás povzbudí a neznámkuje.

Jaký je tedy vlastně rozdíl mezi dospělými (námi učiteli) a dětmi (našimi žáky)? Proč tak lehce kritizujeme, káráme a odsuzujeme, ale tak obtížně snášíme kritiku a kárání? Nezapomínáme, že děti jsou lidé jako my, mají stejné potřeby, chtějí být chápány, oceněny, chtějí být úspěšné? Pro usnadnění hledání odpovědi nabízím „pracovní list“, který jsem navrhla a k němuž se vrátím s tím, že hledám rozdíly mezi levým a pravým sloupcem. Upozorňuji, že vyplnění tabulky je úkol dobrovolný a nebude známkován.



PaedDr. Ivana Janoušová působí jako učitelka 1. stupně na ZŠ a MŠ Dolní Rožinka.

janousova.ivana@gmail.com

My dospělí lidé (učitelé)	Naši žáci
hlava, krk, trup, 2 horní končetiny, 2 dolní končetiny...	hlava, krk, trup, 2 horní končetiny, 2 dolní končetiny...
Někdy nás ta hlava bolí, někdy duše, pak si přejeme, aby nám dali všichni pokoj.	Někdy je ta hlava bolí, někdy duše, pak si přejí, aby jim dali všichni pokoj.
Baví nás dělat to, co umíme.	Baví je dělat, co umí.
Dostáváme rádi úkoly, na něž stačíme a rozumíme jim.	
Máme rádi, když se nám něco podaří a někdo nás pochválí.	
Neradi děláme to, co se nám nedaří, co neumíme.	
Jsmo rádi, když nám někdo trpělivě vysvětluje znovu a znovu to, co jsme nepochopili, i když jsme se o pochopení snažili, a neprohlašuje nás za tupce (a ani to o nás nerozhlašuje).	
Máme rádi, když nás někdo povzbudí při práci, která se nám nedaří.	
Pokud nám není jasné, proč máme danou povinnost dělat, snažíme se jí vyhnout nebo alespoň brbláme.	
Práci, která se nám nedaří, děláme s obavami, snažíme se jí vyhnout, případně ji odmítneme dělat.	
Před prací, kterou nám bude někdo hodnotit, si jasně uvědomujeme, že stresové hormony brzdí činnost našeho mozku (učili jsme se to v psychologii).	
Nechce se nám do práce, když víme, že bude naše práce hodnocena, případně kritizována.	
Cítíme-li se ohroženi, snažíme se bránit.	
Pokud budeme každý den narážet na záporné hodnocení, kritiku, výtky, staneme se otrými a rezignujeme.	
Pokud budeme každý den narážet na záporné hodnocení, kritiku, výtky a nechceme být otrými a rezignovat, budeme přemýšlet o změně pracoviště, případně zaměstnání.	
Můžeme změnit zaměstnání.	

A pokud někomu vyšly více než tři rozdíly, je nejvyšší čas přihlásit se do jazykového nebo jiného – alespoň půlročního – vzdělávacího kurzu.

# Kdy je čas na vyloučení

VÁŠ DOTAZ »

Dobrý den,

v osmé třídě máme velmi problematického žáka, který verbálně napadá své spolužáky i učitelku, občas ve třídě rozbíjí různé předměty (nádobu na tužky apod.), konstantně ruší výuku (například tím, že se začne pohybovat po třídě a vydávat u toho zvuky). Přitom na něj nic neplatí, ani po dobrém (domlouvání, motivace),

ani po zlém (napomenutí, poznámky). Situaci trpí celá třída, protože na výuku v ní se s kolegy vždy chystáme spíš ve válečné náladě, navíc zde většinou probereme méně než jinde. Žák ale samozřejmě nemá splněnou povinnou školní docházku. Za jakých okolností je možné, abychom jej vyloučili?

Kateřina

NAŠE ODPOVĚĎ »

Dobrý den,

nelze vyloučit, že se tento masivní problém objevil v posledních dnech, týdnech. Mnohem pravděpodobnější však je, že jde o problém přetrvávající delší dobu a kontinuálně narůstající s věkem žáka. Pak je ale na místě otázka, jaká opatření uskutečňovala škola v předcházejícím období, kdy přestupky byly asi drobnější. Podle zkušeností i výzkumů domlouvání, napomenutí a poznámky působí snad na žáky, kteří mají jednorázový mírnější výchovný problém, nikoli však na ty, kteří mají problémy chronické a současně výraznější.

V českém vzdělávacím systému nelze vyloučit ze školy žáka, který plní povinnou školní docházku. Pokud vím, tak pro toto období institut vyloučení není u nás vůbec zaveden. Zřejmě je pro nás nepřijatelné slovo *vyloučit*, přestože absence při vzdělávání kvůli chřipce nebo bolení břicha nám přijde jako samozřejmá, a dokonce nutná. Jenže jaký je rozdíl mezi klasickým onemocněním těla a závažnějšími akutními psychickými problémy?! Osobně hájím názor, že i v jasně indikovaných případech, např. agrese vůči učiteli, by dítě mělo okamžitě absolvovat domácí ošetření.

V uvedeném případě bych doporučoval několik opatření. Vzhledem k tomu, že ve škole asi není školní poradenské pracoviště s etopedem či

psychologem, domluvil bych se s vedením školy, že v případě výraznějšího narušování výuky se bude chlapec učit v ředitelně. Současně bych doporučoval intenzivně jednat s rodiči. Oni sice nemohou přímo ovlivnit projevy chlapce při vyučování, ale zodpovědnost mají i v této době. Důležité je domluvit, co bude následovat, pokud se chlapec bude projevoval popsáním způsobem. Jestliže něco zničí, musí to automaticky nahradit (finance zřejmě v první fázi dodají rodiče, nicméně chlapec by je měl nějak odpracovat). Když se pohybuje po třídě, patrně nepracuje podle instrukcí učitele. V tomto případě by skutečně neměl pracovat a měl by povinnosti splnit ve svém volnu – asi nejlépe doma. Některé přestupky jsou nepřijatelné v každém případě. Jestliže žák učitel nadává, nebo ho snad dokonce napadne, měl by mít učitel právo neučit takového žáka. Na základě domluvy by si pro něj měli rodiče okamžitě přijít. Současně bych upozornil na koncept individuálního výchovného programu, který je určen pro práci se žáky s problémy v chování. Pokud jsou problémy masivní, měla by se škola obrátit se žádostí o pomoc i na OSPOD.

PhDr. Václav Mertin

Katedra psychologie, Filozofická fakulta  
Univerzity Karlovy v Praze

## Jak se neztratit v mediálním světě

Bělohlová, E. (2013). *Mediální výchova. Učebnice pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus.

Urban, J. (2013). *Mediální výchova. Příručka učitele pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus.

Bělohlová, E. (2013). *Mediální výchova pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií (i-učebnice)*. Plzeň: Fraus.

Nový učebnicový soubor mediální výchovy (učebnice, příručka učitele, interaktivní učebnice) je určen pro 6. až 9. ročník základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Představuje materiál k výuce průřezového tématu Mediální výchova obsaženého v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), který lze využít zejména v hodinách českého jazyka, dějepisu, občanské výchovy, výtvarné či hudební výchovy, anglického jazyka a informatiky.

Jak už sám název napovídá, učebnice se věnuje tématu médií. Žáci a učitelé zde najdou vysvětlení, co slovo média znamená, odkud pochází, jaké druhy médií existují a jakou roli sehrávají v dnešním světě. Každá kapitola učebnice začíná motivačním úvodem a je zakončena shrnutím nejdůležitějších poznatků. Učebnice je barvitě ilustrována a obsahuje řadu dalších vizuálních prvků, které doplňují nebo organizují textová sdělení. Užitečné jsou například rámečky s názvem „slovo ze slovníku“ vysvětlující význam stěžejního pojmu.

Součástí učebnice je také komiksový příběh školní redakce nově založených školních novin, jejíž členové – jakožto začínající redaktori (žáci z různých ročníků základní školy) – se sami seznamují s nástrahami mediálního světa a s tím, co práce redaktora novin obnáší. Příběhy jsou psány poutavě, čemuž napomáhá i to, že jsou psány jazykem teenagerů. Přesto svým dějem

pravděpodobně zaujmou paradoxně spíše žáky nižších ročníků.

Učebnice nabízí aktivity, které pokrývají široké spektrum vyučovacích metod – některé však přesahují rámec jedné vyučovací hodiny a jsou vhodné spíše jako námět pro projektovou výuku (různé tvořivé úkoly jako natočit vlastní video, napsat reportáž). Učitelé pravděpodobně ocení spíše náměty k diskusi a impulzy k samotné práci s médii (především vyhledávání informací na internetu).

V příručce pak učitelé ke každé kapitole naleznou vedle řešení otázek a úkolů také stručné náměty k práci s učebnicí a seznamy příslušných témat vztahujících se k mezipředmětovým vztahům. Součástí příručky jsou též pracovní listy. Výběr aktivit je ovšem na učiteli, který musí volit úlohy dle věku a zájmu žáků.

Z hlediska naplnění tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchova obsažených v RVP ZV učebnice vhodně kombinuje receptivní i produktivní činnosti. Receptivní činnosti jsou v učebnici zaměřeny zejména na utváření a pěstování kritické reflexe médií a jejich obsahů u adresátů. Žáci jsou zde vhodně vedeni k pochopení základních principů fungování médií a k rozvinutí schopnosti tato sdělení kriticky přijímat a adekvátně posuzovat. V učebnici jsou účelně zastoupeny i produktivně zaměřené tematické okruhy, spočívající především v tvorbě mediálních sdělení. Základní koncepce

tvorby mediálních obsahů je totiž založena na předpokladu, že žáci si potřebné znalosti o fungování médií osvojí nejlépe tím, že se sami pokusí o tvorbu mediálních sdělení.

Interaktivní verze učebnice, se kterou mohou žáci pracovat na elektronických zařízeních, jako je tablet, počítač nebo „chytrý telefon“, je obsahově shodná s tištěnou učebnicí, nabízí však nad rámec textu tištěné učebnice řadu externích odkazů. Ty jsou označeny ikonami lišícími se dle typu odkazu (pracovní aktivita, internetový odkaz, výklad termínů, strana z učebnice jiného předmětu, videoukázka ad.). Rozmanitá nabídka pracovních aktivit tak umožňuje větší zapojení žáků, kteří mají příležitost hlouběji se nad prezentovanými poznatky zamyslet a objevovat mezi nimi nové souvislosti. Ocenit je třeba i to, že se žáci učí hledat informace z autentických zdrojů (např. odkaz na webové stránky Ministerstva kultury ČR, České televize). Užitečné jsou také tematické vazby na učebnice jiných předmětů, jako je dějepis, český jazyk, občanská výchova aj.

Přes uvedené výhody má však interaktivní učebnice své limity. Za nepřilíš šťastné lze považovat například uvedení řešení jednotlivých pracovních aktivit za jejich zadání, neboť žáci mohou snadno podlehnout pokušení „nahlednout“. V případě učebnice mediální výchovy by bylo možné očekávat také širší spektrum přidávaných médií, zejména audio a video ukázek.



Využitelnost učebnice pro učitele různých předmětů je snížena i zdrženlivostí jejich autorů vůči podrobnějšímu nástinu možného propojení mediální výchovy s obsahy předmětů jednotlivých vzdělávacích oborů dle RVP ZV. Autoři pouze v příručce pro učitele uvádějí velmi stručný odkaz na vyučovací předměty, s nimiž by mohlo být dané téma propojeno. Učebnice tak bude mít zřejmě větší využití u těch učitelů, kteří vyučují mediální výchovu formou samostatného vyučovacích předmětu.

I přes zmíněné rezervy lze učebnicový soubor k výuce mediální výchovy považovat za atraktivní učební materiál. Vzhledem k množství různorodých informací, které s sebou dnešní mediální svět nese, může být učebnice svým obsahem (a aktuálností témat) poučná, a to i pro samotné učitele.

Mgr. Karolína Pešková, Ph.D.,  
a Mgr. Dagmar Sochorová, Ph.D.



## Tvůrčí psaní jako autorská zkušenost

Fišer, Z., et al. (2012). *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno. Masarykova univerzita.

Pod vedením Zbyňka Fišera, vyučujícího v oblasti teorie a didaktiky tvůrčího psaní, vydala Masarykova univerzita v roce 2012 monografii s názvem *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Již na první pohled se kniha svým technickým zpracováním a grafickou úpravou výrazně odlišuje od většiny jiných vysokoškolských publikací. Tisk na lesklém papíře, přehledné členění textu s využitím barevných nadpisů, grafů a obrázků působí velmi atraktivně.

Autoři monografie chápou tvůrčí psaní jako nástroj mezilidské komunikace. Jejich aktuálním cílem, v době zahlcené množstvím informací, je pomocí tvůrčího psaní obnovit důvěru v psané slovo a nemanipulovat s jeho užíváním. S nadsázkou je využití této disciplíny autory označováno jako „kurs sebeobrany“.

Knihou poskytuje strategie, metody, techniky, postupy cvičení, které lze uplatnit primárně při práci se žáky druhého a třetího stupně škol. První dvě kapitoly jsou věnovány teorii tvůrčího psaní, roli učitele v hodině literární výchovy a pronikání tvůrčího psaní do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Další kapitoly nad poskytnutý teoretický rámec představují ukázky možných postupů, které lze uplatnit v praxi, a jejich výsledků.

Autorský kolektiv má zkušenosti s výukou českého jazyka a literatury na základních a středních školách a gymnáziích a snaží se ukázat, jak

nenásilně lze zařadit práci s literárními texty do školní praxe. V neposlední řadě autoři také popisují, jak připravit a realizovat lekce, jak jejich účastníky motivovat apod.

Pavla Kopečná se zamýšlí nad tvůrčí analýzou a interpretací básní. Její text čtenáři zprostředkovává ukázky motivačního zadání k práci s lyrickým textem, na který lze reagovat formou automatického textu po přečtení básně nebo pomocí clusteru a ilustrace. Sama přitom vychází z textu Jana Skácela *Co zbylo z anděla* či z textu *Píseň* Josefa Čapka.

Literární kategorie intertextuality v literární výchově je představena v kapitole Dagmar Dvořákové, která pojem vymezuje, následně pak představuje jeho využití a poskytuje ukázky žákovských prací.

Petr Kuběnský nabízí sadu konkrétních cvičení, s nimiž lze pracovat za uplatňování principu experimentální poezie. Díky těmto postupům mohou žáci snadněji pochopit a osvojit si metody avantgardní a konkrétní poezie. Kuběnský seznamuje s negramatickou, optickou či fonetickou básní doplněnou o ukázky z kurzu, a přibližuje tak čtenáři postupy experimentální poezie, které mohou rozšířit jeho obzory a pole kladného postoje k literatuře a akceptaci nevyklých literárních žánrů.

Závěrečná stať Zbyňka Fišera je věnována malým projektům, které se osvědčily v kurzech

tvůrčího psaní pro posluchače Masarykovy univerzity či učitele základních a středních škol. Cílem projektu je ukázat, že i z jednoduchého textu lze vytvořit text s estetickými kvalitami.

I když některé kapitoly mají spíše informační ráz, kniha svou koncepcí nabízí uplatnění v pedagogické praxi. Učitel literární výchovy druhého či třetího stupně škol může pomocí produkce textů vést žáky a studenty k vytváření a rozvoji komunikační kompetence. Podle autorů by právě učitel měl naučit žáky vytvářet pozitivně vnímatelné a esteticky pozitivně hodnocené produkty, čehož může dosáhnout při využívání metod, technik a strategií oboru tvůrčího psaní.

Práce s prozaickými i poetickými texty a vlastní literární pokusy jsou jedním ze způsobů, jak mohou žáci a studenti porozumět literárnímu uměleckému dílu. Ve výuce lze techniky tvůrčího psaní uplatnit např. jako techniky řízeného psaní, kdy jsou žáci a studenti následně schopni svou autorskou zkušenost uplatnit také při interpretaci uměleckého textu.

Mgr. Pavla Sýkorová

**Práce s prozaickými  
i poetickými texty  
a vlastní literární pokusy  
jsou jedním ze způsobů,  
jak mohou žáci  
porozumět literárnímu  
uměleckému dílu.**



## Proč chytré děti dostávají špatné známky

Silbert, L. B., & Silbert A. J. (2013). *Proč chytré děti dostávají špatné známky*. Brno: Edika.

V roce 2013 vyšla v České republice publikace *Proč chytré děti dostávají špatné známky*, která nese podtitul *Co rodiče potřebují vědět a co mají dělat*. Autoři v úvodu knihy konstatují, že kdyby bylo možné na otázku *Proč chytré děti dostávají špatné známky?* poskytnout odpověď, bylo by pak snadné postupovat podle určitého návodu a problém by byl vyřešen. Důvodů školního neúspěchu je však řada. Kniha proto umožňuje hlubší vhled do problematiky školního neúspěchu, představuje nový přístup k pomoci dětem se vzděláváním a je vhodně doplněna kazuistikami z vlastní praxe autorů.

Kniha je otevřena poukázáním na to, že na dítě jsou často kladeny vysoké požadavky jak ve škole, tak i doma. Na úkor harmonické, celistvé výchovy jedince totiž bývá výchova často orientována na výkon. Jak správně postupovat, když dítě nároky na něj kladené nezvládá, zažívá neúspěch, má problémy ve škole a zhoršuje se jeho prospěch? Autoři upozorňují, že rodiče mají tendenci zaměřovat se na důsledky problémů, avšak nikoliv na možné příčiny.

Ve stěžejní části knihy se autoři postupně zabývají důvody potíží dětí ve škole. Ilustrují přitom, že jejich zdrojem mohou být problémy fyzické, sociální, studijní, psychologické i emoční. Ty jsou v textu dále rozpracovány do šesti centrálních oblastí vývoje sociálně a emočně způsobitelných dětí.

Prvním z okruhů, který autoři v souvislosti s neúspěchem dítěte ve škole spojují, je budování sebehodnocení. Autoři se zaměřují na posilování kladného sebehodnocení, vytváření

vzájemného respektu mezi dítětem a rodiči, zabývají se také základní lidskou potřebou někam „patřit“, v tomto případě do rodiny, školní a místní komunity. Dalším stěžejním tématem je důvěra a budování důvěry. Autoři se věnují mimo jiné také problematice domácích úkolů. Poukazují na to, že mnohdy musí rodiče čelit krizovým situacím spojeným s domácími úkoly, například když je děti neplní nebo zamlčují, a to z mnoha důvodů. V návaznosti na to pak poskytují konkrétní rady, jak se v těchto situacích zachovat. Za rozhodující přitom považují právě důvěru dítěte vůči dospělému. Poukázáno je také na to, jaká jsou rizika toho, když jsou úkoly zadané ve škole nepřiměřené, či naopak banální, případně je jich příliš mnoho. Dále autoři přinášejí informace o tom, jak naučit a vést dítě k zodpovědnosti, věnují se rozvoji jeho rozhodovacích schopností, osvojování studijních dovedností i problematice bezpečí doma i ve škole.

Autoři čtenáře provádějí řadou konkrétních problémů, s nimiž se sami setkali a které doprovázejí radami, příklady a nápady ukotvenými v reálných situacích. Na těch ilustrují typické vzorce chování, jimž je v rámci efektivního vývoje dítěte záhodno se vyhnout. Další výhodou knihy pak lze spatřit také ve srozumitelnosti výkladu a čtivém zpracování, jímž jsou každodenní témata pedagogické teorie a praxe zprostředkována. Kniha tak slouží jako vhodný průvodce pro rodiče, učitele i vychovatele dětí.

Mgr. Tereza Gajdůková

# 5x stručně ze školství

## Změny na pozici ministra MŠMT

Od února se resortu MŠMT ujal Marcel Chládek (ČSSD). Nový ministr, který nastoupil do funkce po tříletém působení v pozici stínového ministra školství, plánuje podpořit resort školství navýšením finančních prostředků ze státního rozpočtu, lepším čerpáním prostředků z Evropské unie a vnitřními úsporami. Vedle toho plánuje učinit poslední ročník docházky do mateřské školy povinným a nastavit tři úrovně maturity.

## Novela zákona o nekvalifikovaných učitelích

Od příštího roku začne platit zákon, podle kterého ve školách nesmějí učit učitelé bez odborné kvalifikace. Nový ministr školství pověřil Českou školní inspekci, aby zjistila přesný stav nekvalifikovaných sil v českých školách, a čísla jsou podle něj alarmující. Podle výsledků šetření je v českém školství až 7 000 učitelů, kteří budou muset koncem roku odejít ze školství.

## Tablety a notebooky do škol

Ministerstvo školství uvolní do konce března miliardu korun z evropských fondů, které budou určeny na nákup IT zařízení do výuky a na financování proškolení alespoň 20 000 učitelů, kteří s ním budou se svými žáky pracovat. Na jednu školu se může dostat až 20 tabletů,

interaktivní tabule, netbooky nebo notebooky určené k výuce. Na základě výzvy mohou o peníze z projektu žádat zřizovatelé škol, ale i školy samotné. Kdo učitele proškolí a na nákup jakých IT zařízení se škola zaměří, si přitom určuje samotný žadatel.

## Chci učit

Společnost EDUin spouští dlouhodobý projekt na podporu prestiže učitelského povolání. Jeho hlavním cílem je veřejně ocenit práci vynikajících učitelek a učitelů na školách a přitáhnout k této profesi další zajímavé a inspirativní osobnosti. Jednou z jeho částí bude i série učitelských filmových medailonů, jejichž autory jsou čeští dokumentaristé. Ty nabídne ke zhlédnutí nový web [chciucit.cz](http://chciucit.cz), kde je možné najít i podrobnější informace o každém z portrétovaných, a zároveň navrhnout další pedagogy, kteří by si takový portrét zasloužili. Webové stránky nabídnou žákům a jejich rodičům možnost ocenit pedagoga, kterého si váží, prostřednictvím digitálních odznaků nebo mu poslat elektronickou děkovnou pohlednici.

## Den učitelů

V pátek 28. března proběhl Den učitelů, který je připomínkou výročí narození Jana Amose Komenského. Zajímavostí je, že čeští učitelé slaví svůj svátek v jiný den než jejich zahraniční kolegové. Od roku 1994 totiž UNESCO stanovilo Mezinárodní den učitelů na 5. říjen. ■

# Diskutujte s námi na našem webu!



The screenshot shows a web browser window with the URL [www.ped.muni.cz/komensky/](http://www.ped.muni.cz/komensky/). The page features a search bar with the text "Zadejte text k vyhledání..." and a "Vyhledat" button. Below the search bar is a navigation menu with links: HOME, REPORTÁŽE, ROZHOVORY, DIDACTICA VIVA, DO VÝUKY, Z VÝZKUMU, REDAKCE, and ARCHIV. The main content area is titled "KOMENSKÝ" and "Odborný časopis pro učitele základní školy". It includes a search bar, a navigation menu, and a section titled "Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy". The text describes the journal's history and mission. A sidebar on the right shows the cover of the current issue, "Obálka aktuálního čísla:", with the title "S Václavem Mertinem o hledání logiky ve výchově bez trestů". The footer contains contact information for the editorial office and a copyright notice for 2014.

Home x  
www.ped.muni.cz/komensky/

ODBOBNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY  
**KOMENSKÝ**

Zadejte text k vyhledání...  
Vyhledat

HOME REPORTÁŽE ROZHOVORY DIDACTICA VIVA DO VÝUKY Z VÝZKUMU REDAKCE ARCHIV

**Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy**

Časopis Komenský založil v roce 1873 v Olomouci moravský středoškolský profesor, etnograf a spisovatel Jan Havelka. Od roku 1992 se jeho vydavatelem stala Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Je nejstarším pedagogickým periodikem v České republice.

Časopis Komenský je určen především učitelům základních škol, studentům učitelství a blízkých oborů, ale také široké veřejnosti, která má zájem o problematiku vzdělávání.

Časopis Komenský přináší odborné články zprostředkovávající výsledky pedagogických výzkumů, zkušenosti a náměty z praxe, reportáže (nejen) ze škol, návrhy alterací autentických výukových situací, recenze českých i zahraničních publikací a řadu dalších postřehů a glos souvisejících s edukační realitou. Časopis tak poskytuje prostor pro prezentaci kvalitních odborných příspěvků, podporuje výměnu zkušeností mezi učiteli z praxe a vytváří platformu k diskusi široké veřejnosti k současným problémům české školy.

Časopis Komenský je otevřen různým názorům, přístupům a metodám, o nichž se v dnešní škole diskutuje, a nabízí své stránky všem, kdo chtějí vyjádřit svůj názor či odborné stanovisko. V souladu s přijatou obsahovou koncepcí se i nadále bude orientovat na aktuální problematiku pedagogické teorie a její reflexe v moderní školní praxi.

**Obálka aktuálního čísla:**

**KOMENSKÝ**

S Václavem Mertinem  
o hledání logiky ve výchově  
bez trestů

Sedm pravidel kognitivně náročné výuky  
Jak pracovat s leteckými  
družicovými snímky ve škole

**Adresa redakce**

**Časopis Komenský**  
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity  
Poříčí 7, 603 00 Brno  
**E-mail redakce:** komensky@ped.muni.cz  
**Telefon:** 549 49 5199

**Členové redakce**

**Šéfredaktor:** Zuzana Šalamounová  
**Výkonná redakce:** Jarmila Bradová, Tomáš Janík, Kateřina Lojdová, Jana Kratochvílová, Karolína Pešková, Veronika Rodriguezová, Kateřina Sayoud Solárová, Eva Trnová, Naděžda Vojtková

**Z posledního čísla vybíráme:**

- » Hledání logiky ve výchově bez trestů
- » Krajina a její proměna pohledem z výšky - práce s leteckými družicovými snímky ve škole
- » Sedm pravidel kognitivně náročné výuky

© Časopis Komenský 2014

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