

CIVILIA

Odborná revue pro didaktiku
společenských věd

~~Analýza reflexe dějin samostatné České republiky
a Slovenské republiky ve středoškolských učebnicích
dějepisu~~

~~*Pavel KOPEČEK*~~

~~Praktické vzdělávání studentů sociální práce
v organizacích~~

~~*Monika PUNOVÁ*~~

~~The significance of translation for learning foreign
languages: an example with proper names in the Harry
Potter books~~

~~*Richard CLOUET*~~

~~Výchovné paradoxy - pouze teoretický problém?~~

~~*Tomáš HUBÁLEK*~~

Univerzita Palackého v Olomouci
Olomouc 2016

Ročník 7 | Číslo 2

Mezinárodní redakční rada:

prof. Dr. Bettina Alavi (Pädagogische Hochschule Heidelberg, GER)
prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc. (Univerzita Karlova v Praze),
doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc. (Ostravská univerzita v Ostravě),
doc. Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě),
doc. PhDr. Denisa Labischová, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě)
doc. dott. Giuseppe Maiello, Ph.D. (Universita degli Studi di Napoli
„L' Orientale“, ITA)
prof. PhDr. František Mezihorák, CSc., Dr.h.c. (emeritní profesor Univerzita
Palackého v Olomouci),
prof. PhDr. Erik Mistrík, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislavě, SVK),
prof. Dr. phil Dr. habil. Mihály Sári (Hochschule „Eötvös József“ Baja, HUN),
prof. PhDr. Josef Oborný, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislavě, SVK),
dr. hab. Aleksandra Trzcielińska-Polus (prof. Uniwersytetu Opolskiego, POL),
prof. Peadr. Mgr. Miroslav Vaněk, Ph.D. (Ústav pro soudobé dějiny
AV ČR, v.v.i.)
prof. Dr. Rudolf Wichard (Pädagogische Hochschule Schwäbisch
Gmünd, GER)

Odpovědný redaktor: Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.

Technický redaktor: Václav Kotrman

Pro Univerzitu Palackého v Olomouci vydalo Nakladatelství Epocha s. r. o.
Praha 2016

Vychází dvakrát ročně

Reg. č.: MK ČR E 19778

ISSN 1805-3963

<i>Helena Zbudilová: Pedagogická praxe jako důležitá součást profesní přípravy učitelů – podněty pro oborovou didaktiku společenských věd . . .</i>	4
<i>Hana Marešová: Rozvoj klíčových kompetencí žáků v rámci osobnostní a sociální výchovy.</i>	13
<i>Kateřina Kyjovská: Příklady analýz historických hraných filmů pro potřeby výuky dějepisu</i>	26
<i>Zdeněk Novotný: Spor o smysl českých dějin u T. G. Masaryka a Josefa Pekaře a jeho aktuálnost</i>	38
<i>Zdenka Nováková: Legislativní aspekty dějepisného vzdělávání</i>	47
<i>Martina Fasnerová: Asimilace písemné předlohy Comenia Script s edukačním procesem primární školy</i>	60
<i>Petr Koubek: Životní a profesní zkušenost jako skryté determinanty jednání učitelů.</i>	79
<i>Alena Opletalová: Role výukových metod ve finančním vzdělávání</i>	101
<i>Tomáš Hubálek: Etická výchova bez etiky – teoretický paradox či edukační realita?</i>	119
<i>Gabriela Cingelová: Film ve výuce soudobých dějin</i>	127
<i>Zdeněk Novotný: What Philosophy Owes to the Contemporary World . . .</i>	145
<i>Hynek Böhm: Comparison of the EU Funds for Cross-Border Co-operation of Schools in All Czech-Polish Euroregions</i>	152
Recenze:	
<i>Lucie Kučerová: KASPER, Tomáš, PÁNKOVÁ, Markéta a kol. Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě. Profesionalizace učitelského vzdělávání: historické a systematické aspekty</i>	170
<i>Vanda Vaničková: KRÁKORA, Pavel. Vývoj samosprávy v Přerově v letech 1861–1914 a fenomén školství</i>	176

**Pedagogická praxe jako důležitá součást
profesní přípravy učitelů – podněty
pro oborovou didaktiku společenských věd**

Helena ZBUDILOVÁ

**Pedagogical Experience as an Important Constituent Part
of Teacher Professional Training – Impulses
for the Didactics of Social Sciences**

Abstract: The aim of this article is to bring some reflections on contemporary conditions of pedagogical practices being done by students within their teacher professional training. Besides a brief theoretical introduction there are also some perceptions included from the analysis of pedagogical continuous practice of students studying Social Sciences and Civics oriented at education at The Faculty of Education of University of South Bohemia in České Budějovice aimed for teaching at secondary schools and upper primary schools (it contains 160 evaluations of practice in the course of last four academic years 2012–2016).

Key Words: Pedagogical practice, Link between theory and practice, Teacher professional training, (Self) Reflection, Continuous pedagogical practice

*Zkušenost je nepřenosná,
ohněm musí projít každý sám.*

F. M. Dostojevskij

Úvod

Usilujeme-li o zvyšování kvality vzdělávacího procesu budoucích pedagogů, musíme se zaměřit nejen na zkvalitňování přípravy po stránce teoretické, ale i po neméně důležité stránce praktické. Na učitele jsou v současnosti kladeny stále rostoucí požadavky z hlediska profesionality výkonu učitelské profese. Vysoké školy, připravující studenty pro výkon profese učitele, dlouhodobě diskutují problém vztahu teorie a praxe. J. Průcha v tomto vztahu spatřuje „jeden z ústředních problémů celé historie učitelství“ (Průcha, 2009, s. 642). Obě kategorie přípravného vzdělávání učitelů – teoretická a praktická – nejsou již v současné době chápány jako extrémně polarizované, nýbrž jako složky integrující a integrované. Hledání vyváženého stavu teorie a praxe není snadné, protože student jdoucí na praxi musí být vybaven základní úrovní teoretických znalostí (v řadě pedagogických a psychologických disciplín, v daném oboru a didaktice) a měl by být také schopen znalosti aplikovat do praxe. Tou získává cenné profesní zkušenosti. Dobrý učitel nemůže být pouhým teoretikem, ani pouhým praktikem. L. Podlahová (2002) výstižně charakterizuje pedagogickou praxi jako „most mezi univerzitní pedagogickou teorií a praktickou učitelskou činností“ (Podlahová, 2002, s. 7).

1 Stav řešené problematiky

Pedagogická praxe jako významná a neoddělitelná součást profesní přípravy budoucích učitelů je dlouhodobě středem zájmu řady odborných prací analytického či syntetického charakteru a výzkumů současné pedeutologie. Základní vymezení pedagogické praxe lze nalézt v *Pedagogickém slovníku* autorů J. Průchy. Problematikou praxí se z různých úhlů pohledu zabývají např. H. Kantorková (2000), J. Průcha (2002), P. Urbánek (2004), B. Fabiánková (2004), J. Bělohorská (2004), Vl. Švec (2005), M. Pišová (2005), K. Marková (2008), R. Dyrtrtová et al. (2009), P. Hlado et al. (2010), J. Maňák (2011)... V polovině 90. let minulého století J. Solfronk doporučoval vytvoření samostatné pedagogické disciplíny označené jako praxeologie nebo pedagogická praxeologie (Solfronk, 1997, s. 7).

Na rozdíl od evropských systémů vzdělávání učitelů české vysoké školy se potýkají stále s malým rozsahem praxe (Nezvalová, 1995, s. 31). V České republice existuje řada modifikací pedagogické praxe. Jejich společným znakem je, že praxe je pouze jednostupňová, tzn. že probíhá pouze během řádného studia na vysoké škole. P. Urbánek zmiňuje neexistenci tzv. přechodné, či zácvičné formy praxe, která by „navazovala na praktické aktivity v průběhu studia a ve které by se kandidát učitelství již v reálné školní situaci, avšak stále pod metodickou kontrolou, zdokonaloval i ve vyšších úrovních praktické činnosti“ (Urbánek, 2005, s. 81).

Způsob vykonávání pedagogické praxe úzce souvisí s modelem přípravy učitelů. Cesta vysokoškolské přípravy budoucích učitelů by měla směřovat spíše než k modelům učednickému či akademickému k modelu reflektivnímu, který usiluje o systematické propojení teoretického základu se školní praxí a je spojen s kritickou (sebe)reflexí. Student, který se vydává na cestu profesního zrání, se postupně seznámí s chodem školy, třídy a s žáky; pozná lépe možnosti výuky studovaného oboru i samotnou práci učitele. Z počátečního pozorování se student na praxi postupně dostává do jiné role, kdy začíná reflektovat své první didaktické a pedagogické kroky.

V oblasti didaktiky společenských věd je třeba v souvislosti s pedagogickými praxemi zmínit projekt *Podíl zkušených učitelů základních a středních škol na výuce didaktiky občanské výchovy a na zkvalitnění pedagogických praxí studentů kombinací s občanskou výchovou na PdF UP* z roku 2002. Cílem projektu bylo reagovat na omezení rozsahu odborných praxí i samotné výuky didaktiky občanské výchovy.

V rámci oborové didaktiky katedry společenských věd PF JU v Českých Budějovicích se aplikuje model propojování teorie s praxí, takže studenti nejsou zcela odtrženi od přirozeného reálného prostředí základních a středních škol. V souvislosti s poslední reakreditací bakalářského studijního programu v oboru Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání a rozšířením akreditace navazujícího magisterského studijního programu o studijní obor Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro SŠ a 2. stupeň ZŠ, kterou podala PF JU ve spolupráci s TF JU, byla změněna struktura plánu studijních oborů v rámci

inovace teoretické i praktické přípravy v oborové didaktice občanského a společenskovedního základu. Nabídka povinných předmětů u bakalářského typu studia byla rozšířena o předmět *Didaktická specifika společenských věd*. Ten je určen studentům druhého ročníku s dotací dvou hodin přednášek a jednoho semináře týdně. U navazujícího magisterského programu byla provedena zásadnější úprava, která spočívá v nabídce tří povinných předmětů: pro studenty prvního ročníku je plánována výuka předmětu *Didaktika výchovy k občanství* s časovou dotací dvou hodin přednášky a dvou hodin semináře týdně a předmětu *Didaktika ZSV* se stejnou dotací. Do druhého ročníku byl přidán předmět *Průřezová témata RVP a rozvoj klíčových kompetencí* s dotací jedné hodiny přednášky a dvou hodin semináře týdně. V rámci povinně volitelných předmětů byl vytvořen samostatný *Didaktický blok*, do něhož náleží celkem šest předmětů, v nichž se studenti mohou profilovat (*Digitální média v učitelské praxi*, *Aktuální problémy vzdělávacích oborů (OV, ZSV)*, *Seminář pro praktikující studenty OV a ZSV*, *Prohlubující metodicko-didaktický seminář OV a ZSV*, *Globální rozvojové vzdělávání a Výchova k demokratickému občanství*). Oborová didaktika společenskovedních předmětů je povinnou součástí státních závěrečných zkoušek.

Studenti během navazujícího magisterského studia absolvují blok průběžné pedagogické praxe a blok souvislé pedagogické praxe. K navýšení časové dotace či rozšíření nabídky pedagogických praxí (např. o dříve zařazený předmět *Asistentská praxe*) v dané době nedošlo s ohledem na centrálně fungující systém pedagogických praxí na PF JU. Avšak o opětovném zavedení asistentské praxe v rámci bakalářského typu studia se již vážně uvažuje. Význam této asistentské praxe je nesporný, neboť se nejedná pouze o návštěvy vybrané školy, nýbrž o prvotní a konkrétní poznávání pedagogické profese a jejích problémů v terénu. Cílem průběžné pedagogické praxe je prohloubení komplexního poznání pedagogické praxe ve formě následech i vlastních odučených vyučovacích hodin, po nichž musí následovat reflexe a (auto) evaluace, realizované ve spolupráci s uvádějícími učiteli. S oborovým didaktikem studenti následně vyhodnocují semestrální průběh praxe (předkládají písemné podklady – deník z praxe, přípravy odučených hodin a hodnocení uvádějícího učitele – následuje ústní pohovor

zaměřený na vyhodnocení a autoevaluaci). Souvislá pedagogická praxe završuje proces praktické přípravy studentů jako jednoměsíční intenzivní působení na škole, jejíž vyhodnocení má podobný průběh. Studenti jsou navíc povinni podklady předkládat při závěrečné státní zkoušce, kde je reflexe pedagogické praxe součástí zkoušky z oborové didaktiky.

2 Použité postupy a metody

V rámci reflexe pedagogické praxe studentů učitelství občanské výchovy a základů společenských věd jsme se zaměřili na analýzu písemných hodnocení ze souvislé pedagogické praxe, která probíhala pod hlavičkou KSV PF JU v období 2012–2016. Vyhodnotili jsme jednotlivé složky hodnocení s cílem primárně identifikovat úroveň přípravy studentů, budoucích učitelů občanského a společenskovědního základu, ve třech základních oblastech – úroveň přípravy na vyučovací hodinu, úroveň odborné přípravy a úroveň metodické přípravy. Formulář obsahuje také položku *Různé*, které připisujeme sekundární charakter. Souvislé pedagogické praxe se za dané období zúčastnilo celkem 160 studentů. Pro názornost uvádíme přehled o počtu studentů na jednotlivých typech pedagogických praxí:

Akademický rok	Typ studia	Typ praxe	Počet studentů na praxi v ZS	Počet studentů na praxi v LS	Celkový počet praktikujících studentů
2012-2013	Bc.	Asistentská praxe	22	20	42
	NMgr.	Průběžná pedagogická praxe	0	9	9
	NMgr.	Souvislá pedagogická praxe	53	4	57
2013-2014	Bc.	Asistentská praxe	33	46	79
	NMgr.	Průběžná pedagogická praxe	17	19	38
	NMgr.	Souvislá pedagogická praxe	2	0	

2014-2015	Bc.	Asistentská praxe	16	1	17
	NMgr.	Průběžná pedagogická praxe	20	25	45
	NMgr.	Souvislá pedagogická praxe	6	38	44
2015-2016	NMgr.	Průběžná pedagogická praxe	22	17	39
	NMgr.	Souvislá pedagogická praxe	26	31	57

Vyhodnocením sto šedesáti formulářů souvislé pedagogické praxe jsme v oblasti úrovně přípravy na vyučovací hodinu zaznamenali ve většině hodnocení rozsah klasifikačních stupňů výborně až dobře (většina klasifikace odpovídala stupňům výborně a velmi dobře). Uvádějící učitelé se shodli na tom, že většina studentů k praxi přistupovala zodpovědně a samostatně, což se projevovalo na pečlivých a promyšlených přípravách vyučovacích hodin i v celkovém přístupu k absolvování praxe. Z celkového množství byly zachyceny pouze tři případy, které výrazně vybočovaly z normy. V rámci této položky učitelé popisovali spolupráci se studenty na konzultacích, způsob vypracování příprav, hodnotili práci s ŠVP, učebnicemi a dalšími pomůckami... Úroveň odborné přípravy byla hodnocena podobně. Uvádějící učitelé reagovali na zvládnutí hodiny po odborné stránce, zaměřovali se na vysvětlování pojmů, vlastní látky, procvičování, schopnost studentů zodpovídat odborné dotazy, předávat vlastní zkušenosti v podobě vhodně volených příkladů atd. U většiny studentů konstatovali, že do svých hodin pravidelně začleňovali aktuální otázky politického a společenského dění u nás a v zahraničí. Úroveň metodické přípravy byla hodnocena převážně stupni výborně a velmi dobře. Učitelé si všimli např. samotné struktury vyučovacích hodin, používaných forem a vyučovacích metod, závěrečného zhodnocení práce třídy, dále jazykové a vyjadřovací úrovně studentů, využívání znalostí druhého aprobačního předmětu, zapojení slabších žáků do výuky, řešení kázeňských přestupků... V položce *Různé* figurovalo několik postřehů, v nichž uvádějící učitelé hodnotili především vztahy praktikantů k žákům, jejich zapojení do dalších aktivit školy a předpoklady pro vykonávání učitelského povolání.

3 Doporučení

Z tří základních okruhů, které byly v rámci vyhodnocení souvislé pedagogické praxe podrobeny analýze, vyplývá, že v případě souvislé pedagogické praxe studentů učitelství občanského a společenskovedního základu na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích jsou slabší místa v metodické úrovni přípravy, v úrovni odborné přípravy a posléze v úrovni přípravy na konkrétní vyučovací hodinu. V poslední uvedené oblasti se potvrdilo, že studenti ve většině případů překonali počáteční problémy s časovým rozvržením vyučovací hodiny. Stále se potýkají s otázkou přiměřenosti odborné terminologie pro daný ročník a výběru přiměřené obsahové náplně základního učiva. Nejsou ještě dostatečně zblhlí ve využívání mezipředmětových vztahů a multioborového charakteru společenských věd. Všechny tyto nedostatky souvisejí s tím, že studenti nejsou vybaveni dostatečným množstvím zkušeností z vlastní učitelské praxe. Nejvíce připomínek se týkalo vlastního procesu vyučování a případné reflexe a autoreflexe. Problémy studentů na souvislé praxi se mnohdy týkají také klasifikace. Nejedná se o nevhodně zvolený stupeň klasifikace, ale především o nedostatečné zdůvodnění daného hodnocení. Uvádějící učitelé také opakovaně uvádějí, že studenti mají zprvu tendenci příliš opatrně přistupovat ke kombinaci výukových metod, či forem práce. Časem se situace upraví, studenti jsou schopni hodiny občanského a společenskovedního základu obohatit o řadu aktivizačních metod. Dalším z již naznačených klíčových problémů je způsob práce s odbornými pojmy, u nichž je patrné, že studenti mají sklon používat složitější a delší definice, protože nejsou ještě zcela schopni odhadnout znalostní úroveň žáků a přistupují k výkladu na odbornější rovině. Opakovaně figurují také kázeňské problémy ve třídě, nejčastěji se jedná o vyrušování během skupinové práce, či během výkladu. Opět se potvrzuje, že zvládnout vyrušování a drobné kázeňské přestupky, se kterými si studenti na praxi nejprve poradili obtížněji, úspěšně řeší. Někteřím studentům je vytýkána nedostatečná zpětná vazba, např. pokud nedostatečně pružně reagují na nečekané dotazy žáků. Ve výjimečných případech studenti opomněli závěrečné shrnutí cílů a závěrů hodiny a zhodnocení práce

třídy i jednotlivců. Uvádějící učitelé vedou studenty na praxi k tomu, aby systematicky uspořádali obsah zápisu do sešitů. Jeho řádné zapsání prověřují především u žáků na 2. stupni ZŠ, kteří s ním mají opakovaně problémy. Uvádějící učitelé si všímají také celkového dojmu z výkonu studenta, včetně jeho spisovného projevu. Řada doporučení se týká nepoužívání hovorových výrazů, práce s hlasem...

Závěry

Na katedře společenských věd JU byly v rámci souvislé pedagogické praxe diagnostikovány jisté metodické nedostatky plynoucí z malé praktické zkušenosti studentů (problémy studentů s přiměřenou terminologií oboru, řešením problémů výchovného charakteru, s udržením pozornosti žáků, s pružnějšími reakcemi na situaci ve třídě, se zlepšením formulace úkolů a zápisů...). Kázeňské problémy jsou v hodinách výuky společenských věd čtenější, což je do jisté míry dáno žákovským vnímáním předmětu jako spíše tzv. odpočinkové výuky. Text, který je dílčí sondou do problematiky pedagogické praxe, by měl posloužit jako zamyšlení nad danou problematikou. Vznikl také v souvislosti s tím, že PF JU v Českých Budějovicích v současnosti pracuje na inovaci systému pedagogických praxí (zavedením speciálního portálu, portfolia studenta-praktikanta, elektronickou verzí hodnocení souvislé pedagogické praxe, navázáním bližšího kontaktu s fakultními školami a uvádějícími učiteli...), ve kterém bude docházet k permanentnímu spojování teorie s praxí a užší spolupráci subjektů pedagogické praxe.

Literatura:

- BĚLOHRADSKÁ, J. „Cvičný učitel a jeho pohled na studenty na pedagogických praxích“. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.) *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, s. 123–129.
- DYTRTOVÁ, R. *Začínající učitel*. Brno: Tribun, 2008.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009.
- MAŇÁK, J. „K problému teorie a praxe v pedagogice“. *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 3, 2011, s. 257–271.

- MARKOVÁ, K. „Reflexe jako klíčový prvek pedagogické praxe a pregraduální přípravy. In HLADO, P., HORÁČKOVÁ, M., DANIELOVÁ, L. *Pedagogická praxe*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010.
- NEZVALOVÁ, D. „Některé trendy v přípravě učitelů základních a středních škol“. *Pedagogika*, roč. 45, 1995, č. 1, s. 30–37.
- PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok. Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005.
- PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- PODLAHOVÁ, L. *Ze studenta učitelem. Student – praktikant-začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1997.
- SOLFRONK, J. Pedagogická praxe nebo pedagogická praxeologie? In *Pedagogická praxe – praxeologie*. Praha: PedF, 1997.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005.
- URBÁNEK, P. „Sebehodnocení profesních činností studenty učitelství: analýza lingvistického šetření. In ŠKODA, J., DOULÍK, P. *Profese učitele a současná společnost*. Ústí nad Labem: UJP, 2004.
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005.
- WERNEROVÁ, J. Působení učitelů učitelství na průběžné praxi z pohledu fakultních učitelů. In *Vivat academia, vivant professores...* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2010.
- WERNEROVÁ, J. „Jak nahlížení studenti učitelství na pedagogickou praxi na základních školách?“. *Moderní vyučování*, roč. 16, č. 2, 2010, s. 34–35.

Kontakt na autorku příspěvku:

doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.
Katedra pedagogiky
Teologická fakulta Jihočeské univerzity
Kněžská 8
370 01 České Budějovice
e-mail: hzbudilova@tf.jcu.cz

Rozvoj klíčových kompetencí žáků v rámci osobnostní a sociální výchovy¹

Hana MAREŠOVÁ

The Key Competencies Development within the Personal and Social Education

Abstract: This article deals with the topic of key competences development within the personal and social education at elementary school. The attention is paid to potentially new topic which should be included within the Frame Educational Programme in the Czech Republic as the one of the goals of education policy of Ministry of Education, Youth and Sports – the entrepreneurial education. The experiences with the entrepreneurial education topic at Faculty of Education at Palacky University in Olomouc are described.

Key Words: Key competences, Elementary school pupils, Personal education, Social education, Entrepreneurial education

Úvod

Výchova a vzdělávání vždy byly odrazem konkrétní doby a uspořádání konkrétní společnosti. Stejně je tomu i na začátku 21. století, kdy zažíváme dobu v literatuře charakterizovanou jako globální, turbulentní, flexibilní, technicistní a informačně velmi náročnou na jedince, který musí být schopen se v tomto v tomto rychle se měnícím světě orientovat a rozpoznat v něm svou roli. Proto dnes patří k ceněným

osobním charakteristikám jedince při získávání zaměstnání zejména kreativita, flexibilita, schopnost komunikace a práce s informacemi a také v rámci vzdělávací politiky je kladen důraz nejen na rozvoj vědomostí a konkrétních dovedností, ale zejména na formování adekvátních postojů a upevňování požadovaných osobnostních rysů jedince. Na toto reaguje současná vzdělávací politika jak Evropské unie, tak České republiky, přičemž klade důraz zejména na rozvoj klíčových kompetencí, definovaných jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (RVP ZV, 2016), ke kterým patří kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Významnou měrou jsou na úrovni základního vzdělávání uvedené klíčové kompetence rozvíjeny zejména v rámci osobnostní a sociální výchovy (OSV). OSV tvoří povinnou součást základního vzdělávání v rámci tzv. průřezových témat. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), které je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod. Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova v základním vzdělávání akcentuje zejména formativní prvky, je převážně praktická a má z pohledu žáků každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti a pomáhá mu utvářet praktické životní dovednosti. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu. Specifikem této výchovy je také to, že se učivem stává sám žák nebo žakovská skupina či běžné situace každodenního života.

OSV má výrazně mezipředmětový charakter, který klade důraz na rozvoj kompetencí v několika vzdělávacích oblastech: především je to oblast Jazyk a jazyková komunikace, což je dáno komunikační podstatou jazyka, s tím, že zde je rozvoj zaměřen na verbální komunikaci jakožto

klíčový nástroj pro jednání a komunikaci v různých životních situacích. Potřebný je rovněž rozvoj povědomí vztahu mezi verbální a neverbální složkou komunikace a rozšíření specifické aplikace jazyka o sociální dovednosti jedince. Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět je to zejména aplikace témat směřujících k sebepoznání, zdravému sebepojetí, sebe-regulaci a k udržení psychického zdraví (prostřednictvím komunikace s lidmi, rozvojem mezilidských vztahů a pěstováním psychohygieny). Dále má osobnostní a sociální výchova úzký vztah ke vzdělávací oblasti Člověk a společnost, a to k Výchově k občanství a k jejím částem Člověk ve společnosti, Člověk jako jedinec, a to zejména v rámci témat vztahů mezi lidmi a zásad lidského soužití (Člověk ve společnosti), podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka a jeho osobní rozvoj (Člověk jako jedinec). Vazba ke vzdělávací oblasti Člověk a příroda se týká evoluce lidského chování, lidské komunikace a seberegulačního jednání jako základního ekologického principu. Vazba na vzdělávací oblast Umění a kultura se týká především společného zaměření na rozvoj kreativity, smyslového vnímání, kreativity a estetiky. Lze také účinně využít různé postupy dramatické výchovy, která užívá jako základní metody nástroje dramatické a inscenační tvorby. V rámci vzdělávací oblasti Člověk a zdraví je vhodné rozvíjet témata reflektující fyzickou stránku člověka, sociální vztahy, komunikaci a rozhodování v běžných i vypjatých situacích, což může napomoci k získání dovedností vztahujících se ke zdravému duševnímu a sociálnímu životu. Rovněž přispívá k realizaci vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, zejména zdokonalováním dovedností týkajících se spolupráce a komunikace v týmu a v různých pracovních situacích.

1 Požadované kompetence v rámci osobnostní a sociální výchovy

Učební výstupy OSV jsou koncipovány tak, aby byla zajištěna kontinuita na úrovni základního a středního stupně vzdělávání. Témata jsou rozčleněna do 3 základních oblastí, z nichž učitel vybírá témata přínosná pro konkrétní žáky a konkrétní skupinu v daném čase, u žáků má dojít k praktickému procvičení a rozvinutí životních dovedností patřících do těchto jedenácti tematických okruhů (Srb, 2007, s. 6):

Osobnostní rozvoj

1. Rozvoj schopnosti poznávání
2. Sebepoznání a sebepojetí
3. Seberegulace a sebeorganizace
4. Psychohygienu
5. Kreativita

Sociální rozvoj

6. Poznávání lidí
7. Mezilidské vztahy
8. Komunikace
9. Kooperace a kompetice

Morální rozvoj

10. Řešení problémů a rozhodovací dovednosti
11. Hodnoty, postoje, praktická etika

V rámci osobnostního rozvoje je akcentován zejména rozvoj poznávacích funkcí, nejen prostřednictvím smyslového vnímání, ale i pomocí myšlenkových procesů umožňujících zpracování přijatých informací, a tedy i učení. Kromě 5 smyslů je rozvíjena zejména pozornost, paměť, schopnost řešit problémy. K dalším oblastem patří sebepoznání a sebepojetí, zaměřené na zdroje informací o „já“ (zjišťování toho, co o sobě vím, jak se projevuje „já“ v mém chování a mém vztahu ke mně a ostatním), seberegulace a sebeorganizace (sebekontrola a sebeovládání, organizace dne, stanovení osobních cílů, jejich plánování a uskutečňování ad.), schopnost pečovat o sebe (po stránce fyzické i psychické (psychohygienu), zvládání stresových situací a předcházení stresům v mezilidských vztazích. Tematický okruh Kreativita rozvíjí zejména schopnost neulpívat na jediném, předem naplánované možnosti řešení, ale pružně reagovat, vyhodnocovat situace v jejich komplexnosti a hledat i neobvyklá, dosud nenaučená řešení, což se týká i tvořivosti v mezilidských vztazích (tzv. sociální tvořivost).

V rámci sociálního rozvoje je podporována schopnost sociálního vnímání, pozornosti vůči odlišnostem ve společnosti, pěstování

správné sociální interakce, empatie a respektu k (odlišným) hodnotám apod. Tematický okruh Komunikace klade důraz na rozvoj verbální i nonverbální komunikace a komunikačních strategií, zatímco oblast kooperace a kompetice podporuje individuální dovednosti pro kooperaci a zvládání situací soutěže a konkurence.

V rámci morálního rozvoje jsou rozvíjeny zejména aspekty zvládání učebních problémů, řešení problémů v komunikaci, podpora mravní výchovy, výchovy k hodnotám, charakteru, slušnému chování, prosociálnímu chování a praktickému rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne.

2 Nové aspekty v OSV – výchova k podnikavosti, iniciativě a kreativitě

V posledním desetiletí akcentuje vzdělávací politika Evropské unie v rámci osobnostní a sociální výchovy (při formování charakteru žáka) rovněž důraz na podporu osobní kreativity, iniciativnosti či podnikavosti jedince. Mezi klíčové dokumenty v této oblasti patří zejména dokument Oslo Agenda (Oslo Agenda, 2006).

Evropská komise zařadila výchovu k podnikavosti a iniciativě k jedné z 8 klíčových kompetencí a definovala ji následovně: „Entrepreneurship education is about learners developing the skills and mind-set to be able to turn creative ideas into entrepreneurial action. This is a key competence for all learners, supporting personal development, active citizenship, social inclusion and employability. It is relevant across the lifelong learning process, in all disciplines of learning and to all forms of education and training (formal, non-formal and informal) which contribute to an entrepreneurial spirit or behaviour, with or without a commercial objective.“ (Eurydice report, 2016, s. 19)

Pro naše potřeby jsme podnikavost mj. definovali jako schopnost vidět příležitost a schopnost tuto příležitost využít (Marešová et al., 2014). Vedle termínu podnikavost lze v literatuře najít pojmy jako podnikatelská gramotnost, podnikatelské kompetence, podnikatelské charakteristiky, podnikatelský duch atd. Společné těmto termínům je obdobné chápání potřebných kompetencí, a to zejména schopnost

převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky, nést rizika, plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů. Zaměstnancům umožňují lépe pochopit souvislosti jejich práce a nalézt nové příležitosti. Obdobně podle J. Malacha (Malach, 2013) lze smysl pro iniciativu a podnikavost rozvíjet prostřednictvím budování tří základních kompetenčních složek – rozvíjením vědomostí (např. porozumění ekonomickým mechanismům, etikou podnikání, analýzou příležitostí), dovedností (např. komunikační dovednosti, zhodnocení rizik, schopnost týmové práce, řízení ad.) a také budováním vhodných postojů (aktivita, iniciativa, kreativní a inovativní přístup, nezávislost, odhodlání plnit cíle, houževnatost ad.).

Podle již zmiňovaného evropského dokumentu Oslo Agenda (2006) je cílem prostřednictvím výchovy k podnikavosti urychlit vývoj podpory podnikatelského smýšlení v Evropě. Pro úroveň základního školství dokument doporučuje především opatření popsaná v následujících bodech:

- Začlenit prvky jako je zvědavost, tvořivost, samostatnost, iniciativnost, týmovost, již na základní stupeň vzdělávání a za tímto účelem využívat různé nástroje, které odpovídají věku žáků.
- Od základní školy vytvářet u dětí povědomí o roli podniků a podnikatelů ve společnosti. Díky většímu důrazu na koncept „odpovědného podnikání“ se kariéra v podnikání může stát lákavější.
- Ve všech kurzech zavést inovační pedagogické metody jako nutný základ pro budování podnikatelského myšlení.
- Zvětšit rozsah používaných pedagogických metod pomocí inovačního rozvoje osnov.
- Školní výuka by měla stavět na dětské zvědavosti a přirozené podnikavosti dětí.
- Systematicky začlenit hodnocení do všech programů.

Tato koncepce vychází z šetření Evropské komise (EK), která vydala Akční plán podnikání 2020 (EK, 2004), s podtitulem Opětovné probuzení podnikatelského ducha v Evropě. Důvodem volání po „probuzení“ podnikatelského ducha jsou výsledky statistických šetření, které EK provedla v roce 2012 a ze kterého vyplynulo, že podíl Evropanů

preferujících samostatnou výdělečnou činnost klesl ze 45 % na 37 %, zatímco např. v USA a Číně je toto procento vyšší, činí 51 % a 56 %. J. Malach k tomu uvádí, že co se týče ČR, chybí nám v porovnání s 27 zeměmi EU do průměru stále 3 %. (Malach, 2013). Jednotlivé členské země EU proto byly EK vyzvány, aby zajistily, že podnikání bude zakotveno v osnovách základního, středního, odborného a vysokoškolského vzdělávání a ve vzdělávání dospělých jako klíčová kompetence, a to do konce roku 2015. Dalším úkolem je zajistit, aby během povinné školní docházky získali žáci alespoň jednu zkušenost s podnikáním, dále by se mělo stát podnikatelské vzdělávání „druhou šancí“ pro mladé lidi i dospělé v připravovaném systému záruk pro mladé lidi.

V České republice (ČR) je v rámci vzdělávací politiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) rozvíjen koncept implementace výchovy k podnikavosti, iniciativě a kreativitě, který má být postupně začleňován do RVP PV a RVP ZV. MŠMT provedlo v roce 2015 dotazníkové šetření v rámci přípravy Místních akčních plánů ve vzdělávání na všech mateřských a základních školách v ČR a v rámci přípravy Krajských akčních plánů ve vzdělávání na středních školách v ČR, v rámci kterého mimo jiné zjišťovalo, jaké je povědomí škol o výchově k podnikavosti a jaké potřeby školy v této oblasti mají. Výsledky tohoto šetření jsou v současné použity pro nastavení čerpání evropských finančních prostředků pro tvorbu a implementaci výchovy k podnikavosti, kreativity a iniciativy do předškolního a základního vzdělávání v ČR.

V ČR v současné době s kompetencí k podnikavosti v rámci předškolního a základního vzdělávání dosud samostatně počítáno není, ačkoli řada učebních výstupů pro tuto klíčovou kompetenci je naplňováno právě v OSV nebo etické výchově. Bude tedy potřebné, aby základní školství v nejbližším období počítalo s dalšími úpravami RVP ZV ve smyslu doplnění další klíčové kompetence (kompetence k podnikavosti) a nadefinování potřebných učebních výstupů v konkrétních vzdělávacích oblastech (příp. vytvoření nového průřezového tématu).

Výchova k podnikavosti je již naopak začleněna v RVP pro střední školství, kompetence k podnikavosti je jednou z definovaných klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání, kde je definována takto (RVP G, 2007):

Žák:

- cílevědomě, zodpovědně a s ohledem na své potřeby, osobní předpoklady a možnosti se rozhoduje o dalším vzdělávání a budoucím profesním zaměření;
- rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě;
- uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace;
- získává a kriticky vyhodnocuje informace o vzdělávacích a pracovních příležitostech, využívá dostupné zdroje a informace při plánování a realizaci aktivit;
- usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu;
- posuzuje a kriticky hodnotí rizika související s rozhodováním v reálných životních situacích a v případě nezbytnosti je připraven tato rizika nést;
- chápe podstatu a principy podnikání, zvažuje jeho možná rizika, vyhledává a kriticky posuzuje příležitosti k uskutečnění podnikatelského záměru s ohledem na své předpoklady, realitu tržního prostředí a další faktory.

V rámci odborného školství je problematika podnikání již začleněna do jednotlivých oborových oblastí.

3 Výchova k podnikavosti na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

Důležitost procesu začlenění nových výchovně-vzdělávacích aspektů do RVP ZV si uvědomují i fakulty vzdělávající učitele, které se snaží na podněty EK reagovat a připravovat učitele základních škol na implementaci nově definované klíčové kompetence do základního školství. Vzhledem k dosud neexistujícím výchovně-vzdělávacím nástrojům v základním školství pro oblast výchovy k podnikavosti jsme se rozhodli

na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci zrealizovat projekty zaměřené na analýzu možností implementace témat výchovy k podnikavosti do školních vzdělávacích programů na základních školách, jejichž hlavním edukačním nástrojem cílem bylo mj. vytvoření již existující obdoby studentských (fiktivních) firem, které jsou v ČR realizovány na středních školách, a to podnikatelských kroužků na základních školách realizovaných v rámci mimoškolní zájmové činnosti.

V roce 2014 byl zrealizován projekt ESF OPVK *Rozvoj podnikatelských dovedností žáků* (reg. č. CZ.1.07/1.1.25/03.011, <http://ropodov.upol.cz>), do kterého se zapojily 3 základní školy a 1 víceleté gymnázium v Olomouckém kraji. Projekt byl realizován v partnerské spolupráci Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, sdružení právnických osob OK4Inovace a společnosti ÚSOVSKO, a.s. Kroužky byly realizovány jako partnerská spolupráce učitele zapojené školy, mentora metodiky Junior Achievement (která implementuje do vzdělávání myšlenky Tomáše Bati) a zástupce z řad podnikatelů Olomouckého kraje. Pro výuku byl vypracován metodický plán ve spolupráci s odbornými konzultanty ze stran podnikatelů, zakoupeny tištěné studijní materiály a zpracovány elektronické a tištěné pracovní materiály.

V rámci 1. pololetí roku 2014 pak byl zrealizován podnikatelský kroužek, kterým prošlo více než 40 žáků zapojených škol. Žáci na základě svých vlastních podnikatelských nápadů vytvářeli za pomoci učitele, mentora a podnikatele společné projektové záměry a prošli všemi fázemi podnikatelské činnosti: museli vytvořit srozumitelný obchodní model, časový harmonogram projektu, připravit reklamní a marketingové činnosti, vyrobit reklamní předměty a samotné výrobky, vyjednávat s partnery, oslovovat potenciální zákazníky, prodávat zboží, ale také se naučili pracovat v týmu, rozdělit si práci, nést odpovědnost za svou část úkolů, rozhodovat se, jak naloží s financemi.

Na tento projekt navázal v letech 2014-2015 obdobný projekt *Rozvoj podnikatelských znalostí, schopností a dovedností žáků* (ESF OPVK, reg. č. CZ 1.07/1.1.00/54.0013, <http://ropoz.upol.cz>), do kterého se zapojilo 6 základních a 2 střední školy Olomouckého a Zlínského kraje. Podnikatelské kroužky na školách již tentokrát probíhaly celý školní rok a na konci projektu žáci absolvovali společný veletrh podnikatelských

minifirem, který proběhl na olomouckém Výstavišti Flóra a na němž žáci prodávali veřejnosti za fiktivní peníze výsledky své roční činnosti, čímž měli možnost prakticky vyzkoušet i poslední reálnou fázi podnikatelské činnosti.

Nedílnou součástí projektu bylo rovněž vytvoření diagnostického testovacího nástroje pro oblast podnikatelských kompetencí, který ověřoval předpoklady žáků pro jejich případnou budoucí samostatnou podnikatelskou činnost. Testovací nástroj zjišťoval předpoklady v oblasti behaviorálních, manažerských a postojových kompetencí. Dotazníkovým šetřením prošlo při pilotním ověření 267 žáků základních škol Olomouckého kraje.

Cílem projektů bylo umožnit žákům proměnit jejich nápady ve skutečnost, pomoci jim uvědomit si, co to znamená podnikání a zda je možné uspět na trhu. Za pozitivní považujeme využití metod projektového vyučování a zážitkové pedagogiky, na které často v rámci standardní výuky nejsou dostatečné časové možnosti. Žáci mohli také na vlastní kůži zažít, že za podnikáním se skrývá namáhavá práce, kreativita, ale i vytrvalost, trpělivost a serióznost v jednání. Při setkání s podnikateli a mentorem Junior Achievement se mohli zblízka seznámit s podnikatelskou realitou.

Při realizaci kroužků žáci rozvíjeli své znalosti, schopnosti a dovednosti v těchto oblastech:

rozvoj komunikačních kompetencí (včetně nepřipraveného mluveného projevu);

- rozvoj prezentačních dovedností;
- rozvoj kritického myšlení;
- rozvoj podnikatelského myšlení – schopnosti vnímat problémy v okolí, nacházet inovativní podnikatelská řešení;
- rozvoj asertivních schopností;
- řešení konfliktů;
- rozvoj týmové spolupráce;
- rozvoj schopnosti řešit problémy;
- rozvoj schopnosti činit rozhodnutí;
- rozvoj schopnosti plánovat;
- nácvik obchodních dovedností;

- nácvik marketingových činností;
- rozvoj finanční gramotnosti;
- rozvoj schopnosti organizace času (časový management);
- rozvoj kreativních dovedností;
- rozvoj zručnosti;
- rozvoj společenské zodpovědnosti;
- vnímání trvalé udržitelnosti.

V rámci realizace kroužků žáci také rozvíjeli své znalosti a dovednosti v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů a prohloubili své schopnosti aplikovat získané znalosti a dovednosti mezipředmětově, a to zejména v oblastech: Jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a literatura), Matematika, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a příroda (fyzika, zeměpis), Člověk a společnost (výchova k občanství, Člověk a svět práce, a dále průřezová témata jako Osobnostní a sociální výchova, Etická výchova či Mediální výchova.

Na základě našich zkušeností s implementací výchovy k podnikavosti, iniciativě a kreativitě do základního školství jsme byli osloveni ke spolupráci s Velkou Británií a v letech 2015-2017 realizujeme společný projekt v rámci programu Erasmus+ s názvem *Shaping Characters* (No. 2015-1-UK01-KA201-013749, <http://www.shapingcharacters.eu>), který je zaměřen na vytváření inovativních přístupů k formování charakteru mladistvých a jejich lepšímu uplatnění na trhu práce. Projekt je založen na principu partnerské spolupráce vzdělavatelů, pracovníků s mládeží, zástupců veřejné správy a zaměstnavatelů ze 4 partnerských zemí (Velká Británie, Švédsko, Lotyšsko, Česká republika). Výstupem projektu jsou příklady dobré praxe a výchovně-vzdělávací nástroje, které mohou vzdělavatelé či pracovníci s mládeží využít ve své praxi.

Závěr

Současná doba klade na výchovně-vzdělávací instituce nemalé výzvy v souvislosti s globalizovaným, rychle se měnícím světem zejména v oblasti technologií a informačního nárůstu. Více než dříve je tedy potřebné v rámci výchovy mladé generace zvažovat, zda současné

výchovně-vzdělávací nástroje (a to zejména na úrovni základního vzdělávání) představují vhodný edukační nástroj tak, aby jedince vybavil adekvátně do života, nebo zda se mu v některých oblastech nestávají spíše brzdou. Jednou z oblastí, kam je potřebné upřít pozornost pedagogů, je zvažování odpovídající míry realizace vzdělávací složky, která ve vyučovacím procesu často převažuje na úkor složky výchovné, jež pomáhá mladé generaci získávat tolik potřebné odpovídající osobnostní charakteristiky a žádoucí postoje a hodnotový systém pro životní praxi.

Proto vnímáme jako potřebné revidovat na úrovni základního školství současné pojetí osobnostní a sociální výchovy a pokusit se do něj začlenit i ty oblasti, které přinesl technologický a informační pokrok 21. století (a mj. i skutečnost, které budeme za několik let reálně čelit – a tou je nahrazení lidské práce robotickou). Možná pro naše stávající žáky bude pak zbývající možnou cestou obživu samostatné podnikání. Proto je potřebné už na úrovni základního vzdělávání formovat v žácích takové osobnostní rysy, které jim takovou cestu umožní snáze absolvovat.

Poznámky:

¹ Tento text byl zpracován v rámci realizace projektu Erasmus+ *Shaping Characters* No. 2015-1-UK01-KA201-013749.

Literatura:

EUROPEAN COMMISSION. Action Plan: The European agenda for Entrepreneurship. Brussels: CEC, 2004. Dostupné z: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/oslo_agenda_final_cs.pdf

EUROPEAN COMMISSION. Oslo Agenda. Oslo, 2016. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/DocsRoom/documents/8968/attachments/1/translations/en/renditions/pdf>

EURYDICE Report. *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Brussels: EA-CEA, 2016.

MALACH, J. a kol. *Sborník příkladů dobré praxe ve školách v rámci projektu Podpora rozvoje kompetencí k podnikavosti a inovativnosti žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013.

MAREŠOVÁ, H., RUDOLF, J., HLADÍK, T. *Výchova k podnikavosti*. Olomouc: VUP, 2015.

PASTOROVÁ, M. *Doporučené očekávané výstupy – metodická příručka pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: VÚP, 2011. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: VÚP, 2007. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9639/rvp_g.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2016. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

SRB, V., ŠVEC, J. *Jak na osobnostní a sociální výchovu? Výchozí příručka k metodikám OSV*. Praha: Odyssea, 2007.

Kontakt na autora příspěvku:

doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: hana.maresova@upol.cz

Příklady analýz historických hraných filmů pro potřeby výuky dějepisu¹

Kateřina KYJOVSKÁ

Historical Feature Films Analysis Examples for Teaching History Lessons

Abstract: Historical feature film is a very popular medium. Young people get information about history from this source and still more teachers of history are included this medium into teaching. They should follow rules when working with the source. Including historical feature film in history lessons should be based on detailed analysis of this media. The article presents free methods of this analysis: pedagogical content analysis, content and formal analysis and analysis of movie language.

Key Words: Historical feature film, Teaching history, Pedagogical content analysis, Content analysis, Formal analysis, Analysis of movie language

Úvod

Hraný film se řadí k nejpobulárnějším médiím posledních let. Nejen generace současných žáků základních a středních škol si jejich sledováním vytváří svou představu o historických událostech a osobnostech s nimi spjatých. Přestože většina filmových tvůrců upozorňuje, že předkládaný snímek není přesnou rekonstrukcí dějin, diváci to většinou

opomíjí a servírované informace přijímají za objektivně daný fakt. S touto skutečností se musí popasovat nejen učitelé dějepisu, ale i dalších oborů. Kamil Činátl navíc upozorňuje: „Filmy na různá historická témata představují jedno z nejpobulárnějších odvětví filmové a televizní zábavy. Dynamicky se přitom nerozvíjí jen objem produkce, ale též možné způsoby, jak filmy zprostředkují dějiny. S klasickou polaritou mezi historickým dokumentem a hraným filmem již dávno nevystačíme, nastupují hybridní žánry. Mnozí teoretici považují divácky úspěšné filmy o historii za kulturní skutečnosti o sobě: nejsou jen výrazem historické kultury, ale též jejím formativním prvem (utvářejí sdílené představy o minulosti).“ (Činátl, 2014, s. 127) V současnosti je navíc přístup k filmům mnohem jednodušší než v letech minulých, jelikož bývají po uvedení do kin relativně brzy dostupné na DVD a Blu-ray nosičích nebo na internetu. „*Film se jeví jako klíčové médium tradování minulosti a dějinného vědomí. Reprezentace často latentně traumatických událostí šířené masově televizí a po internetu ovlivňují i subjektivně prožívaný vztah k minulosti.*“ (Činátl, 2012, s. 166) Je tudíž podstatné, aby se diváci již v raném věku naučili kritickému přístupu k hranému filmu. Stejně tak je ovšem zapotřebí přistupovat i k učitelům pravděpodobně více ceněným filmovým dokumentům a dokumentárním filmům², které mohou vznikat na zakázku a odhalovat události a osobnosti pod vlivem zadavatele.

Samotné historické hrané filmy se pokusil rozdělit režisér Hynek Bočan, a to do tří kategorií: (Bočan, 2004, s. 315–319)

1. Filmy historické dobou svého vzniku – filmy starší než sto let, které mapují dobu svého vzniku, a to nejen v oblasti dokumentárního žánru, ale i v oblasti hraného filmu.
2. Filmy zachycující dobu dávno minulou, pro něž existuje málo historicky doložených realit. Z toho důvodu mají tvůrci relativně velký prostor pro práci s fantazií.
3. Filmy, které zachycují dobu ne příliš vzdálenou. Na rozdíl od předchozí kategorie jsou u nich k dispozici bohaté informace z různých oblastí umění, úředních záznamů, smluv apod. Přesto i u nich mohou filmaři narazit na řadu nejasností a problémů, a proto spolupracují s odbornými poradci.

Pokud se učitelé rozhodnou pracovat s historickým hraným filmem jako s pramenem, musí si uvědomit nutnost analýzy, jejíž podstatou je co nejpečlivěji se s vybraným snímkem seznámit. Na následujících stránkách představím některé možné přístupy k analýze historického hraného filmu pro výukové potřeby.

1 Formální a obsahová analýza

K základním přístupům patří formální a obsahová analýza. Formální analýza filmu se zaměřuje na formální stránku filmových snímků, dalo by se říci, že se jedná o nonverbální prostředky, které však mají stejně jako v běžné mluvě důležitou roli. Co tedy v rámci formální stránky sledovat? (srov. Lernbox Geschichte) Jedná se o nastavení kamery – detailní záběr, celkový záběr; perspektiva-žabí perspektiva (podhled), ptačí perspektiva (nadhled), normální úhel pohledu. Perspektiva je pro filmové médium podstatnou záležitostí, jelikož může v divákovi vyvolávat různé pocity. Podhledem lze vzbudit u diváka strach nebo respekt, opačné dojmy vyvolává nadhled. Naproti tomu normální úhel pohledu je docílen postavením kamery do úrovně očí, zobrazované osoby a jevy jsou v odpovídající výšce. Tím je docíleno rovnocennosti v dialogu. Dále se zde řadí pohyb kamery – zoom, statická kamera; střih scén, světlo a zvuk.

Pokud se vyučující rozhodne zařadit formální analýzu do výuky, je potřeba zvážit časovou náročnost. Doporučuje se pracovat pouze s filmovou sekvencí, která by měla být žáky pečlivě sledována a v případě potřeby opakována, aby si žáci sledovaný jev uvědomili. Na druhou stranu je formální analýza vhodným prostředkem v rámci mediální výchovy (průřezové téma) a učení se kritickému přístupu k médiím a tzv. mediální gramotnosti. Zároveň zůstává otázkou, zda si vyučující na tuto stránku práce s filmovým médiem naleznou v rámci výuky dějepisu časový prostor. Při běžné hodinové dotaci dvou výukových hodin týdně, které z mnoha různých organizačních důvodů odpadají a učitelé jsou vystavováni tlaku, aby stihli probrat veškerou potřebnou látku, je to spíše záležitost dějepisného či společenskovedního semináře.

Následnou částí je obsahová analýza filmu (Iabischová, Gracová, 2012, s. 124), která se zaměřuje především na okolnosti vzniku filmu a jeho vlivu na diváky. Mezi konkrétní prvky, na něž je v rámci obsahové analýzy upírána pozornost, patří informace o historickém pozadí vzniku filmu (okolnosti vzniku filmu, zadavatel, financování, herecké obsazení apod.), působení filmu (vliv snímku na diváky v době svého uvedení, vliv na diváky v naší současnosti), informace o době a podmínkách vzniku filmu (proč snímek vznikl právě v dané době) a srovnání s dalšími snímky věnujícími se stejnému tématu, ale vzniklých v jiné době či jiném prostředí.

2 Obsahová analýza a analýza filmového jazyka podle Kamila Činátla

Otázkou problematiky analýzy filmu se zabývá i Kamil Činátl, který navrhuje obsahovou analýzu a analýzu filmového jazyka, na něž následně navazuje interpretace filmu (Činátl, Pinkas, 2014, s. 26–38). V rámci obsahové analýzy si všímá postav. Doporučuje klást žákům otázky zaměřené na to, jaké postavy se ve snímku objevují, z jakého prostředí pochází nebo jaké prostředí reprezentují. Dalším bodem jsou vztahy mezi postavami, čímž se mohou odkrývat společenské konflikty, například mezi majetnou vrstvou a chudými, generační problémy apod. Následuje otázka děje, což jak sám autor uvádí, může být někdy problém, protože většinou se v rámci výuky pracuje pouze s filmovou sekvencí. Přesto se lze i v jejím rámci zaměřit na dění, které se v ní odehrává. Zde se nabízí příležitost pracovat také s dalšími prameny, které se k dané situaci váží. Činátl doporučuje, aby si žáci (popř. učitelé v rámci přípravy pracovních listů) zakreslili zjištěné poznatky do schémat. Poslední bod této obsahové analýzy představují časoprostor a předměty. Žáci se věnují tomu, kdy a kde se sledovaná ukázka odehrává. S tím souvisí také využití předmětů, kterými jsou myšleny nejen nejrůznější nádoby, předměty denní potřeby či pracovní nástroje, ale také například oblečení či symboly.

Analýza filmového jazyka představuje v podstatě již výše uvedenou formální analýzu. Činátl nejprve seznamuje, s jak dlouhým úsekem se ve výuce může pracovat – dílčí záběr, scéna, filmová sekvence.

Následnými prvky analýzy filmového jazyka jsou kompozice, jejímž základním prvkem je střih, který následně určuje tempo děje. Pozornost je věnována i prostorovému měřítku, a to celku a detailu. Oba pohledy mají vliv na divákovu vnímání, celkový záběr diváka příliš nevtahuje do záběru, to má za úkol právě detail. Nejvíce to je vnímáno pravděpodobně zabíráním postav, zda je daná postava zabírána detailně (např. pouze obličej v nějakém klíčovém okamžiku), nebo naopak celá. Opomenut není Činátlem ani úhel pohledu. Stejně jako u první uvedené formální analýzy, i zde je neutrálně vnímán úhel pohledu ve výši očí. Kromě něj pracuje s ptačí a žabí perspektivou. Navíc upozorňuje na statické a dynamické dojmy, které vznikají vlivem pohybu kamery. Pomalejší pohyby (statické) mají navozovat objektivitu, opakem tomu je u rychlejších pohybů, které mají dodat spíše subjektivní pohled postavy. Opomenutým prvkem není ani barva snímku, a to především v souvislosti s černobílým a barevným filmem. Černobílé snímky bývají spojovány především s archivními záběry (samozřejmě v souvislosti s datem svého vzniku). Na druhou stranu v dnešním technickém světě nepředstavuje žádný problém s barvou si pohrát. Pokud se podíváme například na film S. Spielberga *Schindlerův seznam* (1993), tak zde zvolená černobílá barva snímku poukazuje na temnotu předkládaného tématu. Barevný prvek zde reprezentuje pouze červený kabátek malého děvčátka, který upoutává divákovu pozornost na jeho smutný osud. V neposlední řadě spadá do analýzy jazyka filmu zvuková stopa, ať se již jedná o hudbu, jazyk nebo další zvuky. Činátl doporučuje, nejprve promítnou zvolenou sekvenci bez zvuku. Tím si podle něj žáci uvědomí roli těchto prvků na film.

Činátl upozorňuje, že pokud chce učitel do výuky dějepisu zařadit film, tak musí být naplněny cíle dějepisného vzdělávání. To nám samotná analýza nedodá. V rámci práce s historickým hraným filmem by měli učitelé zařazovat i jiné prameny, které dokládají danou historickou skutečnost. Neměla by být opomíjena skutečnost, že snímky bývají natáčeny z jistého úhlu pohledu (nemyslí se tím umístění kamery), např. z pozice jisté společenské vrstvy. Zároveň je třeba vnímat dobový kontext vzniku filmu, proč byl natočen a jak měl ovlivnit postoj dobových diváků. Nebrání se ani emocionální stránce. Srovnávat se

mohou i dva snímky s podobným tématem vzniklé za jiných podmínek. Příkladem může být srovnání organizování zábavy účastníků rekreace ve filmech *Dovolená s Andělem* (B. Zeman, 1952) a *Legenda Emöke* (V. Šustr, 1998).

3 Pedagogická obsahová analýza

Američan S. A. Metzger, působící na Pensylvánské státní univerzitě, nabízí pedagogickou obsahovou analýzu (Pedagogical content analysis) (Metzger, 2007, s. 63–71), která představuje podrobný rozbor toho, jak může hraný film dokumentovat historii a být využit v rámci výuky. Pro učitele práce na takovém rozboru představuje značnou časovou náročnost, ale může si jejím prostřednictvím sestavit podrobný přehled o tom, co mohou jím zvolené snímky žákům předat. Metzger filmy doporučuje sledovat pro potřeby analýzy třikrát. Prvním krokem by mělo být kontinuální zhlédnutí snímku, které následně doplňuje studium dostupných pramenů, výukových materiálů apod. Již takto vybavený učitel by měl zhlédnout celý film ještě dvakrát, ale tentokrát za účelem tvorby poznámek k jednotlivým scénám, v jejichž rámci si na základě předem nastudovaných informací vytváří představu o jejich historické přesnosti.

Prostřednictvím pedagogické obsahové analýzy dochází k odhalení podrobné struktury hraných filmů, a to z hlediska historického obsahu, interpretace a témat v nich obsažených. Práce na analýze spočívá ve vytvoření tří oblastí, přičemž každá se skládá ze dvou okruhů. V každé ze sledovaných oblastí je reflektováno, co se o minulosti může divák ze snímku dozvědět, ale rovněž se odhalují nejasnosti, chyby či filmaři opomíjená místa. Jednotlivé fáze pedagogické obsahové analýzy jsou následující:

1. Obsah (Content Coverage) a zobrazení doby (Period Representation)
2. Historická stavba (Historical Construction) a společenská struktura (Social Construction)
3. Empatie (Emphaty) a morální odezva (Moral Response) (Metzger, 2007, s. 63–71)

Nyní blíže k jednotlivým bodům. Obsah (Content Coverage) se zaměřuje na to, jak hraný film sděluje historické informace. V této oblasti je zapotřebí uvědomit si, že hraný film je druhem umění pracující s prvky, které upravují minulost. To představuje jeden z důvodů, proč někteří učitelé jsou při zařazování hraných filmů do výuky skeptičtí. Filmoví tvůrci užívají zkratku, některé informace zkreslují, upřednostňují nebo naopak ignorují, popřípadě si domýšlí to, co není doloženo žádnými prameny či svědectvím pamětníků. Jejich hlavním cílem je zábava a zisk. V českém prostředí se s takovými nepřesnostmi můžeme setkat například ve filmu F. Renče *Rebelové* (2001) odehrávajícím se v létě 1968. Jan Čulík filmu vytkl řadu nepřesností, a to např. emigrace v roce 1968 (před srpnovou okupací) (Čulík, 2007, s. 188–192).

S tím souvisí filmové zobrazení doby (Period Representation). Metzger zde věnuje pozornost způsobu, jakým je daná historická etapa vyobrazena, jak jsou zachyceny její problémy, na které oblasti se filmoví tvůrci zaměřují prioritně a které naopak opomíjejí. Poukazuje také na nepřesnosti například v rovině užívaného jazyka, kdy herci užívají řeč, kterou by daná historická postava nehovořila. Na stejnou filmovou nesrovnalost upozorňuje Jaroslav Pinkas v souvislosti se scénou ze seriálu K. Kachyni *Vlak dětství a naděje* (1985), v němž se v jednom z dílů diváci setkávají s německou dívkou, která vybírá příspěvky na tzv. Winterhilfe pro německé vojáky a která užívá češtinu (Činát, 2014, s. 73–75). Pedagogická obsahová analýza má za cíl odhalit, které momenty filmu jsou vhodné pro zařazení do výuky a které nepřesnosti jsou ještě v rámci tolerance. Využití češtiny u německé dívky v době druhé světové války je velmi nepravděpodobné, ale na druhou stranu pro diváka a žáky srozumitelné, což nepředstavuje fatální překážku v aplikaci sekvence v praxi. Jak již bylo uvedeno výše, primárním zájmem filmařů je zábava a zisk, učitelé tak musí umět zhodnotit, kdy se jedná o vhodné a kdy naopak o nevhodné zobrazení daného období.

Druhá fáze pedagogické obsahové analýzy se zaměřuje na historickou stavbu (Historical Construction) a společenskou strukturu (Social Construction). Historická stavba vychází z toho, jak hraný film staví své historické vyprávění, především jak pracuje s dostupnými prameny, svědectvím a interpretací minulosti. Hlavní pedagogickou funkcí

této fáze tvoří prozkoumání autentických prvků svědčících o minulosti, které jsou do snímku zahrnuty (např. dobové předměty, dokumenty). Pavlína Míčová ve své kritice filmu J. Svěráka *Tmavomodrý svět* (2001) vytkla, že letadla, která se ve snímku vyskytovala, byla ve skutečnosti využívána až v pozdějších letech (srov. Míčová, 2008).

V bodě společenská struktura se sleduje, jak film představuje nejrozmanitější společenské vrstvy dané doby. Nejedná se přitom jen o vztah bohatý – chudý, ale může zde být věnována pozornost postavení žen či dětí ve společnosti, otroků nebo dalších skupin ve vztahu k zachycovanému období. Ve filmu *Je třeba zabít Sekala* (1998) režiséra Vladimíra Michálka se divákovi odhaluje přehlídka lidských charakterů, které ve vyhocené době vyplouvají na povrch v daleko větší intenzitě. Ve snímcích zachycující dění v Protektorátu Čechy a Morava jsou proti sobě velmi často stavěni Češi a Němci, nebo Češi, Němci a židé. Příkladem mohou být filmy *Musíme si pomáhat* (J. Hřebejk, 2000), *Všichni moji blízcí* (M. Mináč, 1999), *Poslední cyklista* (J. Svoboda, 2014) apod.

Závěrečná třetí fáze pedagogické obsahové analýzy se koncentruje na empatii (Empathy) a morální odezvu (Moral Response). Jak je již v samotných názvech obsaženo, jedná se o působení na diváka. Empatií se myslí, jak po emocionální stránce film zahrnuje diváky do děje, sympatie s hlavními hrdiny, antipatie k ústředním zloduchům. Na to upozorňuje rovněž K. Štěpánek: „*U filmu se přidává ještě obsazení postav, celých společenských vrstev a politických skupin s negativními či pozitivními charakteristikami, jež nabízejí divákovi možnosti sebeidentifikace.*“ (Štěpánek, 2012, s. 354) Kruté mučení Antonína Maděry v seriálu *Zdivočelá země* (H. Bočan, 1997–2012) jednoznačně říká, s kým má divák cítit, že takovéto podoby nelidského zacházení jsou nepřístojné a odkrývá krutost totalitního režimu, který se zbavuje válečného hrdiny. Žáci se prostřednictvím této sekvence snadno vcítí do trpícího člověka. Vzhledem k brutalitě, která se ve scénách objevuje, je však vhodnější ukázkou zařadit na střední škole, nikoliv na základní škole.

Jaké závěry z filmu plynou, jaké perspektivy se nabízí a jsou předávány divákům, na to se zaměřuje poslední část pedagogické obsahové analýzy, a tou je morální odezva. Orientuje se na etické a emoční

vyznění filmu, na to, co z filmu vyplývá. Některé historické hrané filmy mohou v dějinné události ukrýt poselství k současnému divákovi. V českém prostředí bývá učebnicovým příkladem snímek O. Vávry *Kladivo na čarodějnice* (1969), který se stal symbolem politických procesů v Československu na přelomu 40. a 50. let 20. století.

Závěr

Výše uvedené řádky popisují tři možnosti, jak lze přistupovat k analýze historického hraného filmu. Všechny zdůrazňují nutnost kritického přístupu k tomuto médiu, což je zásadní. Opomenut by však neměl být tento přístup ani u historických dokumentů a dokumentárních filmů, které se sice „tváří“ objektivně, ale i ony vznikají za určitých okolností a na zakázku nějakého zadavatele. Analyzování médií, které chceme jako učitelé zařadit do naší výuky, by se mělo stát jednou ze základních pedagogických kompetencí. Zajisté není vhodné, aby byl vybrán film, jež učitel sám neviděl a teprve v rámci projekce si chystal otázky, které žákům bude klást po zhlédnutí snímku. Jestliže pomineme fakt, že zařazení celého filmu představuje obrovskou časovou náročnost, kterou si řada učitelů nemůže v nabitém programu výuky dovolit, tak zařazení sekvence by jednoznačně mělo být cílené a dobře volené, tudíž seznámení se se snímkem představuje startovací můstek pro celou plánovanou metodu. Kamil Štěpánek zdůrazňuje: „*Kritická filmová recepce vyžaduje i na krátký úryvek jistý čas: opakování scén, vzájemnou výměnu dojmů mezi žáky, diskusi o poselství jednotlivých obrazů a výčet kamerových či režijních triků, které vedou k žádoucímu diváckému hodnocení a postoji. Proto raději využijme v dějepisné výuce jen jednu, vhodně zvolenou, sekvenci.*“ (Štěpánek, 2014, s. 151)

Kromě učení se mediální gramotnosti učitelé mohou vyžívat vizuálních a audiovizuálních prostředků jako zdroje nových informací, což je pro žáky snáze zapamatovatelné, než pouhý učitelův výklad. Nesmí však být opomenuto vedení ze strany vyučujících, jelikož ve filmech se vyskytují ať už úmyslně či neúmyslně nepřesnosti. Proto pro žáky sice jejich zařazení do výuky představuje příjemné zpestření, ale pro učitele se jedná o časově náročnou aktivitu v rámci její přípravy, pokud tedy

chce, aby si z ní žáci odnesli to, co je důležité a neměli pocit úlevové hodiny, v níž sledovali film, a nic se po nich nechtělo. Tomu se lze snadno vyhnout přípravou pracovních listů nebo dobře promyšlených otázek, s nimiž jsou žáci před samotnou projekcí seznámeni.

Důležité je, a na tom se shodují i autoři uvedených analýz, že je potřeba s žáky rozebrat jejich odpovědi, i za cenu opakování jednotlivých scén. Promítnutí filmu bez tohoto rozboru je zbytečné a neproduktivní, protože žáci nevědí, co si z hodiny mají odnést, budou si pamatovat jen to, že se na něco dívali, a kteří znají herci se ve filmu objevili. Pro upevnění získání nových informací a pro dokumentování událostí se zajisté hodí doplnit filmovou sekvencí prací s dalšími prameny a materiály, které se k danému období vztahují. Především pro události 20. století se před učiteli otevírá celá škála možností, jak zpestřit výuku, např. zařazením dobových karikatur, plakátů, písní, fotografií, dokumentů nebo ukázek z beletrie či poezie.

V rámci své diplomové práce, obhájené v roce 2009, jsem realizovala dotazníkové šetření, jehož cílem bylo zjistit, v jaké míře využívají vyučující ve výuce film a ujasnění si, zda český hraný film slouží žákům jako zdroj představ o naší historii 20. století.³ Průzkumu se celkově zúčastnilo 364 respondentů (119 studentů středních elektroprůmyslových škol, 126 studentů gymnázií a 119 studentů historie v 1. ročníku VŠ) napříč Českou republikou. Jelikož nejsou výsledky dotazníku nyní již aktuální, nechci se jimi příliš zaobírat, ale ráda bych poukázala na to, že se potvrdila naše hypotéza o zařazování filmového média v rámci výuky dějepisu. Většina respondentů uvedla, že nejčastěji se setkali s dokumentárním filmem. Jednalo se o 67,31 % dotazovaných, naproti tomu se jen 7,14 % v rámci výuky dějepisu setkala i s historickým hraným filmem s tematikou nejnovějších dějin. Navíc jen 8,24 % respondentů, kteří se v rámci výuky setkávali s hraným filmem, uvedlo, že jim byly zadány otázky před samotnou projekcí. V rámci chystaného dotazníkového šetření, které se uskuteční pro potřeby disertační práce, bych se chtěla zaměřit na to, jak se tento stav za posledních několik let změnil. Jak učitelé pracují s filmovým médiem? Zda si provádí v rámci svých příprav analýzy, které jsou klíčové. Zda vůbec historický hraný film do svých hodin vpouští.

Poznámky:

- ¹ Tato studie vznikla v rámci řešení projektu SGS05/FF/2016-2017 *Historické prameny a další edukační média využívaná ve výuce dějepisu z pohledu empirických výzkumů* na Ostravské univerzitě.
- ² Filmový dokument představuje autentické natáčení, s nímž se dnes setkáváme například ve filmových týdenících. Dokumentární film může obsahovat rovněž autentické záběry, ale je doplněn komentáři, mapami, grafikou apod.
- ³ Podrobnější výsledky empirického šetření prezentovány např.: KUNDRÁTOVÁ, K. *Možnosti využití českého hraného filmu ve výuce dějepisu.: Reflexe významných událostí a mezníků moderních dějin v českém hraném filmu od roku 1989*. Ostrava, 2009. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě. Vedoucí práce doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc.; GRACOVÁ, B. *Využití českého hraného filmu posledního dvacetiletí ve výuce dějepisu (Výsledky empirického šetření)*. In MÄRC, J. a kol. *Dějepisné výzvy mezioborových vztahů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010, s. 133–156.

Literatura:

- BOČAN, H. Čest a sláva – krátké zamyšlení nad realizací historického filmu. In KOPAL, P. (ed.) *Film a dějiny*. Praha: Lidové noviny, 2004.
- ČINÁTL, K. Film ve výuce dějepisu – obrazy (z) normalizace. In MÄRC, J., LENCOVÁ, H. a kol. *Brána školního dějepisu otevřená (Možnosti výuky mimo školu)*. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012.
- ČINÁTL, K. *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Praha: Lidové noviny, FF UK, 2014.
- ČINÁTL, K., PINKAS, J. *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014.
- ČULÍK, J. *Jací jsme. Česká společnost v hraném filmu devadesátých a nultých let*. Brno: Host, 2007.
- GRACOVÁ, B. Využití českého hraného filmu posledního dvacetiletí ve výuce dějepisu (Výsledky empirického šetření). In MÄRC, J. a kol. *Dějepisné výzvy mezioborových vztahů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010.

KUNDRÁTOVÁ, K. *Možnosti využití českého hraného filmu ve výuce dějepisu.: Reflexe významných událostí a mezníků moderních dějin v českém hraném filmu od roku 1989*. Ostrava, Ostravská univerzita, 2009. Diplomová práce.

LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012.

Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch. Friedrich Verlag, 2004.

MARCUS, A. S. (ed.) *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*. Charlotte: NC, 2007.

MÍČOVÁ, P. *Tmavomodrý svět: „Film, na který bychom měli být hrdí!“* In Aluze. Cz [Revue pro literaturu, filozofii a jiné]. Viz http://www.aluze.cz/2001_02/sverak.php, 21. července 2008.

ŠTĚPÁNEK, K. Hraný historický film jako podnět oborově didaktického výzkumu. *Sborník prací PdF MU – řada společenských věd*, 2012, roč. 26, č. 2. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/whis/sbornik262.pdf> [cit. 24. 10. 2016].

ŠTĚPÁNEK, K. K sekvenční analýze hraného filmu a její implementaci do dějepisné výuky. *Sborník prací PdF MU – řada společenských věd*, 2014, roč. 28, č. 1. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/whis/rsv141.pdf> [cit. 24. 10. 2016].

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Kateřina Kyjovská
Katedra historie
Filozofická fakulta
Ostravská univerzita
Reální 5
701 03 Ostrava
e-mail: katerina.kyjovska@gmail.com

Spor o smysl českých dějin u T. G. Masaryka a Josefa Pekaře a jeho aktuálnost¹

Zdeněk NOVOTNÝ

The Dispute about the Sense of Czech History between T. G. Masaryk and Josef Pekař, and Its Topicality

Abstract: T. G. Masaryk, a philosopher, put accent on humanity as the main idea of sense of Czech history, while J. Pekař, a historian, stressed Czech patriotism in opposition to German expansionism as the above mentioned main idea.

Key Words: Masaryk, Pekař, Sense of Czech history, Humanism, Patriotism, Philosophy, Historicism

Úvod

Zabývat se otázkou, zda mají dějiny nějaký smysl, je z pohledu filosofie vždy problematické. Už jen nastolení takové tematiky implikuje předpoklad, že existuje něco jako duch dějin udávající charakter událostí, jejich směřování k nějakému cíli (jakému?) atd. Silně to připomíná filosofii G. W. F. Hegela a jeho dalších německých následovníků, kteří pak na základě svých spekulací vytvářeli konstrukce o dějinném poslání německého národa či nadčlověka, což bylo později ideologicky zneužito. Posloužilo to jako ideové východisko pozdějšího nacistického hnutí se všemi jeho tragickými důsledky nebo jako opozice proti němu a odvěta v podobě

neospravedlnitelných činů mnoha různých vlád, zejména v letech po druhé světové válce.

Přesto nebo právě proto je žádoucí se takovými úvahami zabývat, protože se budou zákonitě, ať chceme nebo ne, periodicky v určitých dobách vynořovat a někdy doslova hýbat celou společností, což ve vypjatých situacích může mít opět nebezpečné důsledky.

Nejinak tomu bylo bezprostředně před vypuknutím první světové války, kdy už byly zřejmé tendence k závažným změnám podoby existující rakousko-uherské monarchie, jakož i snahy o sebeurčení jednotlivých národů, které tuto velkou říši tehdy obývaly. Protagonisty sporu o smysl českých dějin se stali dva univerzitní profesori – historik Josef Pekař, který ostře vystoupil proti filosofu a sociologu T. G. Masarykovi.

1 Charakteristika sporu – Pekař

Obecně, i když dosti zjednodušeně, je spor Masaryka s Pekařem vnímán tak, že Masaryk vidí smysl nejvýznamnějších etap českých dějin v úsilí o humanitu, Pekař zase ve vymezování se českého živlu vůči němectví. Mimo jiné se to projevuje už v Pekařově slavnostní řeči, „jež má vzdáti poslední hold památce našeho zvěčnělého mocnáře, Jeho císařského a královského Veličenstva Františka Josefa I.“, kterou pronesl na smutečním shromáždění pražské univerzitní obce 4. prosince r. 1916. Uznal v ní například i oprávněnost nového spojení s bývalým protivníkem Pruskem, stojícím v čele sjednoceného německého království, zároveň si však podržel (i v rámci Rakousko-Uherska) svůj protiněmecký postoj: „Jeho Veličenstvo s laskavou péčí sledovalo rostoucí pokroky naše: prvý císařský ministr vyučování, hrabě Lev Thun, prolomil výhradně panství němčiny na střední škole a razil právu češtiny cestu i na Slovensku; prvý občanský Čech, jenž roku 1861 byl jmenován členem panské sněmovny, byl František Palacký, obnovitel naší minulosti. Brzo potom následovalo úplné počestění českých škol středních, rozdělení techniky, uzákonění bohaté samosprávy obecní a okresní (bohatší než v kterémkoli státu evropském), jež se stala v mnoha směrech vzpruhou národního rozvoje.“ (Pekař, 2012, s. 377–378) Je

pozoruhodné, a určitě to přispívá Pekařově vědecké autoritě, že ve stati o Janu Husovi – i jako přesvědčený katolík – naprosto poctivě uvádí veškerá fakta a informace na Husovu obhajobu.

Třebaže Pekařovo stanovisko zaznamenává jistý vývoj, přesto v něm přetrvává rys omezeného nacionalismu a konzervativismu, těžko slučitelný s Masarykovou novou československou otevřenou demokracií. Může to vypadat (a třeba i skutečně je) jen jako povrchní pohled, když připomeneme, že své původní *Dějiny naší říše* po vzniku samostatné Československé republiky vydal jen mírně upravené pod titulem *Dějiny československé* a že jeho poslední publikace z poloviny třicátých let nese název *O nový dějepis v třetí říši*, stejně jako fakt, že ještě těsně před zánikem původního Československa udržoval styky a vedl korespondenci se svým „žákem a sudetoněmeckým, posléze nacistickým činitelem Josefem Pfitznerem“ (Kučera, 2012, s. 13), byť je to znalci Pekařova díla posuzováno jako snažení, „aby čeští intelektuálové byli zavčas seznámeni s tím, co se děje za jejich západní hranicí“ (Kučera, 2012, s. 13). I tak ale je to dosti výmluvné a pro Pekaře symptomatické.

Snad dosud nejvýznamnější česká filosofka Jiřina Popelová (někdejší rektorka univerzity Palackého) pohlíží na již zmíněný husitský aspekt spor u následovně: „Hledíme-li na spor o husitství mezi Masarykem a Pekařem dnes, napadne nás, jak si v něm vlastně sociolog a historik, humanista všelidsky orientovaný a nacionalista vyměňují úlohy, zastávající naprosto opačná stanoviska, než by se dalo apriori očekávat. Sociolog nezastává stanovisko, že husitství je jedním z evropských náboženských hnutí obrodných, nýbrž zdůrazňuje v něm jedinečný, jinde se v té době a v té míře nevyskytující historický zjev – což by se jistě daleko spíše dalo čekat od historika, nacionalista Pekař nezdůrazňuje světodějný, ostatní Evropu předbíhající význam husitství, nýbrž tento husitský mythus hájí a podtrhuje v jiných případech zapřísahlý mythobijce a všelidsky orientovaný humanista - Masaryk.“ (Popelová, 1947)

Na rozdíl od Masaryka byl Pekař jistě větším, erudovanějším odborníkem v oboru historie a historiografie a naprosto zaslouženě dodnes požívá vysoké autority i u současných, peripetiemi našich dosavadních dějin poučených historiků. Všichni se však shodují v tom, že to byl myslitel konzervativní, který zcela programově odmítal jakékoli revoluce

jako nežádoucí činitel narušující zavedené pořádky. Jako vědec se plně soustřeďoval na kauzální výklad historických událostí, které vnímal jako dobově podmíněné, bez zobecňující, perspektivní vize. Ačkoli v kampani kolem pravosti Rukopisů (královédvorského a zelenohorského) podpořil vědecky poctivé a pravdivé stanovisko Masaryka, pak v otázce po smyslu českých dějin odmítal a jako nehistorické kritizoval Masarykovo pojetí, implicitně předpokládající nadčasovost některých hodnot, zejména v náboženském zaměření husitství. Stejně tak nesouhlasil s Masarykovým odbojem proti Rakousko-Uhersku a považoval ho za nebezpečně neprozíravý. Dokázal se ztotožnit pouze s požadavkem ústavních reforem v rámci monarchie. Vznik samostatného státu sice nakonec uvítal, avšak připojení Slovenska už odmítal.

Z hlediska historiků lze konstatovat, že se správně držel „při zemi“, z hlediska filosofie, alespoň podle mého názoru, mu chyběl rozlet, a to přes jeho snahy vzdělat se i v této oblasti. Omezil se však opět na tradiční a v českých končinách všeobecně uznávané a akceptované filosofie německé. Byli to zejména Dilthey, Husserl a Heidegger, což je příliš malý okruh úzce zaměřených filosofů, ze kterých číší duch specifický pro německé myšlení, zavádějící i vlastní novou terminologii. Proto není nijak překvapivé, že právě tato složitá a na pochopení náročná filosofie byla později vyložena zcela jednostranně, zjednodušeně až primitivně, a takto také ideologicky zneužita. To je samozřejmě jiná kapitola, hodně vzdálená Pekařovým intencím, přesto stojí za zmínku.

2 Masaryk

Pokud jde o Masaryka, byl to na rozdíl od Pekaře skutečně revolucionář. Ovšem revolucionář *sui generis*, revolucionář ducha, jehož cílem byla postupná kultivace, humanizace lidstva. Všeobecně známá je jeho „stálá revoluce hlav a srdcí“, tedy nikoli náhlá zlomová či skoková změna, ale proces, který může, musí trvat dlouhá desetiletí, ne-li staletí. V takové revoluci není nic destruktivního, destabilizujícího. Bez toho by nebyl možný vědecký pokrok – ten sice také může mít negativní důsledky (např. jaderný výzkum), ale přirozené touze po poznání nelze zabránit. A také všem nebezpečím, která vědecký pokrok může

přinášet, lze čelit opět pokrokem v oblasti ducha, vědění, etiky. Nikoli jeho brzděním či snad zastavením.

Je to zřejmé i z 2. vydání Masarykova spisu *Jan Hus. Naše obrození a naše reformace* z r. 1899, který je pro spor mezi ním a Pekařem klíčový a v němž se v souvislosti s pokrokem zmiňuje též o liberalismu: „Liberalism je veliká smlouva doby udržet společnost jaks taks na porouchaných základech revolučních, tu i tam na její budově něco opravit, někdy snad dotknout se i toho onoho základního pilíře, ale pouze dotknout; jen žádnou důkladnou revisi a reformu ... Tento liberalism je v nesoulhu se základní ideou našeho obrození, totiž s ideou humanitní, pokud tato u nás se prýštila z našeho Bratrství. Naše Bratrství bylo právě jiné nežli ‚bratrství‘ francouzské revoluce. Naše Bratrství založeno bylo na citu a ideji náboženské, bratrství revoluční bylo negací náboženského citu ...“ (Masaryk, 1899, s. 9) Náboženskou reformaci chápe jako cestu, prostředek, přičemž „konečný cíl člověka a smysl života je etický“ (Masaryk, 1899, s. 12). Úvahy o ideálu humanitním se objevují i v dalším textu: „Naši křisitelé celý náš národní program zakládali na stěžejní ideji humanitní, podřizující politický program všekulturnímu úsilí obrodnímu.“ (Masaryk, 1899, s. 14) Humanitu T. G. Masaryk vidí dokonce jako filosofický základ pojetí smyslu českých dějin, jak se projevoval v reformaci a obrození: „Nejinak naši buditelé filosofický důvod pro právo národnosti hledali v humanitě – ... vždy voláš-li Slavjan: nechť se ti ozve člověk!“ (Masaryk, 1899, s. 15) T. G. Masaryk vyzvedává J. Kollára, který se nejvíce inspiroval německou, především Herderovou filosofií dějin (srov. s. 23, s. 27, s. 49). V této souvislosti Masaryka a jeho pojetí výslovně a ostře kritizuje J. Pekař, a to v kapitole o Masarykově ideji humanity: „Kdekoliv se dotkne kritika této konstrukce, většinou dogmaticky přednesené, uhoří na slabé stránky její. Překvapuje nejprve, že Masaryk neuznal za nutné vyložit čtenáři, co má rozumět humanitou Herderovou a co humanitou české reformace. Předpokládal asi, že vše to je známo a jasno českému vzdělanci.“ (Pekař, 2012) Podle Pekaře jde o dvě různé koncepce vyvíjející se v rozdílných historických kontextech.

V tom má sice Pekař pravdu, avšak je zcela přirozené, že filosof Masaryk uvažuje o humanitě obecně. Jeho stanovisko je jednoznačné,

jasné a konzistentní při všech příležitostech. Dokazuje to i v práci *Naše nynější krize* z r. 1895 v polemice s redaktorem A. Hajnem: „Relativnost humanity atd., – ne! Relativní humanita není žádná humanita.“ (Masaryk, 1895) Stejně je tomu také v Masarykově České otázce: „Dnes v kruzích politických a žurnalistických se zálibou se apeluje na národní tzv. zdravý instinkt, na elementární apod. síly národní... Mně česká otázka jest otázkou po osudech člověčenstva, je mně otázkou svědomí.“ (Masaryk, 1969) Masarykova kniha *Ideály humanitní. Problém malého národa. Demokratism v politice* začíná slovy: „Moderní člověk má kouzelné heslo ‚humanita‘ – ‚člověctví‘ – ‚člověčenství‘, kterýmžto heslem vystihuje všechny své tužby asi tak, jako člověk středověký všechny své tužby vyjadřoval slovem křesťan. Tento ideál humanitní, člověctví, jest základem všech tužeb novodobých a zejména také národnostních...“ (Masaryk, 1968)

Pokud bychom pojem humanity měli pekařovsky štěpit, pak by také vůbec neměla smysl a oprávnění etika jako obecná teorie morálky, ale vždy pouze teoretické pohledy na konkrétní historicky a společensky podmíněné stavy morálky či jejich reflexe.

Vrátíme-li se k Masarykovi a dalšímu textu jeho spisu o Husovi, reformaci a obrození, uvidíme, že spor s Pekařem je v něm stále latentně přítomen, třebaže autor Pekaře nejmenuje: „Nacionalism ohrožuje nás více, než se domníváme. Díváme se na naše národní žití negativně – pokládáme za svůj historický cíl věčný antagonism proti Němcům a nedovedeme náležitě pochopit a cenit své poslání vlastní, pozitivní, nedovedeme pracovat bez ohledů na cizinu.“ (Masaryk, 1899) Jako zbraň proti „materialistickému nacionalismu“ a na druhé straně „slabému eklekticismu“ Masaryk navrhuje přesnou kritiku a osvojování si všeho, co neodporuje naší české ideji, tedy hlubší kritické vzdělání filosofické (s. 31). „Kdo se bere touto cestou, nepropadne také historismu, nekritickému historickému empirismu.“ (Masaryk, 1899, s. 32) Tyto myšlenky zdůrazňuje, rozvíjí a jinými slovy formuluje Masaryk i o něco dále, např. na s. 36, a v celém zbývajícím textu.

Svůj komentář uzavřeme citací, která shrnujícím způsobem a velmi výstižně vyjadřuje Masarykovo stanovisko: „... v Slávy Dceři je více než slovanský nacionalism. Kollár podal nám – ve spise o vzájemnosti

– úplnou filosofii dějin a podal tím filosofický podklad různým tužbám buditelským. Ve spise tom dává národnostní ideji filosofický základ humanitní.“ (Masaryk, 1899, s. 52)

3 Shrnující komentář

Masarykovy humanitní ideály a humanistické vize nejsou něčím samoučelným, nejsou jen nějakou svéráznou interpretací dějin, ale samy mají i humanistický cíl v postupné proměně lidské společnosti. Při vši úctě k Pekařovi, který byl i z vlastního (pekařovského) pohledu historicky omezeným myslitelem, pak z hlediska filosofického je nutno výše hodnotit Masaryka, protože ten rozhodně nebyl a dodnes není pouze významným filosofem své doby. Jeho humanistické myšlenky jsou aktuální i pro současnost a lze říci, že také pro každou budoucnost.

Pomineme-li ještě doznívající respekt Zdeňka Nejedlého k T. G. Masarykovi začátkem 50. let, byl to za starého režimu jako první Lubomír Nový, filosof, kdo se už začátkem 60. let odvážil postavit proti jednostranně zaujaté komunistické kampani, která Masaryka líčila jako nepřítel lidu a představitele reakční buržoazie. Po roce 1989 se dostalo ke slovu mnoho autorů, kteří se už dříve Masarykem nějak zabývali. Mezi nimi si právě Lubomír Nový vydobyl pozici zřejmě největšího znalce Masarykovy filosofie. Je mezi nimi i Jaroslav Opat, na kterého se L. Nový odvolává a který o Masarykovi říká: „Historii vnímal především nikoli jako nezaujatý pozorovatel, nýbrž z hlediska politické praxe, přítomnosti, ve prospěch ‚změny mravů‘.“ (Nový, 1994, s. 81–82) Vidí v tom mj. „Masarykův odstup od uzavřeného patriotismu.“ (Nový, 1994, s. 82) Negativní vztah Masaryka k historismu je pozitivním způsobem nahrazen jeho vlastní koncepcí, kterou L. Nový vidí v „dějinně filosofické tezi ‚demokracie (antropokracie) proti teokracii‘“ (Nový, 1994, s. 84) Masaryk mluví o novém náboženství – v dnešním smyslu bychom to asi mohli považovat za tendenci k ekumenismu – a vidí v něm opět „humanistický základ moderní demokracie“ (Nový, 1994, s. 86) Oproti Pekařovu pojetí lze u Masaryka vysledovat „důležitý aspekt aktivismu“ (Nový, 1994, s. 81–87), takže „jeho úvahy o ‚smyslu‘ českých dějin nejsou jen výzvou ke sledování ‚vnitřní logiky‘ těchto dějin,

ale též k jejich odpovědnému spoluvytváření“ (Nový, 1994). Lubomír Nový výstižně shrnuje celou problematiku slovy, s nimiž se můžeme plně ztotožnit: „V soudobém bádání o Masarykovi setkáváme se s velmi rozdílnými interpretacemi jeho filosofie... Nikdo se však nesnaží představit Masaryka jako systematického filosofa, vybaveného jemným pojmoslovím. Masaryk patří k tomu typu filosofů, který svou prakticky orientovanou, sokratovskou osobností usiluje o syntézu svých eticko-náboženských úvah s demokratickou politickou filosofií. Je pochopitelné, že se toto úsilí neobešlo – v průběhu tak dramatického století – bez vnitřních rozporů. ‚Nezdar‘ takové filosofie není ničím překvapujícím, historické dění je vždy silnější než ty nejlepší filosofické projekty.“ (Nový, 1994, s. 88)

Závěr

Bude to znít možná naprosto nevědecky, neodborně a diletantsky, ale proč bychom neměli nebo nemohli věřit, že v povědomí většiny příslušníků našeho národa (na rozdíl od např. Němců, Rusů, Poláků, Slováků či balkánských národů) přece jen existuje něco jako humanistické „podhoubí“, které brání tendencím ke krvavému násilí (pokud není nebo nebylo infikováno nějakou militantní ideologií, např. nacismem nebo bolševismem), někdy i za cenu bolestných ústupků a ztrát. Bylo tomu tak nejen v roce vzniku samostatného státu (1918), ale i v osudových letech 1938 a 1948 – a projevil se to také v tzv. sametové revoluci r. 1989.

Prokázat živost a aktuálnost otázek spojených se smyslem českých dějin bylo cílem tohoto příspěvku. Zda se podařilo tento cíl splnit, to necht' posoudí jiní.

Poznámky:

- 1 Předkládaný příspěvek vznikl jako dílčí výstup z projektu *Dějepisné vzdělávání s akcentem na soudobé dějiny a jeho reflexe ze strany učitelů* realizovaného v rámci grantového schématu IGA 2016 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Literatura:

- MASARYK, T. G. *Česká otázka. Snahy a tužby národního obrození*. Praha: Melantrich, 1969.
- MASARYK, T. G. *Ideály humanitní. Problém malého národa. Demokraticismus v politice*. Praha: Melantrich, 1968.
- MASARYK, T. G. *Jan Hus. Naše obrození a naše reformace*. Praha: Čas, 1899.
- MASARYK, T. G. *Naše nynější krise: pád strany staročeské a počátkové směrů nových*. Praha: Čas, 1895.
- PEKAŘ, J. *O smyslu českých dějin*. Praha: Rozmluvy, 1990.
- PEKAŘ, J. *O smysl českých dějin*. Praha: Dauphin, 2012.
- POPELOVÁ, J. *Tři studie z filosofie dějin. Příspěvek k problematice bytí a dění*. Dělnické Praha: Dělnické nakladatelství v Praze, 1947.

Kontakt na autora příspěvku:

doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: zdenek.novotny@upol.cz; zdenek.novotny@valachnet.cz

Legislativní aspekty dějepisného vzdělávání¹

Zdenka NOVÁKOVÁ

Legislative Aspects of History Education

Abstract: This article is a theoretical input to the project focused on research, analysis and opportunities for further development of competencies of history teachers in secondary schools, especially in education of contemporary history with the name „History of education with accent on contemporary history and its reflection from the teachers“, the possibility to use available materials and resources through the teaching staff in preparation for teaching process, specifically with an overlap in the legal field in terms of legislative anchoring National Education Program, Framework Education Program and School Education Program, which gives possibilities of teaching methods and approaches within history of education in relation to legislative restrictions in the use of educational resources under the Copyright Act.

Key Words: Curricular Documents, History Education, Teaching Methods, Education Trends, Recommendation of Ministry, Legislative Restrictions, The Copyright Act

Úvod

Cílem předkládaného příspěvku je oborový přesah tématu výzkumného projektu IGA UP s názvem „Dějepisné vzdělávání s akcentem na soudobé dějiny a jeho reflexe ze strany učitelů“, jež byl realizován

v průběhu roku 2016, do oblasti právní. Autorka se zabývá legislativním ukotvením systému vzdělávacích programů v České republice. Konkrétně zmiňuje Národní program vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a Školní vzdělávací program. Popisuje výukové trendy dějepisného vzdělávání, doporučení a možnosti využití didaktických metod, dostupných materiálů a zdrojů ze strany učitelů při přípravě na výuku s následnou prezentací při výuce soudobých dějin v návaznosti na legislativní omezení využívání výukových zdrojů.

1 Kurikulární dokumenty ve vzdělávání

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikl na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999, která v něm tímto schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle se staly základem pro „Koncepci vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“, kterou Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) zveřejnilo dne 13. května 1999 a kterou se přihlásilo k vizi, že rozvoj školství a všech dalších vzdělávacích institucí a aktivit, jež se podílejí na vzdělanosti národa, má vycházet z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky a vymezených střednědobých a dlouhodobých záměrů. Bílá kniha je tedy pojata jako systémový projekt, jež formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, jež jsou směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu (Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání).

V souladu s principy kurikulární politiky byl tedy zaveden nový systém kurikulárních dokumentů ve vzdělávání reprezentovaný Národním programem vzdělávání, rámcovými vzdělávacími programy na státní úrovni a školními vzdělávacími programy na školní úrovni.

Pro řešený projekt, se kterým příspěvek souvisí, je stěžejní Rámcový vzdělávací program pro gymnázia v návaznosti na realizaci výzkumné činnosti na vybraných gymnáziích. Tento kurikulární dokument stanovuje základní vzdělávací úroveň pro všechny absolventy gymnázií. Gymnázia při tvorbě svých školních vzdělávacích programů musejí jeho obsah reflektovat. Dále pak specifikuje jednotlivé klíčové kompetence, vymezuje závazný vzdělávací obsah, zmiňuje se o průřezových

tématech ve vzdělávací proceduře a nabízí využití specifických metod a forem výuky v závislosti na individuálních potřebách vzdělávaných. Z rámcového vzdělávacího programu vyplývají jednotlivé vzdělávací oblasti, mezi nimiž je pro účely našeho textu stěžejní vzdělávací oblast Člověk a společnost, jež má za úkol využít společenskovedních poznatků získaných v základním vzdělávání a v této oblasti žáky naučit zpracovávat je v širším myšlenkovém kontextu. Celkový záměr je konkrétně realizován prostřednictvím několika vzdělávacích oborů. Rozvíjením představitosti o historických jevech, základy společenskovední analýzy a historické kritiky v závislostech na vývoji společnosti se zabývá vzdělávací obor Dějepis, jež stanoví očekávané výstupy pro jednotlivé historické etapy. Dějepis předkládá význam historického poznání pro současnost, umožňuje kultivovat historické vědomí jedinců ve společnosti prostřednictvím poznávání jednotlivých historických milníků ovlivňujících vývoj společnosti (RVP G, s. 43–46).

Školní vzdělávací program, ze kterého pak vycházejí samotná pravidla výukového procesu na konkrétních školách je upraven v ustanovení § 5 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“). Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž je podle školského zákona vydán rámcový vzdělávací program, musí být v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem. Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž není vydán rámcový vzdělávací program, stanoví zejména konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání a průběh vzdělávání včetně popisu personálních, materiálních a ekonomických podmínek a podmínek zajištění bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání na konkrétní škole realizuje. Za znění školního vzdělávacího programu odpovídá ředitel dané školy.

2 Doporučení pro výuku dějepisu – využití výukových zdrojů

Zdeněk Beneš a Dagmar Hudecová v *Manuálu pro tvorbu školního vzdělávacího programu – Dějepis* (2005) zmiňují potřebu věnovat minimálně polovinu časové dotace výuky dějepisu problematice nejnovějších a soudobých dějin.

Rovněž MŠMT na svých webových stránkách upozorňuje na doporučení Rady Evropy o výuce dějepisu v Evropě 21. století přijaté Výborem ministrů dne 31. října 2001 na 771. zasedání zástupců ministrů, zohledňující ustanovení Evropské kulturní úmluvy z roku 1954 v Paříži, jež avizovala podporu studia historie a civilizace států smluvních stran a následné posílení vzájemného porozumění a důvěry mezi národy prostřednictvím plánů pro výuku dějepisu a dalších výstupů vycházejících z konferenčních ujednání s ohledy na uplatnění vývojových trendů v oblasti vzdělávání a s přihlédnutím k usnesením přijatým na 5. konferenci evropských ministrů zodpovědných za kulturní dědictví v Portoroži roku 2001, kde byl opětovně zdůrazněn význam výuky dějepisu, jako disciplíny vycházející z pochopení kulturního dědictví a tradic s přeshraničním přesahem. MŠMT následně doporučilo ředitelům a učitelům dějepisu věnovat náležitou pozornost výuce dějin 20. století, a to s důrazem na vzdělání žáků v problematice moderních, a zejména nejnovějších dějin, tedy shodně jak uvádějí autoři Manuálu pro tvorbu školního vzdělávacího programu Dějepis. Doporučení bylo reakcí především na současný nárůst extremistických a demokratických politických tendencí a zároveň reakcí na aktuální a naléhavé požadavky současné společnosti. Cílem daného doporučení bylo zdůraznit důležitost období 2. poloviny 20. století ve výuce vzdělávacího oboru dějepis v kontextu s dopady na aktuální vývoj ve společnosti (Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století, s. 1).

Zároveň MŠMT odkázalo na projekt „Studium a výuka evropských dějin ve 20. století“, jehož vyústěním bylo nové pojetí výuky dějepisu i samotné přípravy učitelů dějepisu s akcentem na inovaci výuky za využití informačních technologií, nových zdrojů a učebních materiálů, pedagogických a didaktických metod a přístupů vycházejících z konceptu Roberta Stradlinga, který své vize shrnul a předložil v metodické příručce *Jak učit dějiny 20. století*.

Přílohy, jež jsou součástí předložených doporučení MŠMT v daných souvislostech, demonstrují konkrétní příklady a postupy vztahující se k možnostem přístupu k výuce soudobých dějin na školách. Výuková činnost prostřednictvím daných dokumentů směřuje k rozvoji klíčových kompetencí, které si má žák osvojit na přiměřené úrovni, a k dosažení

výstupů v jednotlivých předmětech, ve kterých žák získává specifickou odbornost, v tomto případě odbornost dějepisnou. Moderní styl výuky dějepisu zahrnuje práci se širokým spektrem informačních materiálů pro výuku dějin 20. století v podobě úředních dokumentů, statistik, deníků, pamětí, novin a časopisů, doporučováno je i využití orální historie, jež směřuje k poznání, jakým způsobem konkrétní osoby vnímaly historické události a jak je následně interpretovaly. Pro výuku moderních dějin má nesporný význam i fotografie, karikatura, plakát a komiks, je účelné sledovat pořady s historickou tematikou a to jak v samotné výuce, tak v rámci doporučení žákům tento typ pořadů sledovat. K doporučeným audiovizuálním výukovým prostředkům patří zejména televizní programy, film, záznamy televizních pořadů a multimediální audiovizuální komponenty. Televizní archivy jsou bohaté na rozličné prameny určené ke studiu evropských dějin 20. století, zejména po roce 1945. Učitelé dějepisu tak mohou využívat ve svých hodinách televizních dokumentárních sérií, seriálů a filmů, jako dalších možných efektivních vzdělávacích nástrojů (Stradling, 2003, s. 159–161).

K využití jsou vhodné i široké možnosti mimoškolního studia v podobě návštěv muzeí, popřípadě návštěv míst specifického historického významu. Jako další významné zdroje informací se nabízejí historické ústavy regionálních muzeí, Národní archiv Praze, Státní oblastní archiv v Praze, Státní oblastní archiv v Třeboni, Státní oblastní archiv v Plzni, Státní oblastní archiv v Litoměřicích, Státní oblastní archiv v Zámrsku, Moravský zemský archiv v Brně, Zemský archiv v Opavě, archivy územně samosprávných celků, či soukromé archivy, kde se mnohdy nacházejí bohaté fondy zejména regionálních tiskovin (§ 45 a násl. zákona č. 499/2004 Sb., o archivnictví a spisové službě a o změně některých zákonů).

Současný trend dějepisného vzdělávání klade důraz na aktivizační práce žáků ve výukovém procesu i prostřednictvím využití nových možností přístupu k archiváliím, konkrétně v podobě digitalizace matrik, listin a dalších typů archivních souborů v souvislosti s realizací návrhu MŠMT jako reakce na postupný vývoj digitálních technologií „Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020“ (MŠMT Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020).

Na základě vybraných doporučení, vztahujících se k dějepisnému vzdělávání, lze tedy usuzovat, že je této problematice věnována zvýšená pozornost a je zájem se soudobými dějinami prioritně zabývat. Akcent je kladen především na soustředění se na vzdělávání založené na dovednostech s cílem naučit vzdělávané zacházet s kontroverzními nebo citlivými otázkami, pracovat s novými technologiemi včetně využití interaktivních učebnic, pomáhat jim číst ikonický archivní materiál o 20. století, analyzovat a interpretovat různé pohledy na stejnou historickou událost, efektivně využívat dalších studijních možností a integrovat je do školní výuky (Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století, s. 3–6).

V této souvislosti rámcový vzdělávací program vymezuje pojetí a cíle dějepisného vzdělávání včetně učiva a očekávaných výstupů, kde v posledních letech v souladu s novými výukovými trendy se klade velký důraz i v tomto dokumentu na rozvoj klíčových dovedností. Důležité je tedy prioritně se soustředit na to, co by měli žáci po absolvování výuky dějepisu umět, nikoli pouze znát. Nejčastěji se lze setkat s formulacemi dovednost tvořit, hodnotit, analyzovat, aplikovat, rozumět či zapamatovat (Labischová, 2008, s. 7).

Josef Herink ve své stati v návaznosti na výše uvedené rovněž upozorňuje na nutnost inovace historické metodologie ve vyučování dějepisu cestou upřednostnění kritického vyhledávání a analýzy dějinných pramenů, dokumentů a literatury včetně využití nových komunikačních technologií ve výuce namísto pouhého získávání dějinných poznatků. Zvýšený zájem je především o praktické aktivity s historickými prameny a dokumenty. Ty se objevují ve větším zastoupení i v dějepisných učebnicích. K dispozici jsou též projekty, jež zpřístupňují a analyzují historické prameny a dokumenty pomocí moderních elektronických médií. Prezentace dějepisné materie by měla pro žáky být záživná, dobrodružná, s cílem hledání nových faktů. V této souvislosti se doporučuje využívat metod práce s přímými historickými dokumenty. K podpoře využití moderních metod ve výuce dějepisu vznikl v letech 2008 až 2010 návrh Alternativní verze vzdělávacího oboru Dějepis v RVP pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia, tzv. didaktická inovace dějepisného kurikula s následnou diskusí

a testování na vybraných gymnáziích. Alternativní verze byla zaměřena co do obsahu na moderní a soudobé dějiny. Učitelům dějepisu se na základě této inovace otevřel široký prostor pro doplnění a systematizaci poznatků žáků v oblasti základního dějepisného vzdělávání ve smyslu tvorby a rozvoje historického vědomí (srov. Herink, 2015).

Ze strany učitelů je tedy žádoucí maximální využití rozličných výukových zdrojů, jež pomohou žákům avizované dovednosti a informace v rámci zvyšování úrovně historického vědomí získat mnohem komplexněji než pouhé učebnice.

3 Autorské právo při využití výukových zdrojů

V éře digitálních informací však narážíme v souvislostech s využitím moderních výukových zdrojů na legislativní překážky, především pak v podobě znění zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů autorského zákona, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „autorský zákon“), jehož znění musí být v rámci využití některých druhů výukových metod striktně dodržováno. Zejména internet se jeví jako nejpřístupnější zdroj poznatků a výukových materiálů, a to ať už jako primární zdroj informací či mediálních reprezentací, nebo jako sekundární interpretace historické informace dané jak pohledem historické vědy, tak pedagogické teorie a praxe. Na internetu nalezneme obsáhlé digitální archivy veřejnoprávních mediálních institucí, jako jsou Česká televize a Český rozhlas, i výsledky intenzivní a rozsáhlé archivní a dokumentační práce institucí, jako jsou Ústav pro studium totalitních režimů, společenskovědní ústavy Akademie věd ČR aj. Česká republika zde navazuje na podobné trendy v zahraničí, kde rozsáhlé dokumentační sbírky na internetu vznikaly od 90. let 20. století. V souvislosti se začleňováním ukázek, především zvukových a audiovizuálních děl do výuky mnohdy z legislativního pohledu vyvstávají otázky týkající se problematiky dodržování autorského práva. Autorský zákon sice poměrně pregnantně určuje jako legitimní a legální situaci, kdy jsou bezplatně k výukovým účelům ilustrativním způsobem užívány ukázky z děl, na něž se vztahuje autorský zákon, jako problematičtější se

jeví ovšem sám způsob pořízení díla jako zdroj, odkazování k autorství či rozmnožování a půjčování kopií zvukových a audiovizuálních děl. Klíčovou podmínkou pro užití autorského díla ve výuce je jeho vztah k učební látce probírané ve vyučovací hodině, tzn. že musí plnit ilustrativní funkci, popřípadě být součástí zadání úkolu či práce v hodině. Autorský zákon konkrétně a přesně neupravuje, zda je možno užívat při výuce pouze ukázek z díla, nebo celého díla. V případě rozsáhlejších filmových, televizních a rozhlasových děl je však tato otázka s ohledem na časovou dotaci na vyučovací hodinu zcela irelevantní. Pokud jde o způsob pořízení díla, autorský zákon ukládá povinnost tomu, kdo dílo ve výuce užije, aby disponoval s legálně pořízeným záznamem zvukového či audiovizuálního díla, tzn. povinnost učitelů či škole disponovat licencí k tomuto dílu, která je zpravidla udělována automaticky společně se zakoupením nosiče se záznamem díla. Poněkud jinou situaci představuje pořizování záznamu zvukového či audiovizuálního díla z internetu. Existuje dnes již řada internetových stránek nabízejících stažení některých zvukových, audiovizuálních děl aj. zdarma. Zde je jen třeba zkontrolovat, za jakých podmínek jsou taková díla poskytována bezúplatně. Jestliže jde o využívání internetových digitálních archivů České televize a Českého rozhlasu, jejich využití se jeví jako bezproblémové (srov. Faladová, 2010).

Široká škála technických prostředků a jejich snadná dostupnost mnohdy usnadňuje i práci při přípravě výukových materiálů. V rámci takovéto přípravy je však často využíváno textů, jež vytvořil jiný autor, ilustračního materiálu z cizích děl, kopírovaných materiálů aj. V takovýchto případech je opět nutno dodržet příslušná ustanovení autorského zákona, obdobně jako u využití již hotových děl. Obecně šíření již zhotoveného díla striktně vyžaduje souhlas původního autora. Pro tvorbu odborných a vědeckých děl existují výjimky, jež využití cizích děl usnadňují. Jejich výčet obsahuje díl 4 autorského zákona - výjimky a omezení práva autorského, konkrétně oddíl 2 - volná užití a zákonné licence, kde lze nalézt přesný výčet situací, kdy do autorského práva není zasahováno.

Dle ustanovení § 30 odst. 1 autorského zákona ten, kdo dílo využívá pro vlastní potřebu a neslouží mu k hospodářskému prospěchu

nebo k obchodnímu prospěchu, může dílo rozmnožovat. Lze si tedy pro osobní potřebu rozmnožit učební texty, pořídit si záznam, rozmnoženinu nebo napodobeninu díla. Rozmnoženiny díla však nelze pořizovat pro potřeby vzdělávaných, tito totiž nejsou součástí vzdělávací instituce jako právnické osoby, pokud by tuto rozmnoženinu využívala vzdělávací instituce jako právnická osoba pro vlastní potřebu. Podobně nepřipouští autorský zákon pořízení elektronické kopie učebního textu a jeho umístění pro potřeby vzdělávaných na vnitřní síti vzdělávací instituce nebo zveřejnění na internetu. Nelze takto zpřístupňovat ani digitalizované výukové materiály, pro něž si vzdělávací instituce zakoupila licenci u vydavatele. Podstatně přísnější stanovisko zaujímá autorský zákon v případě vytváření kopií počítačových programů, na které se nevztahuje možnost volného užití a vždy je k pořizování kopií požadován souhlas autora, popř. pořízení příslušné licenční smlouvy. Licencí vázaný software tedy není možné kopírovat v žádném případě, tedy ani za účelem vytvoření záložní kopie. Obdobně není podle autorského zákona volným užitím vytvoření záznamu audiovizuálního díla např. při jeho provozování ze záznamu nebo při jeho přenosu.

Autorský zákon řeší také otázku využití cizích děl při vlastní tvorbě, což se vztahuje i na tvorbu výukových materiálů, jako jsou např. prezentace, které si učitel pro výuku vytváří. Danou situaci řeší § 31 autorského zákona, jež konstatuje, že: „*Do práva autorského nezasahuje ten, kdo:*

a) užije v odůvodněné míře výňatky ze zveřejněných děl jiných autorů ve svém díle,

b) užije výňatky z díla nebo drobná celá díla pro účely kritiky nebo recenze vztahující se k takovému dílu, vědecké či odborné tvorby a takové užití bude v souladu s poctivými zvyklostmi a v rozsahu vyžadovaném konkrétním účelem,

c) užije dílo při vyučování pro ilustrační účel nebo při vědeckém výzkumu, jejichž účelem není dosažení přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, a nepřesáhne rozsah odpovídající sledovanému účelu vždy je však nutno uvést, je-li to možné, jméno autora, nejde-li o dílo anonymní, nebo jméno osoby, pod jejímž jménem se dílo uvádí na veřejnost, a dále název díla a pramen.“

V rozporu s volným užitím díla podle autorského zákona by ovšem bylo, kdyby učitel z různých publikací zkopíroval vybrané části a vytvořil nový učební text. Takto vzniklé dílo by mělo charakter souborného díla, jehož rozmnožování a šíření je vázáno na souhlas autorů. Dle autorského zákona je zhotovování rozmnoženin a jejich půjčování nebo rozdávání žákům neoprávněným užitím autorského díla a může být kvalifikováno i jako trestný čin. Žáci si však mohou dílo kopírovat na papír sami pro svoji vlastní potřebu. Toto kopírování jim může zajistit i škola, avšak v tomto případě musí platit v souladu s legislativou odměnu kolektivnímu správci autorských práv dle § 25 autorského zákona - právo na odměnu v souvislosti s rozmnožováním díla pro osobní potřebu a vlastní vnitřní potřebu. Kolektivním správcem literárních děl včetně učebnic a dalších výukových materiálů je v ČR dle požadavků ustanovení § 97 autorského zákona ochranná organizace autorů DILIA.

Dle stanoviska MŠMT k aplikaci autorského zákona ve školách č.j. 12592/2009-20 jsou všechny výukové materiály používané při výuce svým způsobem autorským dílem, které v zásadě není možné rozmnožovat bez souhlasu původního autora. Rozmnoženinu může zhotovit žák například doma na vlastní kopírce nebo u poskytovatele rozmnožovacích služeb na objednávku, v podstatě shodně takto může učinit učitel. V obou případech však platí pravidlo, že rozmnoženiny mohou být využity pouze pro osobní potřebu jak žáka, tak učitele. Škola může zhotovit rozmnoženinu výlučně pro potřeby učitelů, především pak pro potřeby související se vzdělávací činností zajišťované školou.

Učitel může tedy využívat při vyučování rozmnoženiny částí učebnic, které rozdá žákům za předpokladu, že je jejich využití součástí vyučování a není jeho hlavní částí na základě výukové licence, jež není omezena personálně, tudíž kterou mohou využívat žáci, učitelé i škola. Licence není omezena způsoby užití, dílo lze tedy využívat v podobě rozmnoženin, pouštěním ze záznamu, přednášením, a to za ilustračním účelem při výuce jako její součást. V rámci využití na základě této výjimky nelze dílo užít, pokud by tímto užitím byly dotčeny oprávněné zájmy autora. Učitel může do vlastních výukových materiálů vložit

například ukázkou z filmu za předpokladu, že bude tuto pasáž řádně citovat, popřípadě si vyžádá souhlas autora. Bez autorského souhlasu může učitel zveřejněná díla jiných autorů použít při výuce pouze pro ilustrační účel (srov. Faladová, 2010).

V rámci využití didaktických metod se tedy pro učitele dějepisu otvírá poměrně široký prostor, jakým způsobem výukový proces uchytit. V souladu s možnostmi dané školy a dodržением legislativních omezení lze tak při výuce dějepisu ze strany učitelů využít nespočet výukových materiálů pro dosažení maximálně možné míry adekvátních výstupů v dějepisném vzdělávání.

Závěr

Předložený článek se zabýval oborovým přesahem tématu výzkumného projektu IGA UP s názvem „Dějepisné vzdělávání s akcentem na soudobé dějiny a jeho reflexe ze strany učitelů“ do oblasti právní. Tento projekt mimo jiné koncentroval pozornost na využití didaktických metod při dějepisném vzdělávání a využití možných dostupných materiálů k přípravě na výuku a následně prezentaci soudobých dějin a potvrdil snahu ze strany učitelů pracovat s moderními výukovými materiály dle aktuálních trendů a doporučení a využívat metod, které se jim v praxi nabízejí, včetně možnosti využití mimoškolního studia. Lze tedy konstatovat, že se učitelé dějepisu nebojí využívat v rámci výukového procesu moderních metod, které mají k dispozici a v praxi tak také činí i přes omezující legislativní pravidla vyplývající především z autorského zákona, kde legislativní mantinely využití rozličných děl ve výuce jsou přesně dané a není možné se od nich jakkoliv odchýlit.

Poznámky:

- ¹ Text vznikl jako dílčí výstup z projektu *Dějepisné vzdělávání s akcentem na soudobé dějiny a jeho reflexe ze strany učitelů* realizovaného v rámci grantového schématu IGA 2016 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Literatura a zdroje:

- BENEŠ, Z., HUDECOVÁ, D. *Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu – Dějepis*. Albra: Praha, 2005.
- FALADOVÁ, A. *Vybrané otázky autorského práva pro potřeby škol*. Metodický portál RVP.cz, Škola a právo, 2010. [online] © RVP [cit. 2016-11-27] Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/11387/vybrane_otazky_autorskeho_prava_pro_potreby_skol.pdf.
- HERINK, J. *Ověřování alternativní verze vzdělávacího oboru Dějepis v RVP pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia ve školní praxi*. Metodický portál RVP.cz [online] © RVP [cit. 2016-11-27] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/19677/OVEROVANI-ALTERNATIVNI-VERZE-VZDELAVACIHO-OBORU-DEJEPIS-V-RVP-PRO-CTYRLETE-GYMNAZIUM-A-VYSSI-STUPEN-VICELETEHO-GYMNAZIA-VE-SKOLNI-PRAXIUVODNI-TEXT.html>.
- LABISCHOVÁ D., GRACOVÁ, B. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2008.
- STRADLING, R. *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Štrasburk: Rada Evropy, 2003. *Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol*. [online] © 2013 – 2016 MŠMT [cit. 2016-12-05] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.
- Autorský kolektiv. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Výzkumný ústav pedagogický: Praha, 2007.
- Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*. [online] © 2013 – 2016 MŠMT [cit. 2016-11-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/doporuceni-msmt-k-vyuce-dejin-20-stoleti/>.
- Doporučení Rady Evropy o výuce dějepisu v Evropě 21. století* [online] © 2013 – 2016 MŠMT [cit. 2016-11-23] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporuceni-rady-evropy-o-vyuce-dejepisu-v-evrope-21-stoleti>.
- MŠMT Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* [online] © 2013 – 2016 MŠMT [cit. 2016-11-23] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>.
- Upozornění MŠMT č. j. 12 592/2009-20 ze dne 12. září 2009 k výkladu autorského zákona pro potřeby škol*. [online]. © 2013 – 2015 MŠMT. [cit. 2016-12-09].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/autorsky-zakon-ve-skolach>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. In ÚZ Školství č. 1150. Sagit: Ostrava, 2016.

Zákon č. 499/2004 Sb., o archivnictví a spisové službě a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů [online] © AION CS 2010-2016 [cit. 2016-11-29] Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-499>.

Zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů autorského zákona, ve znění pozdějších předpisů [online] © AION CS 2010-2016 [cit. 2016-12-20] Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-121>.

Kontakt na autorku příspěvku:

JUDr. Zdenka Nováková, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: zdenka.novakova@upol.cz

Asimilace písemné předlohy Comenia Script s edukačním procesem primární školy

Martina FASNEROVÁ

Assimilation of Handwriting Model Comenia Script with the Educational Process of Primary School

Abstract: Since 2010, the primary school pupils to submit further written draft, under the name Comenia Script. In this connection it was implemented as supporting research aimed at assimilation handwriting model Comenia Script to Czech schools. The chapter will describe the positives and negatives of the new originals written and its adaptation to teaching the Czech language with regard to the development of literacy of primary school pupils. Due to the potential variability of individual graphemes while practicing writing with writing the draft Comenia Script happens that the written text becomes sometimes difficult for students to read backwards. In such cases are pupils limited, (disadvantaged) obtaining information from the text, which is technically not read properly.

Key words: Handwriting model, Joined-up linear handwriting, Comenia Script, Primary education, Primary school, Educational process, Pupil literacy

Úvod

V kontextu současných politických, společenských a sociálních změn nejen v Evropě, ale v celém světě, se stále častěji setkáváme s pojmy

gramotnost, informační gramotnost, komunikační dovednost, interpretace (svých názorů a vlastních myšlenek) a porozumění. Tyto dovednosti (vědomosti, postoje, návyky) vyspělá společnost vyžaduje nejen po dospělém jedinci, ale také po studentech, žácích i dětech. Lze konstatovat, že pokud nebudou jedinci vybaveni kompetencemi verbální komunikace (ať už mluvené, či psané, potažmo nebudou-li gramotní), nebudou mít možnost adekvátního a plnohodnotného uplatnění ve vyspělé společnosti.

Proces získávání a tvorby kompetencí jakéhokoliv zaměření a druhu je velmi náročný, složitý a dlouhodobý. Z těchto důvodů je potřeba s jejich utvářením a kladením základů začít již v raném věku vývoje dítěte. Základem veškerého poznání a počátečního učení je rodina. Její nejužší členové se zásadně podílí na rozvoji dovedností a schopností jedince. Tento proces učení však probíhá spontánně a intuitivně, prostřednictvím empatie, která je u dětí formována. Cílevědomý a systematický rozvoj daných schopností a dovedností přichází s institucionálním vzděláváním v mateřské škole. Domníváme se, že problematiku čtenářství a čtenářské gramotnosti je nutné řešit již v preprimárním vzdělávání, tedy v nejužším věku dítěte. Je žádoucí hledat a najít takové výukové metody, formy a prostředky, které by explicitně, ale přitom podprahově ovlivňovaly myšlení dětí tím směrem, které by vedlo k potřebě čtenářství, a tím k rozvoji čtenářské gramotnosti. Svět dítěte předškolního věku (3–6 let) se vyvíjí velmi intenzivně na základě rozvoje řeči, a to jak nasloucháním, tak reprodukcí. Současně s rozvojem kresby, hrubé a jemné motoriky, nesmíme zapomínat ani na rozvoj rytmu, který je pro danou řeč typický. Tyto aspekty vedou k přirozenému a systematickému nácviku nejen vlastního čtení s porozuměním, ale zároveň k nácviku psaní. Čtení od psaní nelze oddělit, neboť jejich elementární výuka probíhá v úzké kompatibilitě. V preprimárním vzdělávání nedochází k systematickému učení čtení a psaní, ale jsou kladeny základy pro jejich úspěšný rozvoj v elementární třídě. V této souvislosti lze zároveň hovořit, jak uvádí autorky Liptáková, Cibáková (2013, s. 7) o rozvoji recepční textové kompetence, což znamená, že bychom měli postupovat od implicitních k explicitním znalostem žáka, neboť se jedná o proces a strategii porozumění textu, který žák slyší

a teprve posléze dochází i k zrakovému vnímání textu. U čtení mluvíme o akustickém vnímání textu, u psaní o vizuálním vnímání textu. Obě složky jsou při nácvičku čtení a psaní, popř. kladení základů čtenářské gramotnosti od sebe neoddelitelné.

Cílem elementárního vzdělávání není pouhé osvojení dovednosti číst a psát. Samotné čtení je pouze předpokladem pro získávání znalostí a rozvíjení celé řady dovedností z různých oborů lidské činnosti. Čtení je tak prostředkem dalšího vzdělávání na primární škole. Rostou nároky na kvalitu čtenářského výkonu, gramotnost se chápe jako schopnost operovat s informacemi, je kladen důraz na funkční využití čtení. „Preferovaným obecným cílem je rozvoj čtenářské gramotnosti napříč kurikulárními oblastmi, což by mělo naučit žáky využívat čtení v běžných životních situacích.“ (Wildová, 2012, s. 47) Současně se opouští pojetí gramotnosti jako souboru dovedností dosažitelných během elementární výuky čtení a psaní a začíná se na ni pohlížet jako na nezbytný předpoklad celoživotního učení. Výstižně shrnuje dosavadní poznatky o gramotnosti Doležalová (2005, s. 14), která uvádí, že „gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. ... V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti“.

Problematikou gramotností se pro svou aktuálnost zabývají odborníci v českém školství od doby, kdy testování žáci dlouhodobě vykazují velmi podprůměrné výsledky ve srovnání s výsledky žáků v ostatních evropských zemích. Česká republika je konfrontována ve výzkumech uvedených oblastí v rámci Evropské unie s ostatními evropskými státy. V této souvislosti lze hovořit o „skryté negramotnosti“, kdy se jedná pouze o čtení technické stránky procesu a zároveň jeho zapsání.

1 Písmo jako součást čtenářské gramotnosti

Jak jsme již uvedli výše, čtení a psaní u začínajících čtenářů a písařů nelze od sebe oddělit. I písmo sehrává v životě člověka velmi významnou úlohu. V elementární třídě se žáci učí psát podle písemných předloh tak,

aby napsaný písemný záznam byl zpětně čitelný, a aby z něho dokázal pisatel použít další informace popř. s ním dále pracovat. Lze tedy považovat písemný záznam žáka jako učební úlohu, se kterou bude dále pracovat a zjišťovat z ní potřebné informace. Učební úloha je jedním z nejdůležitějších nástrojů, směřujících k aktivitě žáků, prostřednictvím které dochází k naplňování vzdělávacích cílů (Kalhous, Obst, 2002).

Na tomto místě je nezbytné zároveň připomenout, že práce s textem patří k nejstarším vyučovacím metodám. „Prací s textem obvykle rozumíme výukovou metodu založenou na zpracovávání textových informací.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 64) Prostřednictvím textu žák získává řadu podnětů a poznatků ke svým dalším aktivitám. Ve školním prostředí je nejčastěji pracováno s učebním textem didaktickým, který má podle Maňáka a Švece (2003) základní strukturální prvky, kterými jsou verbální informace, klíčová slova, ilustrace, otázky a úkoly, přílohová část a rejstříky. Tyto texty jsou zprostředkovány žákům ve formě učebnic, nejčastěji v tištěné formě. V současnosti se však setkáváme s daleko produktivnějším a kreativnějším způsobem práce s textem, a to v podobě vlastně psaných textů. Je nutné u žáků podporovat vlastní iniciativu psát texty, které sdělují informace a se kterými žáci dále pracují. Jestliže se aktivně podílejí na vytváření vlastních textů, mluvíme o zážitkovém učení. V případě, že žák píše vlastní text, většinou píše podle té písemné předlohy, kterou se ve škole učí a která je mu nabízena jako prioritní. Po stránce technické je tedy nutné, aby daný text byl zpětně dobře čitelný.

Aktuálním problémem, který nás vedl ke skutečnosti zabývat se písmem žáků primární školy, je možnost variability výběru psacích předloh podle současného kurikula a zároveň jako součást čtenářské gramotnosti.

Původní předloha psacího písma pod názvem jednotazné lineární písmo (dále i JLP), nebo také kličkové písmo či vázané písmo je z roku 1954. Tato předloha byla aktualizována v roce 1967 a podle této předlohy žáci primární školy psali až do roku 1991. V tomto roce bylo povoleno dvojí používání písmene „z“ v takové podobě, jako tomu bylo ještě před vzdělávací koncepcí z roku 1967 (srov. Vodička, 2008). Jednotlivé grafémy jsou opisovány podle normalizované formy, tj. posléze jsou

vratnými tahy a spojovacími oblouky spojovány ve slova, která tvoří věty a následně celé texty. S vývojem osobnosti člověka zjišťujeme, že se písmo žáka s rostoucí písařskou zkušeností a s psychologickým dotvářením osobnosti pozměňuje. Současná písemná předloha klade důraz na čitelnost a úhlednost, ale také na rychlost písma (srov. Fasnerová, 2015).

V roce 2010 se objevila ve vzdělávací nabídce některých primárních škol nová předloha písma pod názvem Comenia Script (dále i CS). Tento fakt nás vedl ke zjišťování opodstatněnosti doposud používané normy písma jednotažného lineárního (Fasnerová, 2009–2013) a dále k porovnání písemností žáků podle obou norem písma. Předloha Comenia Script by podle jeho autorky Radany Lencové (2010) měla být pro začínající písaře snazší, neboť se skládá pouze z písmen malé a velké tiskací abecedy. V následujícím textu popíšeme stručně jen základní prvky jednotlivých písemných předloh, které má současná primární škola ve vzdělávací nabídce prostřednictvím svých školních vzdělávacích programů.

2 Jednotažné lineární písmo – dominantní písemná předloha

Jedná se o písmo vázané. Pisatel by měl napsat jednotku řeči (slovo) jedním tahem pomocí spojovacích a vratných tahů. Diakritická znaménka by měl umístit nad grafémy až po napsání celého slova. Ne však u všech grafémů (T, x, K...) je to však možné. Jednotlivé tvary psacích písmen velkých, malých a číslic obsahují, jak uvádí mnoho autorů (Penc, 1968; Křivánek, Wildová, 1998; Hřebejková, 1987), jednotlivé grafické elementy. Jedná se o horní a dolní kličky, horní a dolní, levé a pravé oblouky, horní zátrhy a dolní zátrhy, hadovky, srdcovky a vlnovky a zároveň mnoho druhů obrátů jako, např. obloučkové, kličkové, ostré, a také háčky a spojovací čáry. Při analýze písma hovoříme o kvalitativních znacích písma, neboť jednotlivé grafémy jsou rozděleny do 10 tvarových skupin, podle společných znaků.

Dalším hodnotícím znakem jednotažného lineárního písma je kvantitativní znak, a tím je rychlost písma. Žáci by měli psát přiměřeně rychle a zároveň čitelně tak, aby text byl zpětně využitelný. Je zřejmé, že

písemný záznam žáci používají i v jiných předmětech, než je jen psaní. Proto se učí psát, aby mohli pořizovat záznamy, poznámky, připomínky a posléze se opět k textu vracet a pracovat s ním.

U jednotažného lineárního písma máme vytvořenou normu pro napsání počtu grafémů za 1 minutu. Přesto učitelé upustili od měření rychlosti napsaných grafémů na 1. stupni ZŠ, neboť se jedná o psychickou zátěž žáků. Poslední výzkum, prováděný v této oblasti potvrdil, že žáci primární školy píšící jednotažným lineárním písmem normu překračují (Fasnerová, 2014, s. 81–95).

3 Comenia Script – minoritní písemná předloha

Ve 21. století se objevil nový typ nespojitého psacího písma, který především preferuje rychlost a jednoduchost. Lidé jsou zvyklí denně používat počítač i pro komunikaci s blízkými lidmi. Pokud i přesto používají psaní rukou, nebývá jejich písmo podobné písmu, které se učili v prvních ročnících základní školy. Mají sklon písmo zjednodušovat, píší spíše tiskacími znaky, které nejsou dokonale spojené. Lidé dnešní doby jsou v naprosté většině přivyklí přicházet do styku s písmem tiskacím (Lencová, 2008).

Písmo Comenia Script obsahuje pouze dvě varianty písmen, a to velké a malé abecedy. Nedělí se již na tiskací a psací, neboť v tiskací a psací formě jsou písmena stejná.

4 Jednotažné lineární písmo versus Comenia Script – kvalitativní posouzení písemných předloh

Jestliže pracujeme s vlastnoručně napsaným textem jako s učební úlohou, tedy chceme-li z textu zpětně získat další informace, či s ním dál pracovat, je velmi důležité, aby námi vytvořený grafický záznam byl bezproblémově opakovaně čitelný. Tyto poznatky nás vedly k tomu, abychom srovnali některé prvky písma žáků základní školy píšící jednotažným lineárním písmem a písmem Comenia Script, které je velmi podobné písmu, které si žáci v pozdějším věku a při vlastní preferenci formy písma zvolí sami. Chtěli bychom tímto získat relevantní

informaci o tom, kterou předlohu písma žákům elementárních ročníků primárně nabízí.

4.1 Vymezení výzkumné oblasti a formulace výzkumného problému

Vzhledem k dodržení objektivit interpretace jednotlivých výsledků výzkumu jsme pro výzkum vybrali popis písemných dokumentů žáků základních škol, kteří píšou podle dvou zatím schválených předloh písma, a to podle předlohy jednotažného lineárního písma, které se plošně učí ve většině českých škol, a dále podle předlohy Comenia Script, které se postupně zavádí jako nová předloha písma, jež bylo pilotně ověřováno od roku 2010 a povoleno zařadit do školních vzdělávacích programů od roku 2012.

Teoreticky jsme se připravovali na zpracování poznatků studií české odborné literatury, vztahující se k dané problematice. Pro české prostředí jsme vycházeli z poznatků českých autorů. Jak jsme již uvedli, od roku 2010 probíhalo pilotní ověřování předlohy písma Comenia Script. K porovnání obou předloh písma (pokud je to možné) však zatím nedošlo. I z těchto důvodů jsme se přiklonili ke kvalitativnímu srovnání obou dostupných a aktuálních předloh písma.

Na základě studia literatury a zjištění absence empirických výsledků byla výzkumná oblast zúžena a byl stanoven následující výzkumný problém: Jaké jsou klady a zápory jednotažného lineárního písma a písma podle předlohy Comenia Script vzhledem k individuálním zvláštnostem každého jedince?

4.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu bylo provést popis a rozbor písemného textu žáků základních škol podle dvou stávajících předloh. Tento text byl napsán jednotažným lineárním písmem a tentýž text byl napsán Comenia Scriptem. Tyto texty byly dále analyzovány a byly popsány klady a zápory písemností zkoumaných žáků. Texty byly analyzovány kvalitativně u každého žáka zvlášť a posléze byly výsledky srovnány.

Byly kladeny tyto podpůrné výzkumné otázky:

- Dělejí žáci zřetelné rozdíly ve velikosti jednotlivých písmen velké a malé abecedy při psaní jednotažným lineárním písmem a při psaní Comenia Scriptem?

- Dělejí žáci stejné mezery v písmu u jednotažného lineárního písma a u Comenia Scriptu?
- Jakým způsobem dělí žáci slova na konci řádku, když píšou jednotažným lineárním písmem a písmem Comenia Script?
- Které z předloh písma (jednotažné lineární a Comenia Script) je na první pohled úhlednější?
- Jakou roli sehrávají diakritická znaménka u žáků píšících jednotažným lineárním písmem a Comenia Scriptem?
- Jak žáci určují hranici slov ve větě při psaní jednotažným lineárním písmem a při psaní Comenia Scriptem?

4.3 Realizace předvýzkumu a tvorba výzkumného nástroje

Vzhledem k posouzení objektivit uvedených výzkumných záměrů a k vytvoření uceleného pohledu na posuzování problematiky psaného projevu žáků po stránce formální jsme jako výzkumnou metodu zvolili analýzu a popis psaného projevu žáků. Jde o kvalitativní výzkumnou metodu a z těchto důvodů pro tento výzkum nebyly formulovány hypotézy.

V předvýzkumu jsme ověřili výzkumnou metodu, a to psaní diktátu pro formální rozbor písma žáků základních škol. Nebyly hodnoceny gramatické jevy, které by žáci v tomto období měli zvládnout. Byl sestaven text diktátu pro 2. třídu základních škol, ten byl posuzován nejen odborníky z pedagogických fakult, ale také samotnými učitelkami základních škol. Posléze byl text diktátu upraven a ověřen na vzorku žáků píšících jednotažným lineárním písmem i těch, kteří psali podle předlohy Comenia Script (v té době v pilotním programu). Po ověření skutečnosti, že náročnost textu je vhodná pro námi sledovanou skupinu žáků, byl realizován vlastní výzkumný záměr.

Žáci píšící jednotažným lineárním písmem a žáci píšící podle předlohy Comenia Script psali diktát ve své kmenové třídě se svou učitelkou. Text diktátu byl formulován tak, aby byl vhodný pro věkovou kategorii žáků, pro kterou byl určen, a aby obsahoval hodnotitelné jevy, které jsme si v úvodu vytkli. Text diktátu, totožný pro obě výzkumné skupiny, se skládal z krátkých vět, které netvořily ucelený příběh. Rozborem písemností byly sledovány rozdíly mezi uvedenými předlohami podle výzkumných otázek.

Každý rozbor písemnosti byl posléze doplněn o anamnézu (osobní, rodinnou a školní), přičemž byly hledány souvislosti mezi písemným projevem a individuálními odlišnostmi každého jedince. Anamnézy byly vytvářeny na základě rozhovorů a analýzy školní dokumentace.

4.4 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Tento výzkumný záměr by měl reagovat na aktuální problémy dnešní pedagogické praxe, a z těchto důvodů se jednalo o záměrný výběr respondentů. U výběru škol, ve kterých se píše podle předlohy jednotázným lineárním písmem, nebyl ve výběru větší problém. Postupovali jsme standartním způsobem. Mechanickou formou byla vybrána jedna základní škola z množství škol, které s Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci mají navázanu dlouhodobou spolupráci. V této olomoucké škole jsme vybrali stratifikovaným výběrem (Chráska, 2007) podskupinu žáků druhých tříd. Tuto podskupinu jsme byli nuceni vybrat z důvodů srovnatelnosti s druhou skupinou žáků, a to se skupinou píšící podle předlohy Comenia Script. Již v předvýzkumu jsme pracovali se školou v pilotním programu, neboť bylo vybráno z celé ČR 33 škol, kde probíhalo v letech 2010–2012 pilotní ověřování. I pro realizovaný výzkum jsme záměrným, ale náhodným výběrem zvolili školu, která učí žáky psát v běžném programu svého školního vzdělávacího programu podle již zmiňované předlohy Comenia Script, neboť tato předloha byla povolena MŠMT ČR jako rovnocenná a platná předloha písma pro základní školy v roce 2012. Aby se dalo písmo žáků analyzovat, bylo nutné vybrat žáky minimálně z druhého postupného ročníku, a to koncem školního roku, kdy již mají žáci s plynulým psaním textů jistou zkušenost a technicky písmo zvládají bez větších obtíží (srov. Fasnerová, 2014).

Bylo vybráno 18 žáků 2. třídy základní školy, píšících jednotázným lineárním písmem (10 chlapců a 8 děvčat) a 15 žáků 2. třídy základní školy, píšících podle předlohy Comenia Script (8 chlapců a 7 děvčat).

4.5 Analýza získaných dat

Nejprve byla sestavena anamnéza (částečně rodinná, školní i osobní) žáků píšících jednotázným lineárním písmem a dále byl analyzován

jejich písemný projev (podle výše stanovených kritérií). Tento postup byl aplikován také na žáky píšící podle předlohy Comenia Script.

4.6 Shrnutí a závěry výzkumu

V pedagogickém výzkumu jsme analyzovali a popisovali psaný text žáků 2. tříd z pohledu kvalitativního posuzování. Hlavním cílem výzkumu bylo provést popis a rozbor písemného textu žáků základních škol podle dvou stávajících předloh. Opět připomínáme, že jsme se nezabývali sledováním gramatických chyb, i když jsme si vědomi toho, že umístění diakritiky nad grafémem by mohlo být na hranici posuzování gramatických jevů.

Zajímalo nás, jaké klady a zápory se objevují u jednotlivých psacích předloh písma, které jsou v současné době v primárních školách žákům předkládány.

Vzhledem k tomu, že součástí analýzy písma byla i krátká orientační anamnéza každého žáka, který se na výzkumu podílel, mohli jsme usuzovat i na souvislosti, které mohly ovlivnit psaný projev žáka vzhledem k udělení odkladu školní docházky o jeden rok, naopak v případě potřeby a doporučení neudělení odkladu školní docházky o jeden rok, laterality žáka a její vyhraněnosti, oční vadě nebo premisím směřujícím k diagnostice specifických poruch učení nebo již stávajícím grafomotorickým obtížím popř. návštěvnosti mateřské školy. Pro přehlednost připomínáme, že byly kladeny tyto podpůrné výzkumné otázky:

- Dělají žáci zřetelné rozdíly ve velikosti jednotlivých písmen velké a malé abecedy při psaní jednotázným lineárním písmem a při psaní Comenia Scriptem?
- Dělají žáci stejné mezery v písmu u jednotázného lineárního písma a u Comenia Scriptu?
- Jakým způsobem dělí žáci slova na konci řádku, když píší jednotázným lineárním písmem a písmem Comenia Script?
- Které z předloh písma (jednotázné lineární a Comenia Script) je na první pohled úhlednější?
- Jakou roli sehrávají diakritická znaménka u žáků píšících jednotázným lineárním písmem a Comenia Scriptem?

- Jak žáci určují hranici slov ve větě při psaní jednotažným lineárním písmem a při psaní Comenia Scriptem?

Přestože se jedná o kvalitativní výzkum, provedli jsme sumarizaci výsledků jednotažného lineárního písma (dále i JLP) i předlohy Comenia Script (dále i CS) dle dílčích pozorovaných cílů pro lepší přehlednost do tabulky. Vzhledem k tomu, že četnost respondentů u jednotlivých pozorovaných písemných předloh byl rozdílný (JLP 18, CS 15), vyjádřili jsme výsledky v procentech.

Posuzované kategorie	Jednotažné lineární písmo JLP		Comenia Script CS	
	správně	nesprávně	správně	nesprávně
Hodnocení				
Rozdílnost písmen velké a malé abecedy	14 (78 %)	4 (22 %)	12 (80 %)	3 (20 %)
Mezery mezi písmeny	17 (94,5 %)	1 (5,5 %)	9 (60 %)	6 (40 %)
Správné dělení slov na konci řádku	13 (72,5 %)	5 (27,5 %)	5 (33,4 %)	10 (66,6 %)
Globální úhlednost písma	12 (66,5 %)	6 (33,5 %)	14 (93,4 %)	1 (6,6 %)
Absence diakritických znamének	14 (78 %)	4 (22 %)	12 (80 %)	2 (20 %)
Hranice slov ve větě	15(83,4%)	3 (16,6 %)	9 (60 %)	6 (40 %)

Tabulka 1 Popis výsledků JLP a CS

Komentář: z tabulky č. 1 vyplývají zajímavé výsledky, na které je potřeba upozornit. Celková, globální úprava písemností byla hodnocena lépe u předlohy Comenia Script, a to v 93,4 %, na rozdíl od jednotažného

lineárního písma, kdy úspěšnost úpravy písma byla hodnocena kladně pouze v 66,5 %. Z toho výsledku vyplývá závěr, že písmo Comenia Script dělá dojem velmi úhledného písma i u začínajících písařů. Vzhledem k tomu, že úhlednost písma je jednou ze základních hodnocených kategorií písma, můžeme říct, že Comenia Script tento požadavek splňuje a vychází lépe než jednotažné lineární písmo.

Naopak ve stanovení rovnoměrnosti mezer mezi jednotlivými písmeny splňuje požadavek správnosti jednotažné lineární písmo ve 94,5 % a nesprávně pouze 5,5 %, na rozdíl od Comenia Script, kde správně mezery píše 60% a nesprávně 40% respondentů. Domníváme se, že 40 % nesprávně píšících žáků je poměrně vysoké číslo. Je to možná způsobeno variabilitou těchto mezer, kterou autorka předlohy umožňuje. Vzhledem k vývojové psychologii (srov. Vágnerová, 2008) musíme konstatovat, že psychologické aspekty pro čtení a psaní neumožňují tak malým žákům prostřednictvím rozlišovacích schopností zřejmě tuto mezeru stanovit dostatečně jednotně v celém textu. Tento fakt, jak jsme i pozorovali, způsobí i zpětně obtížné čtení textu u těch žáků, kteří danou mezeru grafémů ve slovech nedodrží. V souvislosti s mezerou u jednotlivých grafémů musíme vyhodnotit i mezery slov ve větě. I tady se potvrzuje skutečnost, jak je z tabulky zřejmé, že hranici slov ve větě určují lépe žáci píšící jednotažným lineárním písmem, a to v 83,4 % a nesprávně v 16,6 %, kdežto u žáků píšících Comenia Script správně určí hranici slov ve větě pouze 60 % žáků a 40 % žáků nesprávně. Vysvětlení je logické, neboť u jednotažného lineárního písma se snažíme napsat slovo jako jednotku věty jedním tahem (pokud to jde), a tím žáci logicky pochopí soudržnost a správnou funkci slov ve větě. U předlohy Comenia Script opět narážíme na vývojové zvláštnosti žáků mladšího školního věku a jejich rozlišovací schopnost, a z těchto důvodů i zřejmě vyšší chybovost a neúspěšnost. S tímto poznatkem souvisí i další pozorovaný jev, a tím je dělení slov na konci řádku. Úspěšnější byli opět žáci píšící jednotažným lineárním písmem (72,5 % správně rozdělených slov a 27,5 % nesprávně), kdežto u předlohy Comenia Script nesprávně dělilo slova na konci řádku 66,6 % respondentů. Tato skutečnost opět souvisí podle našeho názoru s tím, že slovo u některých písařů není opticky svázáno dohromady, a proto se jim hůře dělí slova na slabiky,

nebo jednotky, kterými lze slova rozdělit. Opět to souvisí s vazebností písmen, která je typická pro jednotažné lineární písmo.

Pouze dvě námi pozorované kategorie (vzhledem ke stanoveným dílčím cílům) vykazovaly podobné výsledky. Byla to rozdílnost mezi písmeny velké a malé abecedy, kde se výsledky jevily u obou předloh jako srovnatelné, jak tabulka 1 uvádí, a dále v zaznamenávání diakritických znamének, kde žáci píšící podle jednotažného lineárního písma i předlohy Comenia Script zaznamenávali diakritická znaménka nad grafémy správně téměř v 80 %.

Vzhledem k tomu, že se jedná o kvalitativní výzkum a byly prováděny anamnézy žáků, sledovali jsme spíše ze zájmu, jestli se do písma nepromítnou i jiné aspekty, které by mohly písmo žáků primární školy v době jeho nácviu a při nedokončeném psychickém vývoji jedince (srov. Vágnerová, 2008) ovlivnit.

Při posuzování jednotažného lineárního písma se ve skupině vyskytly 4 leváci bez výraznějších obtíží, pouze v jednom případě se grafomotorické obtíže objevily již před nástupem k povinné školní docházce. Grafomotorické obtíže před nástupem do školy byly zaznamenány u 4 dětí (většinou ve spojitosti s vadou řeči), ale pouze ve 2 případech se projeví tyto obtíže při psacím projevu žáků. Všichni žáci, kromě jednoho, navštěvovali mateřskou školu, z čehož usuzujeme, že po stránce přípravy k povinné školní docházce byli dobře vybaveni. Odklad povinné školní docházky jsme zaznamenali u poloviny žáků, což je poměrně mnoho, nicméně po stránce grafomotorické to žákům neškodilo, ba naopak. Při odkladu školní docházky o 1 rok a z dostupných výzkumů (srov. Šmelová, Petrová, Souralová, 2012) usuzujeme na vyzrálost žáka nejen po stránce kognitivní, ale zejména po stránce připravenosti k povinné školní docházce, kam spadá i fyziologie vlastní ruky podpořená osifikací zápěstních kůstek, čímž dochází ke zpřesnění a zlepšení manipulace s drobnými předměty a zejména k rozvoji jemné motoriky jako úspěšného předpokladu pro psaní. Oční vada byla zaznamenána ve 3 případech, ale na kvalitu psaní z našeho pohledu neměla žádný vliv. Indicie k vývojové specifické poruše učení se objevila u 4 žáků, ale vždy ne osamoceně, ale v souvislosti s jinými obtížemi, takže nelze zatím rozhodnout, zda se opravdu jedná o budoucí dysfunkce.

U kvalitativního posuzování písma Comenia Script byl udělen odklad povinné školní docházky pouze 2 dětem, což bylo výrazně méně než v první skupině. Ani grafomotorické obtíže před nástupem do školy se významně nepodílely na zhoršené kvalitě písma. Všichni žáci před vstupem do základního vzdělávání navštěvovali MŠ. Proto předpokládáme, že byli vybaveni kompetencemi k úspěšnému plnění školních povinností. Leváci byli 2, bez jakýchkoliv obtíží souvisejících s písemným projevem. Oční vadu měli 2 žáci, ale bez vážnějších vlivů na písmo a premise dysporuch nebyla zaznamenána ani u jednoho žáka.

Ze závěrů předkládaného výzkumu lze konstatovat, že obě zkoumané písemné předlohy mají své klady a zápory, jak jsme předpokládali. Písmo žáků píšící podle předlohy Comenia Script je písmem zanechávající dojem vysoké úhlednosti a pravidelnosti. Nedostatkem je však obtížná zpětná čitelnost při chybném umístění mezer jak v jednotlivých grafémech, tak v hranicích slov ve větě. Naopak písmo jednotažné lineární vzhledem ke své přirozené vazebnosti žákům napomáhá v dodržování hustoty a rytmizace v písmu. Obtížné pro začínající pisáře je u jednotažného lineárního písma dodržet stejnoměrnost písmen, což může vést k neuspořádanosti, tedy vykazuje nižší úpravu písemností než předloha Comenia Script.

Závěr

Písmo a ruční psaní je velmi osobní a specifickou záležitostí každého člověka. S psací podobou písma se sekávají děti již v útlém věku, tedy v elementární třídě, a celý život je písmo provází. Je zřejmé, že ne v takové míře jako při získávání dovednosti psát a zároveň číst, neboť tyto dvě činnosti, jak jsme již popsali, spolu úzce souvisí. V základním vzdělávání nám jde především o to, seznámit žáky s technikou psaní a vybavit je takovými kompetencemi, které by rozvíjely jejich další osobnostní i profesionální růst zejména pro plnohodnotné uplatnění ve společnosti.

V poslední době se stále častěji srovnáváme s ostatními evropskými státy, a to nejen v oblasti hospodářské, politické, výrobní, ale také v oblastech poskytované úrovně služeb ve zdravotnictví, sociálním zabezpečení a zejména ve vzdělávání. Ve vzdělanosti národa je veliký

potenciál celého národa. S přijetím výsledků Lisabonské konference (2001) a vytvořením reformy v českém školství (srov. Jeřábek, Tupý, 2007) jsme se velmi přiblížili svými strategiemi k evropskému společenství ve výstupech, které od vzdělávání očekáváme. Je však zřejmé, že každý národ musí ve vzdělávání vycházet ze svých historických kořenů a měl by dodržovat autonomii svého státu a tradic, které jsou nezastupitelné a originální pro každou zemi. Tyto faktory sehrávají důležitou roli i v historii a tradici českého rukopisného psaní. Přestože se snažíme o jednotu výstupů ve vzdělání jedinců v rámci Evropské unie, je potřeba neopomíjet historické zákonitosti každého národa.

V současné době a v návaznosti i na další výzkumy, které jsou a byly realizovány nejen při srovnávání dostupných písemných předloh v rámci České republiky, ale také sledováním písemného projevu žáků primární školy píšících jednotažným lineárním písmem, nevidíme žádný důvod měnit doposud užívanou předlohu psacího písma v našich základních školách, kterou je právě jednotažné lineární písmo. I když se někdy jeví tato předloha jako ojedinělá v rámci zemí Evropské unie, českým podmínkám a poměrům ve vzdělávání žáků maximálně vyhovuje, a jak ukazují výzkumy, není žádný závažný důvod uvažovat o plošné změně této předlohy. Je zřejmé, že se i do českého písma budou vkrádat inovativní prvky ve formě jiných tvarů či metod, kterými budou vyučovány. V tomto případě prostor pro takovou změnu umožňují právě školní vzdělávací programy, které mohou tyto tendence a změny do svých představ o vzdělávání implementovat, zejména tehdy, pokud o tomto postupu a změně přesvědčí i rodiče žáků, kteří danou školu navštěvují. V souvislosti s námi řešenou problematikou se jeví plošné zavádění nové předlohy písma do škol pod názvem Comenia Script irrelevantní. Po stránce kvalitativního posuzování jednotažného lineárního písma se neobjevují žádné problémové oblasti a závažné nedostatky v zmíněném rukopisném písmu. V této souvislosti je zajímavý i poznatek, že žáci, kteří nejsou seznámeni s písemnou předlohou jednotažného lineárního písma ho nedokáží dekodovat. Naopak žáci píšící JLP dekodují text CS (pokud je napsán správně) snadno.

Výuka psaní probíhá primárně v elementární třídě, kde se pedagogové věnují této činnosti v kompatibilitě se čtením, avšak výuka psaní

pokračuje i ve vyšších ročnících (2.–3. třída, podle stanoveného ŠVP). V elementární třídě při nácvičce psaní jde zejména o techniku psaní. Ve vyšších ročnících psací dovednost žáci upevňují a automatizují. Písmo až poté začnou používat jako komunikační prostředek. Psací písmo žáci během základního vzdělávání používají ve všech vzdělávacích oblastech a předmětech.

Veškeré získané kompetence v oblasti čtení a psaní je nutné vidět i v širším kontextu, a to jak jsme se již zmínili v úvodu kapitoly, v souvislosti se čtenářskou gramotností. Základy čtenářské gramotnosti v rámci zdokonalování úrovně percepce a přípravy zejména na elementární čtení a psaní jsou kladeny již v preprimárním vzdělávání a v primárním vzdělávání jejich dovednost zdokonalujeme, rozšiřujeme a připravujeme žáky na větší angažovanost v rámci metakognice ve čtení. Prostřednictvím učebních úloh ve čtení podporujeme u žáků autonomii, která je hlavní složkou vnitřní motivace. Daná autonomie ve čtení je také rozvíjena vlastní tvorbou psaného textu. Při automatizaci psaní si každý žák začne vytvářet své vlastní texty, nejen v oblasti literatury a čtenářství, ale z různých vědních oborů či zájmových oblastí, přiměřeně svému věku a svým schopnostem a dovednostem. Na základě těchto znalostí a dovedností pak sledujeme korelaci angažovanosti a metakognice se čtenářskými dovednostmi (PISA, 2006). V této fázi je nesmírně důležité, aby vlastnoručně psaný text, ze kterého žák bude čerpat další vědomosti a znalosti, popřípadě rozvíjet dále své schopnosti, a v této fázi se chová daný text jako učební úloha, byl pro žáka lehce zpětně čitelný. Z těchto důvodů jsme se zabývali relevantností předkládání písemných předloh žákům v nejtětlejším věku jejich vzdělávání.

V této souvislosti je žádoucí také upozornit na metody, kterými se dané předlohy vyučují v elementárních třídách. V České republice je nejvíce ukotvena analyticko-syntetická metoda, kterou učitelé nejvíce preferují ve výuce čtení a psaní, ale setkáváme se i s metodou genetikou, popř. metodou globální. I alternativní metody se v českých školách objevují v poslední době častěji (např. splývavé čtení). Od učitelů elementaristů se vyžaduje, aby nejen naučili žáky správně technicky číst, tedy daný text dekodovat, ale aby danou vyučovací metodou variovali natolik, aby rozvíjeli i čtenářskou gramotnost. V této souvislosti jsme se

setkali s novou rozvíjející se metodou v zahraničí, která by mohla souviset s předlohou Comenia Script v českém prostředí. Jedná se o metodu čtení bez slabikáře (srov. Spitta, 2000).

Jedná se o metodu neoddělitelnosti čtení od psaní, které se vyučuje v elementární třídě paralelně. Žáci neobdrží od učitele jednotnou učebnici ve formě Slabikáře popř. Živé abecedy, kde by byl popsán jednotný metodický postup, jak čtení a psaní vyučovat a vyvozovat jednotlivé grafémy a fonémy, ale žáci si učebnice vytváří sami. Nově vyvozená písmena zapisují (začínají hůlkovým písmem velké tiskací abecedy) a posléze skládají do slabik, slov, krátkých vět až smysluplných textů. Jestliže přicházíme s touto metodou je zjevné, že žáci musí dbát na to, aby jejich text byl zpětně srozumitelný a čitelný. Výhodou této metody je to, že žák se aktivně podílí na vyučování a vytváří si kladný vztah ke čtení a následně rozvíjí čtenářskou gramotnost. Tato metoda rozvíjí u žáků kreativitu a podporuje individuální zvláštnosti žáků (srov. Wildová, 2012). K vlastně vytvořeným textům má žák osobitý vztah, neboť v nich popsal svou životní realitu, a tím se sám vnitřně motivuje pro další vlastní tvorbu (srov. Ulich, 2001).

Je zřejmé, že v současné době se nejvíce v České republice přibližuje této progresivní vyučovací metodě písmo Comenia Script. Jak jsme již uvedli dříve, předloha Comenia Script se však skládá z grafémů velké a malé tiskací abecedy. Metoda bez slabikáře je založena pouze na grafémech velké tiskací abecedy.

Nesmíme opomenout fakt, že v anglosaských zemích se běžně píše písmem nazvaným script, ze kterého česká předloha Comenia Script vychází. Jsme si vědomi toho, že v rámci globalizace celého světa, zejména pak evropských států je žádoucí sjednotit výstupy ve vzdělávání na přibližně stejnou úroveň, aby se i Češi uplatnili na světovém (evropském) trhu práce. Tak, jak se vyvíjí osobnost člověka, tak se zároveň vyvíjí jeho písemný projev. Písmo se během života mění a mění se s ním i tvary grafémů. To však nic nemění na skutečnosti, že bychom měli respektovat tradice, ze kterých vzdělanost každého národa vychází. Jestliže se české děti naučí psát jednotazným lineárním písmem v jeho počátečním vzdělávání, nic nebrání tomu, aby v dospělosti si písmo upravili podle svých potřeb a v rámci globalizace přešli na písmo

tiskací, popř. variovali písmo dle jeho využitelnosti. Pokud se však jedinec ve své elementární přípravě kličkovému písmu, neboli jednotaznému lineárnímu písmu nenaučí a bude psát pouze tiskacím písmem, bude pro něho písmo psací obtížně zpětně čitelné.

Literatura a zdroje:

- DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.
- FASNEROVÁ, M. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.
- FASNEROVÁ M. *Současné předlohy písma na primární škole jako součást reformy ve školství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014.
- FASNEROVÁ, M. Studie jednotazného lineárního písma na 1. stupni základní školy v České republice. *Civilia – Odborná revue pro didaktiku společenských věd*, 2015, roč. 6, č. 1, s. 111–126.
- HŘEBEJKOVÁ, J. *Metodická příručka k výuce ČJ v 1. ročníku ZŠ*. Praha: SPN, 1987.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007.
- JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: NIDV, 2007.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998.
- LENCOVÁ, R. *Comenia Script: praktický manuál*. Praha: Svět, 2008.
- LENCOVÁ, R. *Comenia Script universal praktický manuál*. Praha: Svět, 2010.
- LIPTÁKOVÁ, L., CIBÁKOVÁ, D. *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní*. Prešov: PdF Prešovské Univerzity v Prešove. 2013.
- MAŇÁK, J. ŠVEC V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- MULLIS, I. V. S. et al. *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries*. Chrsntnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, 2007. Dostupné na: <http://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf>.
- PENC, V. *Metodika psaní: Prozatímní učebnice pro pedagog. fakulty*. Praha: SPN, 1968.
- SPITTA, G. *Konder Schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2*. Berlin: Cornelsen Skriptor, 2000.

ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A., SOURALOVÁ, E. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.

ULICH, M. Mehrsprachigkeit: Was bedeutet für Pädagogen und Pädagoginnen_ In BUCHER, A. A., GUTENTHALER, A. *Heimat in einer globalisierten Welt*. Wien: Verlags GmbH and Co KG, 2001.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2008.

VODIČKA, I. *Nechte leváky drápat: metodika levorukého psaní, kreslení a malování*. Praha: Portál, 2008.

WILDOVÁ, R. *Závěrečná zpráva o výsledcích pokusného ověřování písma Comenia Script*. Praha: PdF UK, 2012. [online] [cit. 2013-1-4] Dostupné z www:

<http://www.msmt.cz/pro-novinare/comenia-script-jako-alternativni-pismo-pro-skolaky>

WILDOVÁ, R. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika* 1–2. (10–21), 2012.

Kontakt na autorku příspěvku:

doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: martina.fasnerova@upol.cz

Životní a profesní zkušenost jako skryté determinanty jednání učitelů¹

Petr KOUBEK

Life and Professional Teachers'experience: Underlying Determinants of Teacher's Conduct

Abstract: The study presents a partial outcome of two years collaboration with two civics teachers practising at two different second level Prague elementary schools. It intercepts them at the top of professional development (Mareš, 2013, pp. 437–438), therefore, as experienced and expert teachers (Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Píšová et al., 2013). The chosen teachers have got certain professional and closer branch insight, teaching in comparable terms (the “inclusive” elementary schools with a strong, publicly known vision). The research was aiming at capturing a portrait of underlying determinants of their actions through contrasting their subjective teachers' theories and their classroom behaviour. It was indicated that the origins of their underlying determinants concerning teaching content, setting of teaching objectives and a subject philosophy roots most likely in their professional experience and formal education. The study enlightens the relationship and connection between thinking, acting and professional and personal life in two cases. The study uses a methodology adapted from the research program Subjective Theories and related research tradition (Groeben et al., 1988; Koubek & Janik, 2015). Methodological research symptom, but a problem deserving attention as well, is the

emic perspective (Švaříček & Šedová, 2007, pp. 15–18): the research including the interpretation and validation of its results proceeds in two distinct, complementary perspectives of the researcher and the researched subjects. This principle, if implemented consistently – and it has been described and documented in the study – clarifies results and strengthens desired triangulation of the data collection and interpretation in mainly qualitative research design (Švaříček & Šedová, 2007).

Key Words: Case study, The subjective teacher's theory, Teachers' professional development, Teacher-expert, The underlying determinants of teacher conduct

Úvod – teoretická východiska studie

Výzkum skrytých determinant učitelova jednání je v tomto textu pojat jako rozvinutí perspektivy tematizované v heidelberském výzkumném programu Forschungsprogramm Subjektive Theorien z konce 80. let 20. století (Groeben, Wahl, Schlee, & Scheele, 1988). Uvedený autorský kolektiv uvádí učitelovo jednání do souvislosti s jeho myšlením. Výzkum analyzuje tuto souvislost v perspektivě rozvíjení profese a profesionality učitelů. Tato tradice, která je ve svém předmětu zájmu paralelní s výzkumy profesionality a profesního rozvoje učitelů v anglosaském prostředí (srov. Shulman, 1986; Hargreaves, 1990 apod.), umožňuje pedagogickému výzkumu přispívat prohloubení poznání pragmatické roviny vyučování a procesů učení žáků během něho. Jak ukazují některé výsledky a aplikace výzkumu, který v metodologických a filosofických východiscích navazoval na výzkum subjektivních teorií, může takto zaměřený výzkum přispívat též k řešení závažných problémů učitelů v dnešním složitém světě.²

Na základě uvedeného výzkumného programu bylo pojmenováno a vysvětleno několik výzkumných principů, z nichž vychází i tato empirická studie. Prvním je pravdivost (Realitätadäquanz) – je-li výzkumným záměrem poznat určitý jev nebo jeho souvislost, měl by výzkumník volit metodu či soubor metod co nejspolehlivěji a nejplastičtěji zaznamenávajících zkoumaný jev. Dalším principem této studie

myšlení a jednání dvou učitelek je validizace (Validierung), tedy ukotvení zjištění o fenoménu myšlení v jednání učitele, popřípadě naopak. Třetím principem vycházejícím z prvního je nutnost zachycení ucelnější perspektivy života a profesního rozvoje daného učitele včetně kritických momentů, z nichž čerpá zásadní poučení, které jeho myšlení a jednání determinuje. Tehdy dochází k poznání formou oboustranného rozumění (srov. Gadamer, 2010, s. 231), kde je ve vhodné míře akcentován vnitřní pohled (Innersicht) zkoumaných osob, zatímco výzkumník (Erkenntnis-Subjekt) zůstává v pozadí v poloze „moderátora cesty k pravdě“ (Groeben et al., 1988, s. 25).

V této studii zkoumáme, rekonstruuje a v jeho jednání ukotvíme myšlení učitele výzkumným postupem zvaným Struktur-lege Technik (Groeben et al., 1988). Metoda spočívá ve dvou časově oddělených procesech, jimiž výzkumník a zkoumaný projdou. Prvním z nich je komunikativní validace dialogickým konsenzem (kommunikative Validierung; Dialog-Konsensus), během níž zkoumaná osoba v dialogu „rekonstruuje“ svou subjektivní teorii pomocí karet s koncepty zaznamenanými výzkumníkem na základě předchozího rozhovoru, a karet s logickými operátory (více viz u Janíka, 2005). K pevnějšímu ukotvení myšlení zachyceného v podobě konstruktů subjektivních teorií učitele slouží vnějšková validace rekonstruovaných subjektivních teorií, tzv. explanativní validace adekvátností vůči realitě (explanative Validierung; Realitätadäquanz; Groeben et al., 1988, s. 28).

Subjektivní teorie učitele tvoří *nestálý, ne-statický základ učitelova jednání*, jak vysvětlují ve své konstruktivistické studii Šíp a Švec (2013). Zvolená metodologie stojící na adekvátnosti metod a předmětu zkoumání v hermeneutickém smyslu by měla tuto skutečnost ošetřit v tom smyslu, že výsledky takto vedeného výzkumu mohou být validní, ukazovat na *něco podstatného*. Výzkum subjektivních teorií učitelů může zpřístupňovat hluboké, často neverbalizované základy učitelova jednání jako část *moudrosti praxe* (srov. Shulman, 1987)

Perspektiva života a profesního rozvoje jako další možné ukotvení a explanace zjištění je zachycena v narativním interview s minimálními vstupy výzkumníka a ukotvena v jeho následné interpretaci na pozadí zjištěných subjektivních teorií zkoumaných učitelů. Zdrojem pro pojetí

profesního rozvoje učitelů využitého v této studii je text *Být sama sebou* (Koubek, 2016).

Obě učitelky souhlasily jak s etickými a odbornými zásadami výzkumu, tak s tím, že na základě dané metodologie se budou podílet na výsledné podobě prezentace výsledků výzkumu.³ Tato forma participace zkoumaného a výzkumníka umožňuje postupné sblížení vnější a vnitřní perspektivy obou osob sdílejících určité procesy a zažívající určité situace. Emická perspektiva výzkumu tak také přispívá spolehlivosti hodnocení a interpretaci zjištění.

1 Předmět zkoumaných subjektivních teorií učitelů

Předložená dvoupřípadová studie představí subjektivní teorie dvou pražských učitelek Kristýny a Moniky o výuce, obsazích a cílech občanské výchovy. Studie je zaměřena na občanské vzdělávání, které patří mezi osm klíčových cílů a výsledků vzdělávání (Key Competencies)⁴, na něž klade důraz jak česká státní, tak evropská vzdělávací politika. Občanská veřejnost a škola tak v politické perspektivě stojí bok po boku (a částečně v personální unii) se státními a mezinárodními iniciativami reagujícími na měnící se občanskou perspektivu v globálním světě. Občanské vzdělání je tak celospolečenskou prioritou a hnutím *sui generis*.

V aktuálním odborném pedagogickém diskurzu je popřáváno sluchu také logotropnímu hlasu pedagogické a odborné veřejnosti. Tento významný proud se zabývá formulováním základů transoborové, potažmo oborových didaktik na soustavném a logicky uspořádaném obsahovém základu poznání – ve smyslu substance a syntaxe výchozích vědních disciplín (Schwab, 1964, citováno podle Shulmana, 1987, s. 9). Tento koherentní základ poznání nesmí být opomíjen ani v rámci pedagogické transformace, která směřuje k celostnímu rozvoji osobnosti, jak ji koncipuje politika celoživotního učení (viz výše). Základem pedagogické transformace v logotropním smyslu má být logicky související a uspořádané, ucelené učivo, které je ve výuce transformováno v úplnosti. Teprve tehdy (jako *powerful knowledge*) může učivo sloužit též rozvoji generických schopností žáků jako je schopnost se učit, spolupracovat nebo komunikovat (Young, 2015).

Naše studie nemůže perspektivu základů školního učení jako *powerful knowledge* pominout; empirická zjištění bude nahlížet a interpretovat také v jejím světle. Ukázalo se, že logotropní pojetí učitelské profese, tedy pojetí zaměřující prvořadou pozornost na vzdělávací obsah a na efektivitu jeho transformace, není zkoumaným učitelkám vlastní do stejné míry. Zjišťujeme, že výběr a strukturování učiva a vzdělávacích cílů nehraje dominantní roli v činnosti a rozhodování zkoumaných učitelek ve výuce. Ve studii budeme dokladovat, které jiné výchovné, vzdělávací a jiné fenomény tvoří alternativní východiska pro učitele, jaké tedy mohou existovat alternativní skryté determinanty jednání učitele ve výuce, než je „předávání učiva žákům“.

Než si detailněji představíme výsledky výzkumu, je třeba osvětlit výzkumný postup a kategoriální systém hodnocení a porovnání zjištění.

2 Metodologie výzkumu

Text představuje myšlení, subjektivní teorie učitelů vedoucí jejich jednání ve výuce našich zachycené v dialogu a ukotvené v jednání a jeho bezprostřední reflexi. Další dimenzí studie je zkoumání možných kořenů subjektivních teorií v profesním a osobním životě. Proto využíváme komplexní metodologii Struktur-lege Technik (Groeben et al., 1988). Metodologie byla upřesněna a upravena podle zkušenosti s výzkumem učitelů-expertů (Píšová, Hanušová, Kostková, Janíková, Najvar, 2013) a s využitím videostudií a videoklubů (Janík, Minaříková, Píšová, Uličná, Janík, 2016). Metodologické obohacení validizace adekvátnosti reality o stimulované vybavování má kořeny v detailním zkoumání tohoto postupu a zvážení jeho účinnosti vzhledem k účelu (srov. Koubek, 2016).

Životní příběh učitelek se zaměřením na nabývání předmět subjektivních teorií, který je centrem zájmu tohoto výzkumu, byl zjišťován narativním (nestrukturovaným) rozhovorem, který proběhl vždy na úplném začátku spolupráce se zkoumanými. Cílem rozhovoru bylo také navození atmosféry důvěry a pocitu bezpečí pro zúčastněné strany, což je významným předpokladem úspěchu převážně kvalitativní

metodologie. Rozhovor byl vždy zahájen otázkou, jak se stalo, že jste se stala učitelkou. Výzkumník se dále tázal na významné inspirační zdroje, co se týče zaměření a vedení výuky. V neposlední řadě vedl výzkumník zkoumané k reflexi podpory učení se učitelů v jejich současné škole, popř. ve školách, kde působily dříve. Výzkumník byl zdrženlivý, i co se týká jednoduchých shrnování a doplňování, neuváděl žádné pedagogické teorie, které jej vedly k pokládaným otázkám atd.

Nyní přejdeme k představení výsledků. Předně popíšeme výstupy (zjištění) po jejich formální a obsahové stránce. Následovat bude ústřední část studie zaměřená na zhodnocení rekonstruovaných subjektivních teorií s úzkou vazbou na cíle a obsahy občanské výchovy.

3 Výsledky výzkumu

Učitelka Kristýna zrekonstruovala a okomentovala devět subjektivních teorií (STU) se vztahem k výuce občanské výchovy (a dějepisu), učitelka Monika osm. Jejich pracovní označení byla určena výzkumníkem a zkoumanou osobou v konsensu; jejich verbalizaci provedla sama zkoumaná v průběhu rekonstruování. U Kristýny se jednalo o STU s následujícím tématem (v závorce ve výčtu následuje vysvětlení):

1. „Feuersteinovo instrumentální obohacování“ (pedagogická teorie s velkým „T“)⁴
2. „Výchova k občanství ve škole“ (STU se týká cílů a obsahů výuky/vzdělávání)
3. „Ona jako učitelka OV – výchova příběhy“ (hlubší profesní identita učitelky)
4. „Demokracie ve škole“ (STU zaměřená více na výchovné působení celé školy)
5. „Základní principy výuky“ (obecně didaktická STU)
6. „Motivace žáků“ (obecně didaktická STU)
7. „Opravdovost učitele“ (hlubší profesní identita učitelky)
8. „Učení se žáků“ (obecně didaktická STU)
9. „Vzdělávací obsah – učít jen to podstatné“ (STU se týká cílů a obsahů výuky/vzdělávání)

U Moniky se jednalo o tyto STU:

1. „Didaktické zásady“ (obecně didaktická STU)
2. „Předpoklady učení žáků“ (obecně didaktická STU)
3. „Smysl Občanské výchovy“ (STU se týká cílů a obsahů výuky/vzdělávání)
4. „Výuka Českého jazyka a literatury a Dějepisu“ (STU se týká cílů a obsahů výuky/vzdělávání)
5. „Úlohy a učení žáků“ (STU se týká cílů a obsahů výuky/vzdělávání)
6. „Podstata a předpoklady pro práci ve skupině“ (obecně didaktická STU)
7. „Metoda vlastní názor“ (STU se týká cílů a obsahů výuky/vzdělávání)
8. „Metoda slovní ping-pong“ (STU se týká cílů a obsahů výuky/vzdělávání)

3.1 Adekvátnost STU a jednání zkoumaných ve výuce

Autor studie se zkoumanými provedli ukotvení STU v jednání učitelek ve výuce. Výuka byla zaznamenána na video a učitelka si na jeho základě měla nahlas vybavovat, co se odehrávalo v její hlavě během výukových mikrosituací. Takto se na základě společné interpretace zkoumané a výzkumníka ukázala určitá míra obsahové shody STU s reálně zachyceným jednáním.⁵

STU bylo možno roztrždit podle obsahových kritérií napříč případy: některé STU byly zaměřeny na osobní pojetí výuky či se dokonce dotýkají identity zkoumané osoby, jiné se naopak vztahují přímo k cílům a obsahům vzdělávání/učení a další na kontext výuky. Na základě obsahové analýzy jsme ve shodě se zkoumanými vytvořili 5 shluků STU: (1) STU týkající se vzdělávacího obsahu a cílů výuky, (2) STU týkající se obecně didaktických principů výuky (jako je třeba diagnostika a podpora učení žáků), (3) STU týkající se hlubších profesních přesvědčení učitele a (4) STU týkající se kultury školy. Učitelka Kristýna uvedla dále ještě STU s přímými kořeny v pedagogické teorii (5). Shoda shluků STU s jednáním učitelek se potom mění následujícím způsobem.

Když pomíneme 4. kategorii, která se vztahuje více ke školnímu prostředí a kultuře spolupráce (u této kategorie se ještě zastavíme v kapitole

věnované profesnímu rozvoji učitelek), porovnání ostatních kategorií již poskytne plastičtější obraz rozložení myšlenkového horizontu obou našich učitelek. STU Kristýny vztahující se k práci s cíli a obsahy vzdělávání (1) a úzce související ucelená pedagogická teorie integrující didaktické znalosti obsahu, kurikulární i oborové znalosti (5) vykazují velkou míru adekvace myšlení a jednání (41, resp. 55 %). Toto zjištění lze interpretovat tak, že její STU týkající se obsahů a cílů občanské výchovy významně a konsistentně ovlivňují její výuku. V následujícím textu se budeme ještě zabývat souvislostí tohoto zjištění s profesním rozvojem a osobním životem učitelky. Protože v případě druhé zkoumané je vztah mezi STU ovlivňujícími nejvýrazněji její výuku a jejím osobním a profesním životem poměrně zřejmý.

Dominance kategorie STU týkající se obecně didaktických aspektů, zásad a explanací dění ve třídě a v hlavách individuálních žáků (v míře 45,4 %) zaznamenaná v jednání Moniky lze interpretovat jako výsledek jejího profesního života. Největší část života se věnovala diagnostice mladistvých a speciální pedagogice, zatímco u Kristýny dominuje v profesním učení vzdělávání v oborových didaktikách (viz níže); ač také ona absolvovala speciálně pedagogické vzdělávání. Dalším faktorem z profesního rozvoje, který ovlivňuje adekvaci STU a jednání učitelek ve výuce, je primární profesní orientace a volba profese v raném dospělém věku. Nejvýrazněji je to patrné z adekvace v první zkoumané kategorii STU – oborově didakticky orientované myšlení se v jednání Moniky projevuje o polovinu slaběji než u Kristýny: tyto STU se projevily ve 23,5 % stimulovaných výroků Moniky, ale ve 41,3 % výroků Kristýny.

Zjištění o konzistentnosti myšlení a jednání zkoumaných učitelek nyní doplníme formálně obsahovou analýzu zachycených STU v podobě jejich syntaxe (logické složitosti a schopnosti predikovat jednání/situace ve třídě) a míry generalizace a dekontextualizace jimi užívaných výrazů (konceptů) a užitého diskurzu (srov. oborový a pedagogický metajazyk u Slavíka a Janíka, 2007)

3.2 Složitost a komplexnost STU

Tato část studie představuje výsledky analýz komplexnosti a logičnosti STU, se zaměřením na ty, které se týkají cílů a obsahu vzdělávání

v *humanitních vzdělávacích oborech* (dějepis, český jazyk a literatura a občanská výchova, srov. totéž vymezení u Šedové, Švaříčka a Šalamounové, 2012). STU byly zaznamenány jako schémata vždy s několika úrovněmi vysvětlování nadřazených konceptů. Vztahy mezi koncepty STU byly ve schématu vyjádřeny logickými operátory znamenajícími například „vysvětlení“, „důvod“, „rozpor“ apod. (blíže u Janíka, 2005). Celková míra logické komplexnosti byla analyzována množstvím vztahů ve schématech a jejich růzností. Protože byla schémata také verbalizována učitelkami, při analýze se k jejich vysvětlení přihlídělo.

Analyzovány byly tyto STU Kristýny:

- „Výchova k občanství“ „Vzdělávací obsah – učit jen to podstatné“ STU Výchova k občanství je složena ze tří úrovní argumentace a logiky je provázána zejména vztahy důsledků a indikace, které znamenají možnost vysvětlovat jevy a predikovat je, „člověk ví, kam patří, potom reprezentuje nějaký celek“; nebo „Když občan nechápe věci kolem sebe, může být hrdý vlastenec, ale je to stejně k ničemu, nedokáže se totiž rozhodovat, co je důležité a co nikoliv, nemůže zvážit, co je vhodné a co nikoliv.“ Logická koherence STU je posílena také řadou vysvětlujících, obsah nadřazeného konceptu indikujících výroků nižšího řádu, např. účelem občanské výchovy je, aby se neopakovalo chybné z minulosti, aby žáci odlišili pravdu od manipulace, aby měli schopnost samostatně pracovat s informacemi; pro učitele to znamená potřebu pečlivě vybrat různorodé informační zdroje, mezi nimiž nemají chybět přímé prameny.

Tato STU vykazovala relativně nižší míru ovlivnění jednání, nejspíše proto, že stimulované byly výroky na základě videozáznamu 1 hodiny občanské výchovy a 2 hodin dějepisu; jak ale víme z rozhovorů s touto učitelkou, výuku humanitních předmětů nechápe odděleně; podobně to vidíme také u relevantních zahraničních zdrojů, např. u Gudmundsdottirové a Shulmana (1987). STU Vzdělávací obsah – učit jen to podstatné, vykazuje ve čtyřech úrovních argumentace naopak i velmi silnou konsistenci se stimulovanými výroky (49 %), a tudíž lze tvrdit, že významně ovlivnila jednání ve výuce zaznamenané na video. Také tato STU vykazuje potenciál predikovat dění ve třídě a zejména vykazuje značné množství elicitací podmínek, za nichž je výuka

účinná a kvalitní, jako např.: stanovení priorit vyžaduje plánování učitele a vyhrazení dostatku času na realizaci výuky, až do detailu úlohy či konkrétního zadání v hodině, pak může učitel umožnit žákům také konstruktivně vstupovat do výuky, což je často cenné. Toto vše je možné, když učitel ví hodně o kurikulu, dětech a také o tom, co je v určitém učivu podstatné.

STU je verbalizována jazykem prostého sdělování, ale má výraznou argumentační strukturu umožňující adaptivně reagovat a predikovat situace ve výuce a to za podmínek, jichž si je učitelka vědoma; což bylo zaznamenáno v řadě výukových situací včetně složitých, v nichž něco nevyšlo (srov. chance u Shulmana, 1996).

Učitelka Monika rekonstruovala pět STU se vztahem ke vzdělávacímu obsahu a cílům vzdělávání v humanitních předmětech; z nich ale jen dvě významněji ovlivňovali její jednání v zaznamenané výuce; jednalo se o tyto:

- „Úlohy a učení žáků“
- „Metoda vlastní názor“

STU *Úlohy* vykazovala čtyři argumentační úrovně, ale co do počtu dílčích výroků a vztahů je o poznání chudší než předchozí dvě STU zrekonstruované Kristýnou. Její logická (syntaktická) struktura je převážně juxtapoziční: na jedné úrovni elicituje vždy několik výroků se shodným vztahem k výroku nadřazenému, ale bez výrazné vzájemné souvislosti, „pestrost úloh se projeví v užití prvků ‚kritického myšlení‘, v různosti užitých textů, ve využití pocitů žáků, ale i pamětního učení a v práci s tématem hodiny.“ je v druhé úrovni chudá, obsahuje jen jedno vysvětlení pojmu nadřazeného – úlohy mají být „pestré“.

STU je kongruentní s další „metodickou“ STU s označením „Vlastní názor“. Učitelka jí vysvětluje úlohu či lépe řečeno postup, který používá „před zadáním úloh“; odborným jazykem řečeno v evokační fázi vyučovací hodiny. To potvrzují jak videem zaznamenané vyučovací hodiny, tak stimulovaně vybavené výroky učitelky v další fázi výzkumu. STU je složena ze čtyř argumentačních úrovní a má převážně výkladovou strukturu – převažuje logický (a syntaktický) vztah vysvětlení: „věci nejsou černobílé, což znamená, že nemá být závěrem aktivity

resumé učitele, není správně ani špatně, není jedna pravda.“ V záznamu na kartách a v následném komentáři učitelky se objevuje v této souvislosti několik rozporů – vztah označený na kartě jako „vysvětlení“ se přitom v komentáři ukázal jako „důsledek“: „věci nejsou černobílé, a proto učitelka ve třídě pověsí provázek a žáci si podle něho stoupnou podle názoru, který mají, aby následně viděli, jak na tom ostatní jsou, jaký je názor třídy.“

Monika je ředitelkou školy; její čas „je drahý“, ale má ráda práci hotovou, „takže když se rozhodla, že do toho půjde, schůzku by nezrušila, i kdyby měla něco urgentního.“ To uvádím jako ilustraci obtíží s časem, které jsme řešili po celou dobu výzkumu – na práci s kartami nebylo dost času, a možná proto řada z konceptů a vztahů vyjádřených v první fázi výzkumu, tedy v rozhovoru, nebyla v práci s kartami nijak využita. STU se mohou na první pohled proto jevit jako neúplné, nekonsistentní, „nedokončené“. Zásadní rozdíl mezi oběma zkoumanými tedy neshledávám jen ve formě STU a konsistenci, jež vykazuje s jednáním ve výuce; podstatný byl rozdíl v přístupu k výzkumu daný kontextem; jak uvidíme dál, funkční zařazení učitelek ve škole a také jejich životní zkušenosti jsou největším rozdílem a mohou mít i přímý vliv na formu i obsah STU zaznamenaných v tomto výzkumu.

3.3 Jazyk STU

V této části studie se zabýváme jazykem subjektivních teorií učitelek zaznamenaných ve výzkumu STU. Do jaké míry používají učitelky „svinuté“ (srov. Slavík, Janík, 2007), tedy vědecké konstrukty vykazující vysokou míru dekontextualizace. Lze nějak obecně charakterizovat jazyk zaznamenaných teorií (jinak než na škále „vědecký – nevědecký“)?

Předně je potřeba uvést, že v rekonstruovaných subjektivních teoriích se „vědecké pojmy“ vycházející z určité vědecké teorie (s velkým „T“) v podstatě neobjevují. Jedná se o jazyk velmi metaforický, Moničin výraz „my máme takový názor“ označuje agregát názorů všech žáků třídy, zatímco výchovu k občanství označuje za „cestu k lepšímu životu a k jeho změně“, dějepis a český jazyk a literaturu jako „nadstavbu dobrého života“. Těmito výroky označuje míru pragmatického potenciálu příslušného vzdělávacího obsahu: spíše nižšího u dějepisu a českého

jazyka a literatury, vyššího pak u občanské výchovy, jak je chápe tato učitelka.

U Moniky nacházíme zdaleka nejvíce pojmů či lépe výroků se stopami odborného jazyka v těch částech jejích STU, které se vztahují k explanci žákova výkonu či chování, „učitel vychází vstříc potřebám žáků, využívá jejich stylu komunikace, například gesta a výrazy z facebooku.“ Komunikace ve třídě má být uvolněná, ale „nezraňující žádného žáka“. Práce ve skupině je velmi důležitá ve výuce, protože „žáky angažuje ve vztazích, tedy že je důležité nejen, co kdo říká, ale kdo a jak to říká“, skupinová práce je vysoce „interaktivní, umožňuje posilovat vztah k lidem a věcem a umožňuje předat velké množství různých informací, zejména o lidech a vztazích“.

Metaforické a quasi odborné výrazy a pojmy užívané touto učitelkou mají jasný odkaz na věcnou rovinu ve výuce a materializují a zobecňují tak různé aspekty výuky a její konkrétní fenomény. Hovoří-li učitelka o žácích, užívá tyto pojmy opakovaně a jednání v zaznamenané výuce neslo do velké míry stopy tohoto jejího poznání, těchto subjektivních teorií.

Učitelka Kristýna je ve svém didaktickém i oborově didaktickém diskurzu ještě „svinutější“. Její STU mají často půdorys promyšlených strategií a dokonce „učitelských paradigmat“ – jako je například její osobní pojetí a rozumění pedagogické teorii Feuersteinova instrumentálního obohacování; ale i další STU, srov. přílohy 1 a 2 této studie. STU FIE prolíná všemi ostatními a je východiskem a klíčem k rozumění pedagogické interakci jako takové. Tomuto aspektu jejího myšlení se věnovala naše předchozí studie (Koubek, 2016). Zde bychom měli dekontextualizované výroky hledat zejména v STU týkajících se přímo cílů a obsahů výchovy k občanství.

Kristýnin diskurs je v tomto ohledu a aspektu jejího myšlení velmi podobný Moničinu. Navíc přináší podobnou míru dekontextualizace a možné operacionalizace výroků a vlastních pojmů také co se týká smyslu, účelu a obsahu občanské výchovy: „mají vědět, co je pravda a co manipulace, mají mít schopnost samostatné práce se zdroji, mají se vyvarovat chyb, jichž se lidstvo dopustilo v minulosti.“ Učitelčino přesvědčení o účelu OV je také dostatečně adaptivní – umožňuje jak

zahrnutí aspektu (dnes módního) vlastenectví, tak také jeho kritiku a vědomí limitů, které každý formalizovaný (vyprázdněný) pojem přináší: „když občan nechápe věci kolem sebe, může být hrdý vlastenec, ale je to stejně k ničemu, nedokáže se totiž rozhodovat, co je důležité a co nikoliv, nemůže zvážit, co je vhodné a co nikoliv“.

3.4 STU a vzdělávací obsah občanskovýchovných předmětů

Gudmundsdottirová a Shulman (1987) uvádějí jako poznávací znak expertnosti to, že takto po právu označovaný profesionál má k dispozici k realizaci výuky daného vzdělávacího obsahu několik ucelených pojetí, přičemž při realizaci v konkrétním kontextu třídy volí pojetí nejvhodnější. Následující část textu se proto zabývá tím, zda jsou STU týkající se pojetí, cílů a obsahů humanitních oborů u našich učitelek zakotveny v určitém výkladovém rámci. V diskusi s nimi bylo zjištěno, do jaké míry mají STU v takovém rámci ukotvené a zda s tím pracují vědomě.

U Kristýny je smyslem výchovy k občanství zejména umožnění opravdu aktivně občanského postoje, který je ale poučený a umožňuje kritický nadhled. V jejích STU se ale ukázala také další možná linie realizace tohoto předmětu (Koubek, 2016). Jednalo se o linii „příběhovou“: Učitelka uvedla v rozhovoru i při rekonstrukci STU „já jako učitelka OV“, že sice „je neaprobovaná, ale využívá ve výuce své znalosti dějepisu: ukazuje na osudech a příbězích lidí sílu odvahy a statečnosti“. V jejím pojetí je cílem i obsahem OV skutečně výchova, vedení k sobě samému a také k druhým lidem formou kritického bádání nad jejich výroky a osudem.

Další vysvětlující linií výchovy k občanství u Kristýny, je „demokracie ve škole“. Učitelka je přesvědčena, že autoritářský přístup přináší krátkodobě výsledky, ale „demokraticky vedená výuka má dlouhodobý efekt; i když příkazy a rozkazy mají efekt okamžitý, platí to jen zdánlivě, neboť direktivní přístupy nevedou k samostatnosti a odpovědnosti.“ Demokratická výuka proto „umožňuje žákům zorientovat se v informacích, zatímco autoritářství vede k slepé poslušnosti a pohodlnosti v myšlení a jednání.“ Význam demokratického vedení výuky, ale i celkového klimatu školy posiluje podle STU učitelky Kristýny fakt, že „v době, kdy je v rodině často z objektivních důvodů opravdu málo času na výchovu,

nabývá výchovná funkce školy na významu; škola proto musí více na výchovu dbát, což se neslučuje s autoritářstvím, které problémy neřeší, ale s demokracií, která otevírá prostor pro řešení problémů.“

Výchovné, tedy pragmatické, na žáka, jeho osud a budoucnost orientované subjektivní pojetí výchovy k občanství není cizí ani Monice. Naopak veškeré jednání a myšlení orientuje ve výuce občanské výchovy na „změnu života žáků“. Proto se k nim snaží proniknout „jejich gesty a výrazy z facebooku“, snaží se integrovat jejich různost, včetně rolí jako např. „třídní šašek“. Učitel ale musí „vyčítit, kdy se to“ (žakovský diskurs) „hodí“; „učitel jim takto sděluje, že je má rád.“ Blízkost učitele a žáků je motivována přesvědčením, že „když o nich nic nevím, jak je mohu něco naučit.“ Během stimulovaného vybavování učitelka poukázala, jak je žákům v osmém ročníku blízko tím, že dokonale porozuměla jejich narážce na určité úspěšné virální video z Youtube („Já mám právo sedět“).

Znalost žáků a jejich blízkost je podle Moniky důležitá zejména v inkluzivní škole: „žáci jsou z velmi různých rodin, často cizinci, z etnických minorit, a na druhé straně řekněme ze společensky uvědomělých kruhů.“ Podle jejího přesvědčení je rovněž detailní znalost žáků důležitá pro řízení i pro velmi zkušenou učitelku „bez problémů s neformální autoritou“, obtížné strategie skupinové výuky a výuky s diferencovanými cíli podle vzdělávacích potřeb žáků (např. cizinců).

Specificky je podle Moniky znalost světa žáků důležitá pro efektivní učení žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. „Pro romské žáky to musí být o nich,“ výuka proto musí být „přiměřená, přizpůsobená jejich zkušenosti“. Proto při vymezování učiva výchovy k občanství nejvíce kladla důraz na to, „o čem se v daných rodinách nemluví“, např. „antikoncepce, orgasmus, pohlavní zralost a možnost předčasného otěhotnění...“, nebo v případě zdravého životního stylu jde o to, že „v těch rodinách se hodně konzumuje pečené maso, a proto mají těžké zdravotní problémy v dost brzkém věku“. Učitel také musí znát podstatu znevýhodnění žáků – „mají slabé dispozice k čtení a psaní z rodiny, tam se nečte, s dětmi se nemluví, nehrají si s nimi.“ Blízkost u této učitelky ale vyvolává také obavy, „nezranit někoho“, a také jiné obavy, dané tím, že cítí „osobní deficit“, protože si teprve dodělává kvalifikaci učitelství.

V předchozím textu byla představena formální a obsahová stránka STU zkoumaných učitelek týkajících se výchovy k občanství. Nyní se pokusíme ukotvit STU v jejich životním příběhu a profesním rozvoji.

4 STU a životní portrét zkoumaných

Z životního příběhu jsou pro naši studii relevantní dva momenty, jimž se budeme nyní krátce věnovat. Prvním hodnoceným aspektem života zkoumaných budou jejich inspirační zdroje a to, zda mají tyto zdroje bližší vztah s STU. Druhým významným aspektem k ukotvení STU je jejich vylíčení jejich profesního rozvoje.

Kristýna během rozhovoru jmenovala velké množství osob, které ji inspirovaly, pozitivně i negativně. Ať už přímo, např. učitelé na SŠ a VŠ; přičemž vysokoškolské studium absolvovala celkem třikrát: magisterské studium učitelství českého jazyka a literatury a dějepisu, rozšiřující studium speciální pedagogiky a dále rozšiřující studium učitelství anglického jazyka. Dalším jejím přímo jmenovaným vzorem byla lektorka FIE pro ČR. Kristýna dále uvedla řadu nepřímých inspiračních zdrojů, které ovlivňují její vyučovací a výchovný styl: babička a její výchova vyvažující prvek podpory a volnosti, otec a jeho herectví, její dcera jako vzor teenagera, které vyučuje.

Učitel je herec, učitel musí rozumět žákům, učitel zkouší různé způsoby výkladu a podání učiva, je to jeho povinnost, učitel dává žákovi čas na odpověď a nedokončuje či neinterpretuje jeho slova, učitel používá při ilustraci učiva příběhy lidí... Takto explicitně elicitovala Kristýna významné charakteristiky učitele v STU. Pro všechny z nich nalézáme konkrétní inspirační předobraz v jejím životě. Jedná se vždy o setkání s konkrétní osobou.

Život Kristýny je plný zajímavých setkání, včetně negativních – nerovní lidé za totalitního režimu ovládaného komunistickou stranou nemají podle ní právo vést a ovlivňovat děti. V této studii není již dostatek prostoru pro zveřejnění kompletního přiřazení životních křížovatek a setkání ke konkrétním STU; ale uvedené křížovatky takovou vazbu obsahují vždy. Hovoří-li zkoumaná o svém aktuálním učitelském působišti, opět úzce navazuje na STU a inspirační zdroje

a dále je rozvádí; hledá také možnost, jak inspirovat kolegy a jak více sdílet zkušenosti. Jako členka vedení školy, usiluje o nastavení takové kolegiální kultury učení a sdílení mezi učiteli pro všechny členy pedagogického sboru.

Monika je ředitelkou školy, její povinností je tedy zajišťovat co nejlepší podmínky pro učení žáků, včetně podmínek personálních. O to usiluje vytvářením atmosféry podpory a pochopení, „když řeším problémy s dětmi, pak postupuji rázně...“, aby to bylo vyřešené, u kolegů to tak není, tam musím opatrně, vím, že toho máš moc...“ Zároveň je to pro ni obtížné, neboť, „není týmový hráč“. Kořeny svého spíše sólistického charakteru nachází Monika již v dětství – rozhovořila se o velmi citlivých věcech z dětství a mládí z její rodiny, jež nelze publikovat. Je ale jasné, že jako zkušená speciální pedagožka (psychopedka a etopedka) dokáže diagnostikovat ve své anamnéze důvody potíží, které rozpoznává ve své momentální práci.

Monika vedle svého „životního setkání“, které ji ovlivnilo nejen profesně, tedy svého otce (...), potkává vlastně už jen jediný skutečný lidský vzor – je to její „první ředitel v práci“ z diagnostického ústavu. Tento člověk ji inspiroval vytvářením podpůrného klimatu, které zvládal s grácií a přirozeně. Monika popsala, jak je ředitel profesně vedl a utvářel zejména „dlouhými nočními hovory a rozebíráním jednotlivých klientů.“ Hovory o práci a podpora kolegů jsou jejími zkušenostmi, které se snaží implementovat ve škole, kterou řídí. Při tom ovšem naráží na své založení sólistky. To jí ale na druhou stranu umožňuje hlubší vhled a „sebeprožívání, sebezkušenost“ – to ostatně považuje za důležitý aspekt při reflexi výuky: „žáci i já musíme sebe vnímat a prožívat.“

Vedle toho, že je sólistkou, je také vypravěčkou – každé téma dokáže rozvinout do řady zajímavých příběhů naplněných dějinnými událostmi nenápadně svázanými s „hlavní hrdinkou“. Monika je kreativní, „literární“ typ učitelky. Potkává umělce, Rónu, Havla, vždy ve významných historických kulisách; vychovává děti velkého podnikatele devadesátých let, v době překotné privatizace... Co zarazí při analýze vyprávění, je fakt, že jen velmi málo ze životního příběhu má nějaký odraz v subjektivních teoriích učitelky týkajících se výchovy k občanství.

Daleko spíše nacházíme otázky a postupy, které řeší jako etoped nebo ředitel školy, tedy vedoucí skupiny dospělých; též při stimulovaném vybavování musel výzkumník korigovat učitelku, aby nesklouzávala do ředitelské role hospitujícího profesionála, ale snažila se vybavit si, co se odehrávalo v daný okamžik v její hlavě.

Monika měla sice z rodiny a z hlídání dětí, které provozovala od raného věku, jasnou představu, že „vedení mladých lidí bude její cesta“, ale většinu života, včetně života profesního, se připravovala a praktkovala (a reflektovala a zlepšovala se) v oblasti speciální pedagogiky, etopedie. Sama to shrnuje, „když něco děláte dvě desítky let, pamatujete si vše, normy, principy, téměř doslovně, já ten zákon o ochraně dětí znám opravdu slovo od slova, ale ty školské věci já se zatím pořád učím...“

5 Diskuse a zjištění

Studie zachytila dva v povrchním pohledu velmi podobné případy učitelů humanitních předmětů na základní škole. Co lze ze zachyceného diskutovat, popřípadě rozvinout v další výzkum?

V první části textu konstatujeme, že výzkumná metodologie SLT je pro výzkum komplexního fenoménu myšlení učitele (STU) zachyceného v kontextu profesního rozvoje a jednání vy výuce produktivní ve spojení s emickou perspektivou, kdy interpretace navrhuje výzkumník, ale validují se dále v dialogu se zkoumanými osobami, čímž se předchází dezinterpretaci složitých vztahů a fenoménů.

Výzkum STU ukázal na význam vlivu prvotního profesního rozhodování na další vzdělávací a profesní dráhu učitelů a na jejich STU nejsilněji se projevující v jejich jednání ve výuce. Zatímco Kristýna byla učitelkou první volby a její výukové strategie i bezprostřední rozhodování ve výuce byly řízeny silněji než u Moniky STU týkajícími se cílů a obsahů humanitních předmětů, Moničino jednání nejsilněji ovlivňovaly STU obecně pedagogické, zejména týkající se pedagogické a speciálně pedagogické diagnostiky. Zejména jsme si mohli povšimnout, jak relativně slabě ovlivňovaly její jednání STU zaměřené na cíle a obsahy humanitních předmětů.

S tímto zjištěním je v úzké korelaci zjištění další. Zjišťovali jsme usazení STU týkajících se výuky, jejich cílů a obsahů v nějakém uceleném rámci. U Kristýny se jednalo o rámce vzdělávacích oborů (dějepis, literární výchova – „příběhy“) nebo rámec klimatu školy a vedení třídy („demokraticky vedená výuka“, „demokratická škola“). Pro Moničiny STU týkající se kvality výuky je směrodatné, zda učitel zná svět žáků, teprve potom, jak říká Monika, je „může něco naučit“. Pragmaticnost Moniky je podle našich diskusí v korelaci s její profesní historií a speciálně pedagogickým vzděláním a tréninkem.

V čem se dané učitelky naopak velmi podobají, je jejich expertní vzhled na výuku a na výkon učitelské profese (srov. Píšová et al., 2013). Jejich vysoké nároky na sebe a na kolegy učitele určuje zejména dimenze zájmu o žáky, bytí s žákem. Tento důraz je u nich doplněn vytrvalým tázáním se. Tázání se je vede k reflexi své výuky, kterou považují za obecně přínosnou pro učitele a jeho růst. Profesní učení není pro ně kategorií osobní, ale profesního společenství – a to i přesto, že Monika sama sebe považuje za „solistku“.

Stejnou míru podobnosti STU jsme identifikovali v oblasti formulování STU: obě zkušené učitelky užívají metaforický, subjektivní jazyk; jazyk odborný užívají jen tehdy, když se to týká oblastí jejich praxe, kde jsou tyto pojmy pro ně zažitě, nenahraditelné pojmy subjektivními („angažovanost ve vztahu“, „demokratická škola“).

Závěr

Případová studie je výzkumný design, který svým blízkým a dlouhodobým nahlížením na lidské osudy poskytuje kvalitní podklady pro rozvoj pedagogického výzkumu (Porubský, 2007, s. 132), zejména výzkumu zaměřeného na mnohodimenzionální fenomény. Významné souvislosti a vztahy v mnohodimenzionálních výzkumných polích by bylo možno zkoumat produktivněji a na základě případových studií by bylo možno očekávat relevantní a validní výsledky. Podařilo se nám v této studii dostat tohoto metodologického postulátu?

Vzhledem k tomu, že významné rozdíly mezi subjektivními teoriemi jinak velmi podobných osob, měly často svůj původ v odlišnostech

profesního rozvoje a života učitelek, bylo by produktivní zaměřit se na výzkum právě tohoto vztahu u většího vzorku učitelů. Pro takový výzkum lze na základě předložených výsledků identifikovat některé oblasti zkoumání a blíže je určitě konkrétními položkami pro výzkumné tázání.

1.1 Individuální osud a vzory chování ve vztahu k profesnímu učení

- Od koho či z čeho se učitelé učí v kontextu osobního života?
- Co se od svých inspiračních zdrojů naučili?
- Jak je to konkrétně ovlivňuje ve výuce?

1.2 Deklarovaná první profesní volba zkoumaného a jeho STU

- K jaké vzdělávací cestě zkoumaný učitel směřoval (před nástupem na vysokou školu)?
- Jak jeho aktuální STU formovalo vysokoškolské studium?

1.3 STU, reflexe výuky, další vzdělávání a jiné formy profesního rozvoje

- Považuje zkoumaný učitel za významnou reflexi výuky, zejména reflexi realizace cílů a obsahů vzdělávání?
- Ovlivňuje reflexe výuky zaměření jeho dalšího vzdělávání či jiných forem profesního učení (např. kolegiálního učení ve škole apod.)?

1.4 Kvalita STU, které výrazněji ovlivňují jeho jednání ve výuce

- Jsou STU formulovány jasně, dokáže je učitel rekonstruovat v různých fázích výzkumu konsistentně?
- Umožňující STU adaptivně reagovat na dění ve třídě; má tedy učitel k dispozici širší rejstřík jednání pro určité situace ve výuce?
- Je možno STU týkající se obsahů a cílů výuky přiřadit k nějakému širšímu teoretickému rámci (např. „učím to na osudech lidí“)?
- Jak složitou mají STU strukturu?
- Jaká vysvětlení a jaké predikce výuky STU umožňují?
- Jaký jazyk převažuje ve formulování STU (osobní, odborný)?
- Převažuje v STU významně nějaké zaměření výuky (zájem o žáka, o vzdělávací obsah, o vzdělávací systém či kolegy, „lidi ve škole“)?

1.5 STU a aktuální problémy a diskuse ve vzdělávacím oboru

- Je možno STU vztáhnout k některým aktuálním tématům oborové didaktiky konkrétního vzdělávacího oboru?
- Přináší zkoumání STU podněty pro rozvoj oborových didaktik (je zkoumání *moudrosti praxe* pro rozvoj oborové didaktiky přínosné)?
- Je přínosné zkoumání STU týkajících se přímo cílů a obsahů vzdělávacího oboru k rozvoji, lepšímu zaměření dalšího vzdělávání učitelů v daném vzdělávacím oboru?

Na základě dalších případových studií učitelů a učitelek bude možno takto formulované oblasti výzkumu STU a jejich dílčí položky zpřesňovat, redukovat či naopak rozšiřovat. Pro jejich zpřesňování bude vhodné též zaměřit výzkum více osob detailněji jen na několik málo z nich. Poslední formulovaná oblast výzkumu STU (6.5) nebyla v této studii tematizována – z důvodu jejího omezeného rozsahu. Její operacionalizace bude vyžadovat širší diskusi a výzkumné ověření.

Poznámky:

- ¹ Originální empirická studie pro revui Civilia byla zpracována v rámci disertačního projektu autora a za finanční a metodické podpory tvůrčího týmu projektu specifického výzkumu Skryté determinanty učitelova jednání, MUNI/A/1146/2015.
- ² Srov. emickou perspektivu kvalitativního výzkumu (Švaříček, Šedová et al., 2007, s. 15–18).
- ³ „Sociální a občanské schopnosti: schopnost efektivně a konstruktivně se účastnit na společenském a pracovním životě a mít aktivní a demokratickou účast, zejména ve stále různorodějších společnostech.“ Doporučení Evropského parlamentu a Rady (2006).
- ⁴ Feuerstein's Instrumental Enrichment (FIE) je pedagogicko-psychologický směr zabývající se „utvářením kognitivních prerekvizit pro aktivní učení“ (Hoffman, Egozi, Shachar-Segev, n. d.).
- ⁵ Jednotky analýzy a postup zjišťování adekvace mezi nimi je vysvětlen ve studii Být sama sebou (Koubek, 2016).

Literatura:

- DANN, H. D., DIEGRITZ, T., ROSENBUSCH, H. S. *Gruppenunterricht im Schullalltag. Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg, 1999.
- GROEBEN, N., WAHL, D., SCHLEE, J., SCHEELE, B. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, 1988.
- GUDMUNSDOTTIR, S., SHULMAN, L. Pedagogical content knowledge in social studies. 1987, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59–70.
- HAAG, L., MISCHO, C. Besser Unterrichten durch die Auseinandersetzung mit fremden Subjektiven Theorien. Effekte einer Trainingsstudie zum Thema Gruppenunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 2005, 35(1), pp. 37–48.
- HUMPERT, W., DANN, H. D., HAAG, L., MÜLLER, M. *KTM kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention*. Bern: Huber, 2012.
- JANÍK, T. Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue*, 2005, roč. 57, č. 5, s. 477–496.
- JANÍK, T., MINAŘÍKOVÁ, E., PÍŠOVÁ, M., ULIČNÁ, K., JANÍK, M. *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita, 2016.
- KORTHAGEN, F., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B., WUBBELS, T. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011.
- KOUBEK, P. Být sama sebou: případová studie subjektivních teorií učitelky v kontextu profesního rozvoje. *Pedagogická orientace*, 2016, roč. 26, č. 1, s. 95–116.
- KOUBEK, P., JANÍK, T. Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 2015, roč. 20, č. 3, s. 47–67.
- LEUCHTER, M., PAULI, C., REUSSER, K., LIPOWSKY, F. Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2006, Jhrg. 9, No. 4, S. 562–579.
- LINSER, M. *Prototypische Routinen von Lehrkräften im Umgang mit Unterrichtseinstiegen, Experimenten und Schülervorstellungen im Biologieunterricht* (Disertační práce). Duisburg: Universität Duisburg-Essen, 2010.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013.
- PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S., KOSTKOVÁ, K., JANÍKOVÁ, V., NAJVAR, P. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.

- PORUBSKÝ, Š. Skúmanie subjektívnej teorie učitelky. In PORUBSKÝ, Š. (ed.) *Učiteľ – diskurs – žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2007, s 100–134.
- SCHWAB, J. J. The structure of the disciplines: Meanings and significances. In FORD, G. W., PUGNO, L. (eds.) *The structure of knowledge and the curriculum*. Chicago: Rand McNally, 1964.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1987, Vol. 57, No. 1, pp. 1–23.
- SHULMAN L. S. 'Just in case . . .': Reflections on learning from experience. In COLBERT, J. A., DESBERG, P., TRIMBLE, K. (eds.) *The case for education: Contemporary approaches for using case methods*. Boston: Allyn & Bacon, 2006, pp. 461–482.
- SLAVÍK, J., JANÍK, T. Fakty a fenomény v prúniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 3, s. 263–274.
- STANĚK, A. Didaktika společenských věd. In I. STUHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. a kol. (eds) *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 327–360.
- ŠEĎOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.
- ŠÍP, R., ŠVEC, V. Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace*, 2013, roč. 23, č. 5, s. 664–690.
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- YOUNG, M. Curriculum theory and the question of knowledge: a response to the six papers. *Journal of Curriculum Studies*, 2015, Vol. 47, No. 6, pp. 820–837.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Petr Koubek
Národní ústav pro vzdělávání Praha
Weilova 1271/6
102 00 Praha 10
e-mail: petr.koubek@nuv.cz

Role výukových metod ve finančním vzdělávání

Alena OPLETALOVÁ

The Role of Teaching Methods in Financial Education

Abstract: The article reacts on the situation in financial education and presents current information on the education system in the Czech Republic and the way how the children are acquainted with the financial education. Nowadays, the financial education is compulsory component of the primary school education (ISCED 1, 2). Moreover, it defines the teaching method framework for teachers of financial literacy. The text also introduces the design and the results of the qualitative research focused on the identification of the teaching methods that are used in the financial literacy education and it evaluates the effectivity of the methods in the educational process. The findings and the conclusions of the article will come out from two research methods. The first part includes the semi-structured interview with the teachers of the chosen primary school, who teach the financial literacy. In the second part, the experiment – a teaching of the chosen financial education topic was used as a research tool. The outputs will identify the teaching methods used in the financial education process in the primary schools. Next output evaluates the efficiency of the particular teaching methods based on the realized experiment and the interviews. The presented conclusions of the research should contribute to the support of statement that appropriately chosen teaching methods of financial education in primary

schools can contribute to proper financial behaviour of the individuals in the society.

Key Words: Economic and financial literacy, Financial education, Teaching methods

1 Teoretické vymezení problematiky a stanovení cíle

V posledních několika letech se stává finanční vzdělávání a orientace v problematice financí stále důležitější. Význam vzrůstá především s demografickými, ekonomickými a politickými změnami ve společnosti. Prodlužující se střední délka života, odchod do důchodu, nestabilita trhu práce nebo neočekávané životní události vyžadují, aby člověk přijímal větší odpovědnost za finanční zajištění sebe i své rodiny. S tímto souvisí také zvažování rozhodnutí a plánování do budoucna. Finanční vzdělávání má nepochybně význam pro jednotlivce, ale také pro celou společnost a hospodářský systém (Advancing National Strategies for Financial Education, 2013, s. 16–18).

Předložená studie si klade za cíl prostřednictvím kvalitativního přístupu analyzovat situaci z pohledu výukových metod ve finančním vzdělávání na základních školách. Kvalitativní výzkum je prováděn s těmito dílčími cíli:

- identifikace dosavadních metod, užívaných učiteli ve výuce finanční gramotnosti se všemi pozitivy či negativy;
- aplikace různých výukových metod na vybrané téma finanční gramotnosti s cílem vyhodnotit jejich účinnost.

V dalším textu bude tedy podrobně představena problematika finančního vzdělávání na základních školách v České republice a také vymezení výukových metod s důrazem na jejich využití v daném výzkumu.

Jedním z důvodů, který upozorňuje na význam a potřebnost finančního vzdělávání, je zvyšující se zadluženost domácností.¹ Rozvíjející se moderní technologie umožňují mnohem jednodušší zprostředkování informací s daleko větším dosahem. Díky tomu jsou finanční nabídky díky snadno dostupné téměř komukoli (Sdělení komise, 2007, s. 3–4).

Finanční vzdělávání ale není prostředkem, který by byl zárukou odpovědného vystupování spotřebitele na finančním trhu nebo jeho zajištění na stáří. Je na něj „pochopitelně třeba nahlížet jako na doplněk k přiměřené ochraně spotřebitele a zodpovědnému chování poskytovatelů finančních služeb“ (Sdělení komise, 2007, s. 4). Čím dříve s ním však budeme v kontaktu, tím více možností nám dává.

Do budoucna jsou důležité především následující prioritní oblasti formulované Národní strategií finančního vzdělávání (2010, s. 14–15). Aktivní a odpovědná účast na finančním trhu spojená se znalostí spotřebitelských práv a přístupem k úplným, správným a srozumitelným informacím. Prevence proti předlužení domácností a dlouhodobé neschopnosti splácet. Zde ale orientace ve finanční problematice nestačí. Důležitá je podpora odpovědnosti za finanční zdraví domácnosti, plánování rozpočtu a uvážené investice jako je např. hypotéka. S ohledem na stárnutí populace je také významná oblast zajištění na stáří.

K uchopení celé problematiky finančního vzdělávání je nezbytným východiskem vymezení pojmu finanční gramotnost, za který se považuje cílový stav, ke kterému finanční vzdělávání směřuje. Není možné realizovat finanční vzdělávání, aniž bychom nevěděli, co obnáší být finančně gramotný. Na finanční gramotnost je možné nahlížet jako specializovanou součást ekonomické gramotnosti. Nad rámec finanční gramotnosti lze stavět schopnost zajistit si příjem, zvažovat důsledky osobních rozhodnutí na současný i budoucí příjem, porozumění základním makroekonomickým ukazatelům, povědomí o daňovém systému a roli daní v rámci občanské společnosti. Finančně gramotný občan v sobě formuje souhrn znalostí, dovedností a hodnotových postojů pro uplatnění v současné společnosti (Národní strategie finančního vzdělávání, 2010, s. 11–12).

Obvyklý význam pojmu „gramotnost“ mluví o dovednostech jako číst, psát a počítat. Zjednodušeně lze říct, že gramotnost představuje „schopnost aplikace některých specifických dovedností“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 85–86). Protože představuje komplexní a současně proměnlivý pojem, obsah a způsob vymezení gramotnosti reaguje na vývoj a měnící se potřeby společnosti. Už se nejedná jen o schopnost např. číst, ale také porozumět složitějším textům, grafům či tabulkám,

ovládání různých početních úkonů a jejich využití v rozmanitých životních situacích současné společnosti (Průcha, 2009, s. 223).

Jako reakce na měnící se situaci ve společnosti vznikla potřeba vymezení gramotnosti v oblasti financí. K tomuto vymezení je možné přistoupit ze dvou stran. První představuje mezinárodní pojetí. Takové, které vzniklo jako výsledek mezinárodní spolupráce. Druhá strana nabízí definice formulované v rámci národních strategií. Jsou vytvářeny tak, aby co nejvíce odpovídaly potřebám občanů jednotlivých zemí.

Na mezinárodní úrovni má v této oblasti významné postavení Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development; dále jen OECD). V publikaci *Improving Financial Literacy* (2005, s. 26) uvádí následující definici finančního vzdělávání.

„Financial education is the process by which financial consumers/investors improve their understanding of financial products and concepts and, through information, instruction and/or objective advice, develop the skills and confidence to become more aware of financial risks and opportunities, to make informed choices, to know where to go for help, and to take other effective actions to improve their financial well-being.“ (OECD, 2005, s. 26)

Ačkoliv OECD definici finanční gramotnosti přímo nestanovuje, pro účely mezinárodního testování úrovně finanční gramotnosti v rámci šetření PISA (Programme for International Student Assessment; dále jen PISA) byla stanovena pracovní definice.

„Finanční gramotnost zahrnuje znalost a porozumění finančním konceptům a rizikům, dále dovednosti, motivaci a sebedůvěru potřebnou pro uplatnění těchto znalostí a porozumění s cílem činit efektivní rozhodnutí v různých situacích souvisejících s financemi, zlepšit finanční situaci jedince či celé společnosti a umožnit zapojení do ekonomického života.“ (PISA, 2012, Koncepční rámec, 2012, s. 10)

Naproti mezinárodnímu vymezení a pracovní definici finanční gramotnosti, kterou formulovala OECD, stojí vymezení definované v České republice. Tato definice je součástí dokumentu *Národní strategie finančního vzdělávání*. Vznikla spoluprací spotřebitelských a profesních sdružení podílejících se na činnosti Pracovní skupiny pro finanční

vzdělávání a Ministerstva financí, MŠMT, Ministerstva průmyslu a obchodu a České národní banky. Její znění představuje produkt jejich vzájemné shody s využitím zahraničních zkušeností (*Národní strategie finančního vzdělávání*, 2010, s. 11). Znění této definice je následující:

„Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace.“ (*Národní strategie finančního vzdělávání*, 2010, s. 11).

Ve srovnání s pracovní definicí finanční gramotnosti dle OECD je více strukturovaná a pojímaná jako správa osobních, resp. rodinných financí. V rámci její struktury zahrnuje tři dílčí složky: peněžní, cenovou a rozpočtovou gramotnost.

Složka peněžní gramotnosti zahrnuje kompetence týkající se peněžních operací v hotovostní i bezhotovostní podobě, jejich správy a nástrojů k tomu určených. Cenová gramotnost pak slouží k pochopení cenových mechanismů, porozumění vývoji hodnoty peněz v čase, úrokovým sazbám a poplatkům plynoucích z finančních služeb. V rámci složky rozpočtové gramotnosti je obsažena správa osobního i rodinného rozpočtu. Představuje především schopnost stanovovat cíle, vhodně rozdělovat finanční prostředky a vytvářet tak finanční rozpočet s ohledem na konkrétní životní situaci. Jako specializovanou součást této složky dále rozlišujeme správu finančních aktiv a správu finančních závazků. S tímto také souvisí schopnost rozlišovat mezi produkty finančního trhu a volby toho nejvhodnějšího (*Národní strategie finančního vzdělávání*, 2010, s. 12–13).

OECD zahájila v roce 2003 projekt finančního vzdělávání na základě zjištění negativních důsledků nízké úrovně finanční gramotnosti obyvatel. V roce 2008 OECD původní projekt finanční gramotnosti rozšířila, a to vytvořením Mezinárodní sítě pro finanční vzdělávání (International Network Financial Education, dále jen „INFE“) s cílem zvýšení povědomí o důležitosti finančního vzdělávání v mezinárodním

měřítku. V témže roce byl spuštěn webový projekt pro finanční vzdělávání Mezinárodní brána pro finanční vzdělávání (International Gateway for Financial Education, dále jen „IGFE“), který má databáze ze 70 zemí světa a obsahuje více než 120 programů finančního vzdělávání. INFE sestavilo směrnice Guidelines pro implementaci finančního vzdělávání do školní výuky.

2 Finanční vzdělávání v podmínkách základních a středních škol

Príspevek vychází z myšlenky, že finanční gramotnost a její výuka na školách by měla být účinným nástrojem prevence zadluženosti a předcházení dalších negativních jevů u jednotlivců a domácností. Zařazení finančního vzdělávání do školních vzdělávacích programů základních a středních škol je obrovským krokem vpřed, jelikož právě preventivní opatření se jeví jako nejúčinnější. Děti se totiž učí finanční gramotnosti již v době, kdy ještě nemají vlastní odpovědnost ani negativní zkušenost ze světa peněz. Až v dospělosti budou řešit finanční otázky, budou už mít povědomí o možných rizicích. Lze se tedy domnívat, že až tyto generace, které ve školách absolvují finanční vzdělávání, budou do života lépe připraveni a situace se v této oblasti významně změní. Tento optimistický vývoj však neprokazuje závěr výzkumu Federální rezervní banky Clevelandu, který uvádí, že bohužel nebyl zjištěn žádný přesvědčivý důkaz, že programy finanční výchovy vedou k lepší finanční znalosti ani k celkově lepšímu finančnímu chování. Výzkumný soubor tvořili američtí studenti, kteří docházeli na kurzy Osobní finance či Management výdajů (Economist, 2013). Jaká je situace ve finančním vzdělávání na českých školách, bude předmětem další části příspěvku.

Finanční odpovědnost a rozvoj kompetencí k finanční gramotnosti již u nejmladších generací podporuje zařazení finančního vzdělávání do formálního vzdělávacího systému resp. do tzv. počátečního vzdělávání. Stěžejním dokumentem pro oblast školství je Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách, který byl vydán na základě usnesení vlády ze dne 7. prosince 2005 a aktualizován v prosinci 2007. Tento dokument byl vytvořen mezirezortní pracovní skupinou ze zástupců MŠMT, MF, MPO a organizacemi - Výzkumný ústav

pedagogický v Praze a Národní ústav odborného vzdělávání. Posílení finanční gramotnosti na základních a středních školách je jedním ze dvou pilířů Národní strategie finančního vzdělávání. Garantem implementace vzdělávání je stát prostřednictvím MŠMT. Důraz na finanční vzdělávání je kladen také v tzv. Rámcové politice MF v oblasti ochrany spotřebitele na finančním trhu. V souvislosti s tímto dokumentem vznikla také Expertní skupina pro finanční sektor. Tato skupina představuje stálou platformu pro odbornou diskusi státu, spotřebitelských sdružení a subjektů finančního trhu o koncepčních otázkách, zejména ochrany spotřebitele na finančním trhu.

Součástí dokumentu Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách jsou tzv. Standardy finanční gramotnosti, které stanovují ideální úroveň finanční gramotnosti pro různé cílové skupiny. Jinými slovy cílový stav finančního vzdělávání pro různé stupně vzdělávání. Tyto standardy jsou následně implementovány do rámcových vzdělávacích programů (u počátečního vzdělávání na základních a středních školách) či slouží jako východisko při tvorbě konkrétních vzdělávacích programů a aktivit směřujících k rozvoji a zvyšování úrovně finanční gramotnosti žáků a dospělé populace (u dalšího vzdělávání). Mimo standardů jsou v dokumentu uvedeny i role jednotlivých subjektů a jejich spolupráce při budování finanční gramotnosti, definice finanční gramotnosti, plánované metodické materiály, průzkumy aktuální úrovně finanční gramotnosti, vzdělávací programy a aktivity a pravidelné hodnocení úrovně a efektivity vzdělávacích programů. Teprve od 1. září 2013 se Standard finanční gramotnosti pro základní vzdělávání stává povinnou součástí vzdělávacího obsahu základních škol.

Ačkoliv v současnosti představuje problematika financí jednu z povinných oblastí základního a středního vzdělávání, jednotný způsob realizace není dán. Má pouze povahu doporučení. Každá škola má tedy možnost přistoupit k vlastní výuce finanční gramotnosti individuálně. Zvolit „cestu k dosažení stanovených výukových cílů“ (Kalhous, Obst, 2009, s. 307) i konkrétní „uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáka při vyučování“ (Kalhous, Obst, 2009, s. 293). Samotné finanční vzdělávání tedy

může probíhat na různých školách různým způsobem. Konkrétní podoba, metody a organizační formy průběhu výuky finanční gramotnosti, jsou ponechány na uvážení jednotlivých škol. Ačkoliv mezi přístupy vznikají rozdíly, spojuje je snaha o rozvoj a zvyšování úrovně finanční gramotnosti.

3 Uplatnění výukových metod ve finančním vzdělávání

Hlavním cílem finančního vzdělávání by měla být snaha propojit znalosti problematiky financí s jejich praktickým uplatněním v běžném životě, což by se ale nemělo zjednodušovat pouze na práci s čísly. Z toho důvodu se doporučuje uplatňovat prostředky, které výuku zasadí do širších souvislostí, budou rozvíjet kritické myšlení, aktivně zapojí žáka a přiblíží mu problematiku v reálných situacích. K tomu je možné využít např. metodu řešení problémů nebo heuristickou metodu. Žáci si neosvojují hotové poznatky, ale samostatně hledají, resp. objevují řešení problémových otázek a úkolů. Podobně je to i u situační metody, při níž se řeší situace velmi podobné skutečným událostem. Další z možností představuje inscenační metoda, která je založena na simulaci a hraní rolí. Tyto metody umožňují vtáhnout do problematiky, hlubší porozumění i rozvoj sociálních dovedností. Rozmanité životní situace mohou také simulovat různé didaktické hry v provedení klasických deskových či počítačových aplikací (Hesová, 2013, s. 12–16). „Pokročilou úroveň simulace představují například fiktivní firmy. Jedná se o virtuální společnosti, které jsou zakládány především žáky středních škol a které spolu obchodují podle běžných obchodních zvyklostí, ale používají fiktivní peníze.“ (Hesová, 2013, s. 15) Také je vhodné při výuce finanční gramotnosti rozvíjet sociální dovednosti a spolupráci ve skupině. Zařazení kooperativní formy výuky přispívá k aktivizaci žáků, vzájemné interakci, zdokonalování komunikačních dovedností, ale také učí toleranci. Žáci si navzájem mohou předávat zkušenosti, formovat vlastní názor a nechat vyniknout vlastním přednostem. Podobně může být využito projektového vyučování (Hesová, 2013, s. 14).

Jelikož je cílem tohoto textu prostřednictvím kvalitativního přístupu analyzovat situaci z pohledu výukových metod ve finančním vzdělávání

na základních školách, je zapotřebí stručně vymezit základní pojmy i z oblasti výukových metod.

Finanční vzdělávání je v mnohém specifické. Finanční svět je velmi dynamický, rychle se proměňuje – co platilo včera, dnes už platit nemusí. Proto by měl být pedagog schopen často aktualizovat vzdělávací obsah. Úkolem učitele není být finančním poradcem, ale rozvíjet finanční dovednosti, naučit žáky finančně myslet. Finanční vzdělávání je orientované na rozvíjení dovedností pro život, a proto by mělo být s každodenním životem úzce provázáno. Znalosti a porozumění jsou nezbytné, neměli bychom je ale vidět jako hlavní cíl finančního vzdělávání. Je vhodné připravit žákům takové výukové aktivity, které umožňují relativně autentický prožitek finanční situace a které vedou k osvojení strategií zodpovědného rozhodování. Tento předpoklad naplňují především tyto metody:

- inscenační a heuristické metody, které vztahují výuku k životu žáků, rozvíjejí jejich finanční dovednosti, ale zároveň umožňují respektovat soukromí,
- práce s textem, která učí žáky kritickému přístupu k informacím nejen ze světa financí,
- didaktické hry, které zábavnou formou simulují dění v běžném životě a podporují tak strategické myšlení žáků (Finanční gramotnost ve výuce: metodická příručka, 2011, s. 980).

Šetření České školní inspekce ukázala, že nejčastější metodou při rozvoji finanční gramotnosti bylo řešení úloh z běžného života (89 %). Většina škol využívá více než jen jednu metodu. Pokud škola využívá jen jednu metodu, pak se ve většině případů jednalo o řešení úloh z běžného života (71 % škol s jednou metodou). Zastoupení některých metod bylo významnější ve více než polovině sledovaných škol. Tyto školy rozvíjely finanční gramotnost třemi a více metodami současně. Jednalo se například o skupinovou výuku, která byla využívána ve třech čtvrtinách těchto škol. Dále byly v polovině těchto škol využívány didaktické hry, ve více než jedné třetině škol návštěvy finančních institucí a ve více než jedné čtvrtině škol inscenační metody. Metoda inscenační byla využívána nejčastěji v neúplných základních školách jen s prvním

stupněm. Šetření probíhalo celkem v 214 školách (základní i střední) ve školním roce 2012–2013 (Česká školní inspekce, 2013).

Při výuce finanční gramotnosti by měl být kladen důraz především na didaktické aspekty výuky. Zejména se jedná o zařazení různých didaktických her, situačních metod, projektového vyučování, aktivizačních metod a interaktivních prvků formou moderních ICT technologií apod. Ve výuce by mělo být zastoupeno, co nejvíce praktických prvků, ukázek a příkladů, právě z důvodu efektivnějšího využití získaných informací v budoucím životě.

4 Vymezení výzkumného šetření

Účelem předložené studie je analyzovat výuku finanční gramotnosti na vybrané základní škole z pohledu výukových metod. Proč právě z pohledu výukových metod? Protože se domnívám, že právě správně zvolené metody mohou být jedním z klíčů, jak dosáhnout vyššího přenosu znalostí, které budou mít trvalejší charakter. Mohu tak srovnat svůj výzkum, například se studií autorů Lewis, M., Klein, L. (2000–2008), kteří tvrdí, že výuka finanční gramotnosti na základních školách nemá pro žáky smysl, jelikož většinu informací, získaných v tuto dobu, žáci zapomenou.

Kvalitativní výzkum je prováděn s dílčími cíli identifikace dosavadních metod, užívaných učiteli ve výuce finanční gramotnosti vybrané školy, se všemi pozitivy či negativy. Dále aplikace různých výukových metod na vybrané téma s cílem vyhodnotit jejich účinnost. Pro komplexnější pohled na danou problematiku hledám odpověď na tyto výzkumné otázky: jak učitelé hodnotí schopnost svých žáků hospodařit s penězi, jaký názor mají na zařazení FG do RVP, má výuka FG na základní škole vliv na jednání žáků v dospělosti, k jakému cíli má směřovat, a jsou na ni učitelé dostatečně připraveni? Z oblasti výukových metod se zabývám tím: jaké metody učitelé upřednostňují a proč, které metody jsou podle nich mezi žáky oblíbené a které nikoliv a hlavně jaké metody mohou nejlépe pomoci dosáhnout cílů FG.

Výzkumné otázky, které reagují na stanovený cíl výzkumného šetření, jsou vymezeny následovně:

- Které výukové metody jsou učiteli základních škol při výuce finanční gramotnosti využívány?
- Jaká je účinnost těchto výukových metod v samotném vzdělávacím procesu?

Kvalitativní výzkum probíhal ve dvou na sebe navazujících fázích. V první fázi byly realizovány polostrukturované rozhovory s učiteli prvního stupně vybrané základní školy, kteří vyučují finanční gramotnost. Otázky rozhovoru byly rozčleněny do tří sekcí. Sekce A informuje o základních údajích o respondentovi - jeho pohlaví, délce praxe, aprobaci. Sekce B se týká výuky finanční gramotnosti, táže se například po cíli, k jakému má finanční gramotnost směřovat, po zdrojích z kterých učitelé čerpají ve výuce či po připravenosti učitelů. Sekce C se zabývá výukovými metodami, které učitelé užívají, dále klady a zápory aktivizačních metod, či důvodem, proč učitelé některé metody upřednostňují.

Ve fázi druhé proběhne experiment – výuka vybraného tématu: rozpočet domácnosti a hotovostní a bezhotovostní forma peněz ve třídě 5. A. Každé z témat však bude vyučováno pomocí jiné výukové metody, aby následovně mohla být srovnána její účinnost. Pro srovnání byly vybrány klasické výukové metody a metody aktivizující. Téma rozpočet domácnosti bylo vyučováno jako první s využitím metody diskuzní a metody řešení problému, tedy metod, které jsou doporučeny k podpoře rozvoje finanční gramotnosti. Ve výuce budou žáci navíc pracovat s interaktivní tabulí, která bude sloužit k vzorovým výpočtům a jako obrazová opora. V hodině druhé bylo vyučováno téma hotovostní a bezhotovostní forma peněz metodou vysvětlování a práce s textem – klasické vyučovací metody. K oběma hodinám dostali žáci pracovní list, který může posloužit i jako náhrada zápisu do sešitu.

Obě odučené hodiny byly vyhodnocovány několika dílčími způsoby. Během výuky bylo realizováno pozorování, které bylo zaznamenáno do hospitačního archu. Další dílčí metodou vyhodnocování je evaluační dotazník, který žáci obdrželi vždy po skončení výuky. Tento dotazník má postihnout názory samotných žáků na výuku. Jelikož se jedná o žáky ve věku 9-10 let, bylo zvoleno hodnocení pomocí škál a dvě otevřeně

otázky. Hodnocení transferu znalostí a dovedností z vyučovacích hodin bylo prováděno pomocí didaktického testu, který žáci absolvovali vždy po třech dnech od ukončení výuky. Testy jsou zaměřeny pouze na poznatky, které žáci získali z odučených hodin. Na závěr po každé výuce proběhne otevřený rozhovor s vyučujícím k získání zpětné vazby, zaměřené na hodnocení práce s různými výukovými metodami.

Výzkumné šetření probíhalo na prvním stupni vybrané základní školy. Tuto školu jsem si zvolila především proto, že se jedná o školu, která je vzorovou školou Olomouckého kraje ve využívání interaktivních Smart tabulí, které bych chtěla ve výzkumu využít. Mimo jiné se jedná školu s rozšířenou výukou informatiky a dobrým audiovizuálním vybavením. Samotného výzkumu se budou účastnit žáci pátého ročníku a učitelé prvního stupně, kteří vyučují finanční gramotnost.

Výzkum proběhne na základě záměrného výběru ve třídě 5. A, který má celkem 19 žáků, z toho 9 chlapců a 10 děvčat. Jedná se o třídu, ve které se 2 žáci vzdělávají dle individuálního vzdělávací plánu. Celkový průměr třídy z matematiky je 1,47. Pátý ročník jsem si zvolila proto, že se jedná o druhý významný mezník ve výuce žáků. Konkrétně o ukončení 2. období učiva prvního stupně. Vycházela jsem i z toho, že právě v třetím, pátém a devátém ročníku dochází k plošné evaluaci výsledků vzdělávání žáků. Druhý výzkumný soubor tvoří učitelé prvního stupně. Na tomto stupni vyučuje finanční gramotnost celkem šest učitelů s průměrnou délkou praxe 12 let.

5 Prezentace výsledků výzkumného šetření

Z rozhovorů s učiteli vychází tato zajímavá zjištění. Učitelé nejčastěji při výuce finanční gramotnosti užívají aktivizujících metod - didaktické hry, diskuzi, práci s pracovním listem, interaktivní tabulí, materiály si buď tvoří sami, nebo čerpají z internetu. Učitelé tedy volí metody, které jsou přímo k výuce finanční gramotnosti doporučovány. Učitelé hodnotí schopnosti svých žáků hospodařit s penězi individuálně, uvádějí velké rozdíly mezi žáky a příkládají důležitou roli rodičům. Právě ti mají podle učitelů na své děti mnohem větší vliv a právě od nich žáci často přebírají postoj k hospodaření s penězi. Na vybrané základní

škole se finanční gramotnost vyučuje v rámci jiných předmětů, především matematiky a vlastivědy na prvním stupni a matematiky, občanské výchovy a rodinné výchovy na druhém stupni. Tato zjištění můžeme porovnat s průzkumem Opletalové, Kvintové (2014), který byl zaměřen na oblast realizace výuky finanční gramotnosti na základních školách. Se zařazením finanční gramotnosti do školního vzdělávání všichni učitelé souhlasí. Ovšem to, jestli bude mít výuka finanční gramotnosti na základní škole vliv na jednání žáků v dospělosti, si nejsou jisti. Jelikož je na základních školách v České republice finanční gramotnost vyučovaná teprve od roku 2013, neexistují ještě výzkumy, které by vliv výuky do dospělosti zkoumaly. Můžeme se tak jen domnívat, jaký vliv bude mít finanční gramotnost vyučovaná na základních školách dopad na budoucí generaci dospělých. Tyto budoucí výzkumy by pak bylo zajisté zajímavé srovnávat například s dlouholetým výzkumem autorů Lewis, M., Klein, L., který probíhal v letech 2000–2008. Právě v tomto výzkumu autoři došli k závěru, že respondenti, kteří absolvovali na střední škole odborný kurz finančního vzdělávání, nevykazují známky lepší finanční gramotnosti a vhodnějšího ekonomického chování, než vzorek respondentů, který kurz neabsolvoval. Co se týká připravenosti učitelů na výuku, většina učitelů by uvítala, kdyby jim byly poskytnuty nějaké další didakticky zpracované materiály, pomůcky, učebnice či metodiky. Prozatím učitelé čerpají především z internetu nebo si materiály vytváří sami. Právě ve třetí kapitole jsem se věnovala dostupným materiálům k výuce finanční gramotnosti pro 1. stupeň základních škol a velice mě překvapilo, že až na jednu vyučující nikdo z učitelů konkrétní materiály či výukové portály nezmínil. Další zajímavá otázka dotazníku, je otázka týkající se metod, které mohou nejlépe pomoci dosáhnout cílů. Podle učitelů jsou ideálními metodami pro výuku finanční gramotnosti právě aktivizující výukové metody. Učitelé uváděli, že žáky by měla výuka bavit, zaujmout, měli by se v ní zapojit a diskutovat atd. Samozřejmě ale vědí, že žádná metoda nemůže vyhovovat současně všem žákům a bez klasických výukových metod jako je vysvětlování se nedá obejít. Mezi nevýhody aktivizujících metod řadí jejich časovou náročnost a to, že nemusí vyhovovat všem žákům. Názor učitelů tak souhlasí s tvrzením Maňáka

(2003): „Neexistuje univerzální účelná metoda, která by u žáků dokázala vyhovět všem cílům.“

Dalším dílčím cílem studie bylo aplikovat různé výukové metody na vybrané téma, přičemž se jednalo o rozpočet domácnosti a hotovostní a bezhotovostní forma peněz, s cílem vyhodnotit jejich účinnost. Zjištění jsou uvedena prostřednictvím vyhodnocení následujících hypotéz.

Hypotéza č. 1: Žáci shledají výuku pomocí aktivizujících metod zábavnější než výuku využívající klasické metody.

V evaluačním dotazníku žáci ohodnotili hodinu pomocí aktivizujících metod z 94 % jako zábavnou, zatímco druhá hodina byla hodnocena jako zábavná pouze z 92 %. Když měli žáci hodině přiřadit známku 1 – nejlepší, 5 – nejhorší, získala první hodina známku 1,1 a druhá hodina známku 1,5. Z toho vychází, že mezi oběma odučenými hodinami, co se zábavnosti týká, byly jen minimální rozdíly. Tento fakt si vysvětlují tak, že na zábavnosti hodiny se podílí celá řada faktorů, které nelze z vyučovacího procesu eliminovat. Potvrzuje se tak dotazníkové šetření S. Tikalské, že žáci preferují ve výuce hry a soutěže, práci s počítačem, pokusy, práci s interaktivní tabulí atd. Pokud jsou dodrženy didaktické zásady hodiny, nároky na její připravenost, organizaci a vedení, nehraje samotná metoda, kterou se žáci učí tak velkou roli. Samotný učitel, který hodinu vyučuje, taktéž ovlivňuje to, zda žáky hodina bude bavit, či nikoliv.

Hypotéza č. 2: Žáci dosáhnou lepší průměrné známky v testu, který ověřuje jejich znalosti naučené pomocí aktivizujících metod nežli v testu, který ověřuje jejich znalosti naučené pomocí klasických metod výuky.

V prvním testu, kdy se žáci učili pomocí aktivizujících metod, získali průměrnou známku 2,15. V testu druhém, žáci naopak vynikali a dosáhli průměru 1,89. Opět ne příliš velký rozdíl. Výsledky je možné vysvětlit tak, že první test, ačkoliv se na něj žáci učili aktivizující metodou a do hodiny se mnohem více zapojovali, byl pro žáky těžší, kvůli své poslední úloze. Poslední úloha testu obsahovala propojení finanční gramotnosti s matematickou gramotností, což druhý test neobsahoval.

Do výsledné známky se tak promítlo jak pochopení látky tak numerické chyby. Lepších výsledků v druhém testu mohli žáci také dosáhnout díky tomu, že jim vyhovovalo pomalejší tempo hodiny, více vysvětlování a direktivního přístupu učitele, na který jsou v tomto věku zvyklí. Aktivizující metoda se ukázala jako účinnější v případě učení nových pojmů. Druhá hypotéza byla vyvrácena.

Hypotéza č. 3: Žáci si osvojí lépe pojmy z hodiny, která využívala aktivizující metody.

Podle charakteru chyb, který se v obou testech vyskytoval, je možné hypotézu potvrdit. Žáci si lépe zapamatovali pojmy z hodiny první, která využívala aktivizující metody. Při opravování testů mi přišly zajímavé dvě věci. Za prvé, že žáci při druhém testu nevyužili samotné zadání testu, které obsahovalo odpovědi na první cvičení, kde jsem se tázala na pojmy. A za druhé, že žáci, kteří hodinu sice neabsolvovali, mnohdy správné pojmy znali nebo použili jiné, jim podobné, které se nedaly zhodnotit jako chybné. Třetí hypotéza se potvrdila.

Hypotéza č. 4: Žáci, kteří výuku absolvovali, dosáhnou lepší průměrné známky z obou testů, nežli žáci, kteří výuku neabsolvovali.

V tomto případě žáci, kteří výuku absolvovali, dosáhli lepšího výsledku jen v prvním z testů. Ukazuje se tak, že mnohé znalosti z oblasti financí, žáci získávají mimo školu. V obou dvou testech byly rozdíly mezi žáky minimální. Zdá se tedy, že právě v našem případě, neměla metoda využitá při výuce finanční gramotnosti na žáky velký vliv. Po konzultaci s vyučující jsem zjistila, že žáci nejsou zvyklí se průběžně na hodiny připravovat a opakovat si doma probranou látku, pokud k tomu nejsou přímo vyzváni. Čtvrtá hypotéza byla vyvrácena.

Závěr

Prezentovaný výzkum si klade za cíl analyzovat výuku finanční gramotnosti na základních školách z pohledu výukových metod. Prostřednictvím uvedených výzkumných metod bylo dosaženo následujících výstupů. Zejména se jedná o identifikaci výukových metod využívaných

ve finančním vzdělávání na základních školách. Učitelé nejčastěji při výuce finanční gramotnosti užívají aktivizujících metod - didaktické hry, diskuzi, práci s pracovním listem, interaktivní tabulí, materiály si buď tvoří sami, nebo čerpají z internetu. Učitelé tedy volí metody, které jsou přímo k výuce finanční gramotnosti doporučovány. S povinnou výukou finanční gramotnosti na základních školách všichni učitelé souhlasí. Ovšem to, jestli bude mít výuka finanční gramotnosti na základní škole vliv na jednání žáků v dospělosti, si nejsou jisti.

Další výstup spočíval ve zhodnocení účinnosti jednotlivých výukových metod na základě realizovaného experimentu a rozhovorů. V případě experimentu se ukázalo, že mezi oběma odučenými hodinami, ať formou aktivizujících či klasických metod, byly v zábavnosti jen minimální rozdíly. Výsledky z obou testů poukázaly na to, že aktivizující metoda, nemusí být vždy tou, která zaručí vyšší přenos znalostí a dovedností, je ale účinnější v případě učení nových pojmů. Překvapivé bylo, že žáci, kteří výuku absolvovali, dosáhli lepšího výsledku jen v prvním z testů. Ukazuje se tak, že mnohé znalosti z oblasti financí, žáci získávají mimo školu, například od svých rodičů či z medií. V obou dvou testech byly rozdíly mezi žáky minimální. Zdá se tedy, že právě v tomto případě, neměla metoda využitá při výuce finanční gramotnosti na žáky zásadní vliv.

V současnosti je naplánována řada výzkumů, které mají průběžně vyhodnocovat výsledky finančního vzdělávání v České republice. Jelikož je finanční gramotnost vyučována povinně ve školách teprve necelé dva roky, neexistují ještě výzkumy, které by ukazovaly, jestli má výuka (pomocí různých metod) vliv na jednání žáků v dospělosti. Nezbyvá tak než doufat, že šesté místo v prestižním mezinárodním šetření PISA svědčí o velkém potenciálu českých žáků a předvídá tak budoucí generaci schopnost lépe se orientovat na finančním trhu, předcházet zadlužení a s ním i řadě negativních doprovodných jevů.

Poznámky:

¹ Dle ukazatelů celkového zadlužení domácností České národní banky za období 2005 až 2015 (Hlavní ukazatele, 2003–2015).

Literatura a zdroje:

- Česká školní inspekce. *Tematická zpráva. Podpora rozvoje matematické, finanční a čtenářské gramotnosti*. Čj.: ČŠIG-3025/13-G21. Praha, 2013. Viz <http://www.csicr.cz/getattachment/af0099dc-1653-4f68-b01a-83a38b71d801>.
- Economist. Teacher, leave them kids alone. *Economist*, 2013. Viz <http://www.economist.com/news/finance-and-economics/21571883-financial-education-has-had-disappointing-results-past-teacher-leave-them>.
- HESOVÁ, A. *Metodická doporučení pro výuku finanční gramotnosti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013. Viz http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/17579/metodicka_doporučení_pro_vyuku_finanční_gramotnosti_akt.pdf.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009.
- Komise EU. *Sdělení komise – finanční vzdělávání*. Brusel: KOM/2007/808, 2007. Viz <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0808:FIN:CS:PDF>
- LEWIS, M., KLEIN, L. The Impact of financial literacy education on subsequent financial behavior. In *Journal of Financial Counseling and Planning*. Viz https://www.afcpe.org/assets/pdf/lewis_mandell_linda_schmid_klein.pdf
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- MF, MŠMT, MPO. *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. 2007. Viz http://www.nuov.cz/uploads/SBFG_finalni_verze.pdf
- MFČR. *Národní strategie finančního vzdělávání*, MF ČR, ČNB, MŠMT ČR, 2010. Viz http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/ft_strategie_financniho_vzdělávání.html.
- OECD. *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264012578-en, 2005.
- OECD. *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264012578-en, 2005.
- OECD. „Financial Literacy Framework“, in OECD, *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264190511-7-en, 2013.
- OECD. *PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>, 2014.
- OPLETALOVÁ, A., KVINTOVÁ, J. *Vybrané aspekty finanční gramotnosti v podmínkách základních a středních škol*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 2013.

PRŮCHA, Jan (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.

Russia's G20 Presidency and OECD (2013). *Advancing National Strategies for Financial Education: A Joint Publication by Russia's G20 Presidency and the OECD*. Viz www.oecd.org/finance/financial-education/advancing-national-strategies-for-financial-education.htm.

TIKALSKÁ, S. *Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?* <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2588/>, 2008.

Kontakt na autorku příspěvku:

Ing. Alena Opletalová, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: alena.opletalova@upol.cz

Etická výchova bez etiky – teoretický paradox či edukační realita?¹

Tomáš HUBÁLEK

Ethics Education without Ethics – Theoretical Paradox or Educational Reality?

Abstract: The paper focuses on the contradiction between teaching ethics education in basic schools and ethics. It also offers specific short example how it is possible to overcome this paradoxical phenomenon.

Key Words: Ethical education, Ethics, Curriculum, Basic education

Úvod

Dne 16. prosince 2009 vydala ministryně školství mládeže a tělovýchovy opatření Čj. 12586/2009-22 s účinností dne 1. 10. 2010. Tímto opatřením se změnil rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) a byl do něj přidán doplňující vzdělávací obor Etická výchova (oddíl 5.10.3). Od září 2010 se tedy žáci základních škol seznamují s klíčovými pojmy z oblasti etiky.

Do dnešního dne jako reakce na rozšíření RVP ZV vzniklo několik podpůrných a v praxi uplatnitelných pomůcek pro pedagogy i žáky, které jsou převážně dostupné on-line (viz např. Metodický portál rvp.cz spravovaný Národním ústavem pro vzdělávání).² Tyto metodické materiály ovšem většinou reagují pouze na témata přímo zmíněná v RVP

ZV. V našem textu chceme poukázat na některé možnosti jak propojit teoretickou etiku a edukační realitu.

1 Charakteristika etické výchovy v RVP ZV

Je zajímavé, že Česká republika, jako jedna z mála evropských zemí, i přes realizovanou změnu RVP ZV patří ke státům, kde předmět etika (resp. etická výchova) od roku 2000 není či nikdy nebyl povinným předmětem. K dalším z těchto zemí v rámci EU patří např. Estonsko, Slovinsko, Švédsko a Francie (Svobodová, 2012, s. 104).

Hlavním důvodem pro zařazení tohoto doplňujícího vzdělávacího oboru do RVP ZV, uvedeným v samotném dokumentu, „je skutečnost, že v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Důležitost a aktuálnost tohoto kroku podporují i zkušenosti z většiny zemí OECD, ve kterých je předmět s podobným obsahem do vzdělávacího systému zařazen.“ (RVP ZV, 2013, s. 96)

Jak jsme již v úvodu zmínili, RVP ZV obsahuje v rámci doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova několik témat:³

1. Mezilidské vztahy a komunikace.
2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
3. Pozitivní hodnocení druhých.
4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
5. Komunikace citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.
7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
8. Reálné a zobrazené vzory.
9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Přičemž na tato základní témata přímo navazuje dalších sedm aplikačních témat:⁴

1. Etické hodnoty
2. Sexuální zdraví
3. Rodinný život
4. Duchovní rozměr člověka
5. Ekonomické hodnoty
6. Ochrana přírody a životního prostředí
7. Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka

2 Příklady propojení teoretických termínů s praxí

Z uvedeného výčtu jednotlivých témat je patrné, že v takto aktualizovaný RVP ZV je orientován spíše na specifickou a dílčí etickou problematiku. Podobně je koncipována i řada učebních pomůcek dostupných na metodickém portálu rvp.cz.

Při charakteristice zmíněných materiálů se však nabízí otázka, zda není absence základních etických termínů, které jsou součástí etiky jako vědecké disciplíny chybou. Přirozeně je nezbytné, aby byla problematika etiky přibližována žákům přiměřeně jejich kognitivním schopnostem a mentální úrovni. Nicméně pokud bychom propojovali teoretické postuláty s konkrétními příklady, které vycházejí ze životních zkušeností, pak by se nemělo jednat o tzv. informační přetěžování žáků, ale o propojení teorie s každodenní realitou lidského života.

Níže bychom chtěli demonstrovat alespoň část tohoto propojení na příkladu charakteristiky základního členění etických subdisciplin v podobě představení metaetiky, normativní etiky, deskriptivní etiky a aplikované etiky.⁵ Toto spojení nejprve uvedeme základním terminologickým vymezením pojmu (které by v takto stručně podobě mohlo být součástí učitelova výkladu) a následně připojíme námět, příklad, či otázku k zamýšlení k potenciálnímu využití termínu v pedagogické praxi.

1. *Metaetika* (v odborné literatuře označovaná i jako analytická etika) (srov. Rich, 1994, s. 23; Anzenbacher, 2015, s. 10) se rozvinula zejména v průběhu 20. století a zabývá se detailním prozkoumáváním nastavení interních podmínek celé disciplíny. Je spojována

především s lingvistickým významem jazyka morálky a etiky. Sleduje primárně smysl etických výroků, ale také jejich vnitřní strukturu, pravidla, anebo zvyklosti při formulování jednotlivých etických argumentů. Morální výroky také podrobuje lingvisticky kritickými analýzami a tím přispívá k bližší specifikaci sémantického významu obvykle užívaného pojmového aparátu. Metaetika se zjednodušeně řečeno zabývá tím, jaký význam má užití určitých morálních termínů v běžné konverzaci – například spravedlnost, dobro, láska. Každý člověk má přirozeně určitou představu o smyslu těchto pojmů, nicméně můžeme zodpovědně prohlásit, že to, co považují sám za „spravedlnost“, je „spravedlností“ i pro ostatní členy společnosti? Pedagogická aplikace metaetiky: Pokud učitel pochválí žáka a jeho chování označí jako „správné“, má jistotu, že všichni žáci ve třídě s jeho tvrzením souhlasí a že pochopili, proč byl žák pozitivně hodnocen? Není chování žáka „správné“ pouze pro konkrétního pedagoga v daný čas a místě? Myslíte si, že by jeho názor sdíleli i další učitelé, pokud by měli možnost sledovat spolu s žáky dění ve třídě? Obecně lze prohlásit, že pracujeme s jakýmsi předporozuměním, a že tedy spoléháme na to, že všichni zúčastnění chápou význam slova „správný“. Ale pro úplné vyjasnění situace by bylo vhodnější ujistit se, zda je tomu tak i v praxi. Jinými slovy, bylo by žádoucí objasnit motiv našeho výroku.

2. *Normativní etika* se primárně věnuje deontologickým otázkám, tedy takovým, které se dotazují na povinnosti člověka, a také zkoumá mravní normy, které při svém rozhodování berou lidé v potaz a přihlíží k nim. Tyto normy také kriticky posuzuje a v rámci svého předmětu též může přinášet podněty k jejich vylepšení. Pedagogická aplikace normativní etiky: Už jsme zmínili, že normativní etika pátrá po povinnostech člověka v oblasti morálky. Můžeme si tedy pokládat otázky typu: „Co bych měl dělat, abych se choval dobře?“ I s touto oblastí se (nejen) v pedagogické praxi setkáváme velmi často. Pokud tedy chceme posilovat žádoucí chování žáků, je dobré jim vysvětlit důsledky jejich činu a odměnit je nejen pochvalou. Například všimneme-li si, že žáci pomáhají, můžeme je motivovat

k pokračování uvedením dalších příkladů, či jim připomenout, že v budoucnu by mohli očekávat vstřícné chování ostatních i vůči sobě samotným.

3. *Deskriptivní etika* charakterizuje mravní úroveň jednání a hodnot dané společnosti. Jejím cílem je co možná nejexaktnější deskripce etiky v daném kulturním prostředí a zároveň specifikace pomyslných návodů k řešení morálních dilemat typických pro konkrétní společenský okruh. Je tedy ze své podstaty popisnou a empirickou subdisciplínou etiky. Její význam je čistě poznávací (tedy zásadně nehodnotí vlastní závěry, maximálně může dojít ke komparaci) a podklady pro své závěry čerpá z etologie, antropologie, psychologie, historie, pedagogiky či sociologie. Pedagogická aplikace deskriptivní etiky: I deskriptivní etika má bezpochyby v edukačním procesu své místo a to nejen v rovině teoretické. Žákům můžeme představit deskripce etických a morálních pravidel cizích kultur (např. seznámit je v rámci tématu sexuální zdraví s důvody proč je v jiných kulturách běžná polygamie apod.), ale můžeme ji využít i čistě prakticky pro popis události, které je samotný žák aktérem. Jinými slovy, pokud se žák dopustí nežádoucího chování, jeho pedagog mu může celou situaci shrnout a sledovat, zda je žák schopen vyvodit závěry ze svého jednání. Pokud učitel nijak do procesu posouzení činu nevstupuje, aplikoval princip deskriptivní etiky v praxi.
4. *Aplikovaná etika* je další dílčí disciplínou etiky, kterou však někteří autoři (např. Anzenbacher) spojuje s etikou normativní. V současnosti však vyvstává čím dál větší potřeba vnímat tuto část jako samostatně oddělenou, neboť řeší ty nejaktuálnější otázky a problémy soudobé etiky a ve svém konečném důsledku se dotýká téměř všech oborů lidské činnosti. Někdy proto také o aplikované etice hovoříme jako například o etice lékařské, pedagogické, feministické, podnikatelské, právní, politické, bioetice atd. V pedagogické vědě je proto aplikovaná etika vnímána jako nejnaléhavější (v některé literatuře je pedagogická etika vnímána jako součást

etnopedagogiky). Pedagogická aplikace aplikované etiky: Nejfrekventovanější hodnotou, zmiňovanou v souvislosti s aplikovanou etikou je odpovědnost. Následně se otevírá celá škála možností, jak pracovat s touto hodnotou v konkrétních školních situacích. Ty jsou ovšem zpravidla závislé na jedinečnosti prostředí a okamžiku.

V diskuzi s žáky je vhodné zmínit rozdíl mezi odpovědností individuální a sociální. V praxi můžeme dát žákům jako podnět několik událostí, u kterých mají identifikovat primární odpovědnost osoby či instituce za daný čin. Také je žádoucí upozornit, že jedinec nežije ve vzduchoprázdnu, ale ve společnosti, se kterou jej pojí vzájemná interakce avšak, že není možné svoji odpovědnost za skutky delegovat na ostatní, anebo naopak klást si za vinu selhání systému v určité oblasti.

Jako příklad individuálně pojaté odpovědnosti můžeme řešit pravdomluvnost, svědomitost, poctivost, jako příklad sociální odpovědnosti potom fungování politického systému, pravidel institucí, anebo otázku spravedlnosti.

Závěr

Cílem příspěvku je poukázat na určitou diskrepanci v přístupu k etické výchově v pedagogické praxi a pokusit se prostřednictvím stručných příkladů tento nesoulad překlenout (nebo spíše naznačit jednu z možných variant). Na jedné straně máme explicitně dány obsahy doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova, na druhé straně charakteristiku etiky jako vědecké disciplíny.

Bohužel etická výchova podle RVP ZV je často vnímána jen jako souhrn určité problematiky (viz kapitola 2), která se v několika případech prolíná s jinými humanitními vědami, ale postrádá eticky etablované postupy a termíny. Teoreticky může nastat paradoxní situace, kdy žáci vlastně nebudou schopni identifikovat, co náleží k etice a která problematika se pojí s úplně jinou společenskovední disciplínou.

Jsmo toho názoru, že jedno má vycházet z druhého a naopak. Jinými slovy, že nelze abstrahovat vědecký základ od aplikačních témat, neboť

pak může být etická výchova prosta etiky, což by pravděpodobně neměl být primární cíl celého vzdělávacího oboru.

Poznámky:

- ¹ Vznik příspěvku byl podpořen z projektu Paradoxy ve vzdělávání ve výuce k občanství a částečně vychází z přednášky, která byla proslovena v rámci projektu Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe, obojí řešené na PdF UP v Olomouci.
- ² Přesná citace je uvedena v seznamu použité literatury.
- ³ Opatření ministryně ze dne 16. 12. 2009, příloha č. 1, s. 1.
- ⁴ Tamtéž.
- ⁵ Jsme si vědomi toho, že odborná literatura není konzistentní při formulování základních dílčích subkategorií a že v této oblasti stále panuje určitá diskrepance v jednotlivých klasifikacích (Podrobněji např. viz Anzenbacher, 2001, s. 17–18; Thompson, 2004, s. 11–13).

Literatura:

- ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: Academia, 2001.
- ANZENBACHER, A. *Křesťanská sociální etika: úvod a principy*. Brno: CDK, Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015.
- ANZENBACHER, A. *Úvod do filosofie*. Praha: Portál, 2010.
- HUBER, W. *Etika. Základní otázky života*. Praha: Vyšehrad, 2016.
- LORENZOVA, J. *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016.
- MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?* 1. vydání. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015.
- RICH, A. *Etika hospodářství. Sv. 1*. Praha: ISE, 1994.
- SVOBODOVÁ, Z. a kol. *Důstojně a radostně: Příspěvek k lidskoprávnímu, občanskému a etickému vzdělávání*. Středokluky: Zdeněk Susa, 2012.
- THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004.
- VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008.
- VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011.

On line:

NÚV: Etická výchova: Metodiky, učebnice a pracovní listy pro ZŠ a nižší ročníky víceletých gymnázií. [online]. [cit. 17. 7. 2016]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/20233/ETICKA-VYCHOVA-METODIKY-UCEBNICE-A-PRACOVNI-LISTY-PRO-ZS-A-NIZSI-ROCNIKY-VICELETYCH-GYMNAZIIL.html/>>.

SINGER, P. Practical ethics. [online]. [cit. 2. 7. 2016]. Dostupné z: <<http://emilkirkegaard.dk/en/wp-content/uploads/Peter-Singer-Practical-Ethics-2nd-edition.pdf>>

Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. [cit. 13. 7. 2016]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/MR_DVO_EV_web.pdf>.

RVP ZV [online]. [cit. 13. 7. 2016]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf>.

RVP G [online]. [cit. 13. 7. 2016]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/159>>.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: tomas.hubalek@upol.cz

Film ve výuce soudobých dějin¹

Gabriela CINGELOVÁ

Film in Education of Contemporary History

Abstract: The paper deals with the use of film material in the teaching of contemporary history. It focuses on its benefits, but it also draws attention to possible pitfalls. Based on the case study (example němc-kých-Czech relations after 1945) proposes films that after previous careful selection and didactic presentation, help teachers effectively fulfill the educational goals of contemporary history.

Key Words: Film, Visual culture, Feature film, Documentary, Czech-German relations, Educational process

Úvod

Nedílnou součástí výzkumu studentské grantové soutěže s názvem *Dějepisné vzdělávání s akcentem na soudobé dějiny a jeho reflexe ze strany učitelů* byly hloubkové rozhovory s deseti aprobovanými učiteli dějepisu z různých gymnázií v Olomouckém, Zlínském a Moravskoslezském kraji. Reprezentativní vzorek tvořili učitelé s delší praxí (více než pět let), kteří dějepis aktivně vyučují. V rozhovoru zazněla mj. otázka, které didaktické metody učitelé při výuce soudobých dějin používají. V odpovědích se nejčastěji objevuje práce s učebnicí, písemnými prameny, pracovními listy a mapami. Velmi oblíbené jsou historické exkurze (mezi nejčastěji jmenovanými byli Krakov, Osvětim, dále pak Terezín,

Hrabyň, Landek, Archeoskanzen Modrá, návštěvy muzeí v regionu i mimo něj apod.). Učitelé zmiňovali také práci dokumentárním či hráným filmem. Jeden z dotazovaných dokonce uvedl, že ve výuce používá vlastní audiovizuální videonahrávky z dovolených. Je potěšitelné, že hraný či dokumentární film je vnímán v drtivě většině jako účelný prostředek k naplnění vzdělávacích cílů a nikoliv jako odměna či „zabití času“ při suplování nebo na konci roku, kdy jsou známky z dějepisu již uzavřeny. Přesto ale jedna respondentka (rozhovor č. 7 Gita) na otázku použití filmu ve výuce ve své odpovědi částečně přiznala opak.²

Domníváme se, že filmové ukázky mohou zvýšit atraktivitu dějepisného vyučování, neboť mj. působí na žákovy emoce, což vede ke snadnějšímu zapamatování nových informací. Vhodně zvolené filmové ukázky zvyšují žákovu zvědavost a touhu dozvědět se více a podněcují také jeho kritický přístup k zobrazovanému příběhu. V každém případě lze konstatovat, že film může v mnoha směrech předčit učitele, jehož frontální (ač zajímavý) výklad se s filmovými ukázkami nemůže srovnávat. Právě použití filmu ve výuce jako účelného didaktického prostředku pro výuku soudobých dějin, se stane předmětem našeho zájmu.

1 Vizualní kultura

Důvodů pro využití filmu v edukačním procesu je několik. Podle B. Šupsákové (2015, s. 6) nastává v dnešní globálně a technologicky vyspělé společnosti posun od slov směrem k vizualizaci, jakoby obrazy nahrazovaly tisíce slov. Katalyzátorem tohoto posunu jsou nová média, která umožňují masové šíření zpráv, názorů a významů. Současná kultura se tedy stává vizuální kulturou a svůj výraz nachází mimo filmu např. ve fotografii, v televizi, reklamě, počítačových hrách, internetových sociálních sítích apod. Šupsáková (2015, s. 10–11) v této souvislosti hovoří o třech historických epochách charakterizující převládající kulturu: epocha orální, verbální a vizuální. Orální epocha je spojena s mluveným projevem, kdy lidská komunikace probíhala prostřednictvím mluveného slova. Druhá epocha je spojena s objevením písma a knihtisku, což znamená, že veškeré informace, lidské zkušenosti či pozorované jevy lze šířit mezi větší okruh lidí a předávat je z generace

na generaci. Písmo a tisk pak přispěli k dynamickému šíření informací a napomohlo k masovosti kultury. Ve vizuální epoše sehrává velmi důležitou roli v komunikaci mezi lidmi právě obraz. Dominantní postavení světa obrazu formuje v 21. století začátek působení nové vizuální civilizace. Dnes už víme, že film, fotografie a televize jsou teprve první etapou vizuální epochy. Nová média, jakými jsou internet či sociální sítě jsou zdrojem informací, které jsou zprostředkovány v podobě obrazů v multimediální formě. Na největším internetovém portálu YouTube se můžeme na videozprávy a filmy nejen dívat, ale můžeme je i sami vytvářet. Pomocí tzv. chytrých telefonů můžeme posílat MMS zprávy, inteligentním mobilním telefonem můžeme fotit a natáčet videa. Dalším příkladem digitalizace a masové komunikace je webová stránka Pinterest, která umožňuje uživatelům zdarma vytvářet tematické soubory obrázků či fotografií. Lze tedy shrnout, že po informačně osvětovém dimenzi médií se začala mj. prosazovat a posunovat do dimenze zprostředkovatele zábavy. J. Vančát (2015, s. 33) k tomu ještě dodává, že vizuální kultura se stává stále významnější složkou sociální komunikace. S tím vyvstává otázka, nakolik se lze „jazyk“ vizuální kultury naučit a nakolik je jeho ovládnutí stejně nezbytné jako např. ovládnutí čtenářské gramotnosti apod.

Právě výše naznačené změny ve společnosti provázené prudkým vývojem komunikačních prostředků vyvolalo potřebu vybavit člověka schopnosti kriticky posuzovat, orientovat se a využívat média ke svému užítku. V řadě demokratických zemí se v průběhu druhé poloviny 20. století ustavuje představa, že člověk žijící ve společnosti prostoupené médii potřebuje k tomuto životu určitou vzdělanostní výbavu tzv. mediální gramotnost. Mediální výchova se děje jako víceméně systematické předávání poznatků o médiích, a to buď školní, v rámci základního, středního či vyššího odborného vzdělávání, nebo mimoškolní, v rámci nejrůznějších mimoškolních aktivit (kroužky, dětské a mládežnické organizace apod.). Mediální osvěta se realizuje rovněž také prostřednictvím samotných médií (např. mediální kritikou v tisku, vzdělávacími pořady apod.), v podobě nejrůznějších občanských aktivit, profesní příprava těch, kteří mediální výchovu (ve škole i mimo ni) uvádí v život, ale i těch, kteří se podílejí na její produkci (Pastorová, Jiráček, 2015,

s. 16–19). Mediální výchova se naším prostředím začala systematictěji koncipovat na přelomu 20. a 21. století v rámci kurikulární reformy zejména základního a gymnaziálního vzdělávání a do jisté míry středního odborného vzdělávání. V současné době je průřezové téma mediální výchova součástí rámcově vzdělávacích plánů jak pro základní, tak i středoškolské vzdělávání. Mediální výchova si klade za cíl (jednoduše řečeno) vybavit žáka mediální gramotností.³ Soudíme, že její nedílnou součástí je rovněž gramotnost filmová (Cingelová, 2015, s. 52–62), která je právě z tohoto důvodu předmětem našeho zájmu. Film se totiž stal nedílnou součástí nejen školní mládeže, ale i dospělých, resp. učitelů. Jsme tudíž přesvědčeni, že úkolem filmové gramotnosti, je mj. napomáhat objasnit žákům a studentům jakým způsobem vzniká hraná tvorba, co je umělecká licence, a zda má divák očekávat realističnost postav a děje. Klíčové pro použití filmu ve výuce je učitelova snaha vést žáky v první řadě ke kritické analýze snímku a následné účelné práci s filmovým materiálem. Pro názornost si uveďme příklad. P. Bednařík (2015, s. 29–31) upozorňuje, že jsou každoročně v českých kinech uvedeny premiérové tituly, které mapují nějaké období světové či české historie, popřípadě se věnují nějaké historické osobnosti. Považujeme za nutné podrobit je před použitím ve výuce určité kritice, neboť řada zvláště hollywoodských filmů nakládá s historickými fakty velmi volně. Přitom právě tyto filmy jsou často celosvětově divácky úspěšné. Příkladem mohou být filmy *Gladiátor* (režie Ridley Scott, 2000), *Troja* (režie Wolfgang Petersen, 2004) a *Alexander Veliký* (režie Oliver Stone, 2004). Určité scény jsou použitelné ve výuce, ale je třeba upozornit žáky na historické nepřesnosti. Jako diváci si z kina odnesou určitou představu o historické události či osobnosti, zafixují si ji, berou jako fakt. Problém pak spočívá v tom, že již následně nevyhledávají další informace. Mimořádnému diváckému ohlasu se těšily rovněž filmy *Schindlerův seznam* (režie Steven Spielberg, 1993), *Forrest Gamp* (režie Robert Zemeckis, 1994) nebo *Zachraňte vojína Ryana* (režie Steven Spielberg, 1998).⁴ Výjimkou není ani tuzemská produkce. Mnoho starších českých filmů obsahuje řadu historických nepřesností, často podмінěných dobovou propagandou. Jedním z příkladů může být trilogie Otakara Vávry *Jan Hus* (1954), *Jan Žižka* (1955) a *Proti všem* (1956).

Diskutabilní je i současná hraná tvorba. Příkladem může být divácky úspěšný seriál *Vyprávěj*, který se snaží zachytit období normalizace humornou formou. Ačkoli se v seriálu objevily některé dobové nepřesnosti, Česká televize si pochvalovala jeho úspěch zvláště u mladé generace. Jak konstatuje D. Labischová (2015, s. 78) je nezbytné věnovat důkladnou pozornost mechanismům utváření historického vědomí ve společnosti, kdy škola představuje pouze jeden (a zřejmě nejvýznamnější) ze socializačních vlivů a kdy významnou roli sehrávají právě média. Školní dějepis by měl žáky vybavit takovými kompetencemi, které umožní rozlišovat mezi věrohodnými a nevěrohodnými zdroji, rozpoznat interpretační vklad autora sdělení a charakterizovat společensko-politické pozadí vzniku historické informace. V našem případě ve filmu hraného či dokumentárním.

2 Metodicko-didaktické úvahy o použití filmu ve výuce

Otázkou zůstává, jak atraktivní je nejen pro učitele, ale i pro žáky používání hraných či dokumentárních filmů ve výuce a v neposlední řadě také důvody. Je třeba si uvědomit, že s proměnami životního stylu s výše uvedeným nástupem moderních médií se film stává součástí každodenního života. Žáci tak díky plošně rozšířené televizi a internetu k němu získávají snadnou dostupnost. Jedním z důvodů využívání filmu v edukačním procesu se tedy může stát pragmatické navázání na tuto skutečnost a její vyžití edukačním procesem, zvláště když se k tomu přidá všeobecně známá nízká chuť naší školní mládeže ke čtení. Podobu vzdělávání dnes ovlivňují nová média, jejichž prostřednictvím se film ještě výrazněji zapojuje do každodenního života společnosti a zároveň se otevírá tvůrčím přístupům. Žák není již pasivním divákem, ale může se naučit snímky stahovat, stříhat, vytvářet vlastní kompozice, jak ilustrují např. stránky You Tube. Film tedy může sloužit ke zkvalitnění a zefektivnění výuky. Úspěšné filmy či seriály s tematikou minulosti dokládají, že historie „jde na odbyt“. Příkladem může být i již výše zmínovaný seriál *Vyprávěj*. Ten je dostupný na internetu, krátce po odvysílání se každá série objevila na trhu ve formě DVD a na interaktivním webu České televize mohou diváci o seriálu diskutovat (srov. Činátl,

2014, s. 9–10). Lze tedy souhlasit s K. Činátlem (2014, s. 10–11), že dějepis není v kurikulu definován jen jako znalostní předmět, jehož ideálním výstupem by měl být absolvent, který si pamatuje široký soubor chronologicky za zeměpisně uspořádaných dat o minulosti. Dějepisné kurikulum vymezuje minulost jako otevřený problém, nikoli jako uzavřený soubor znalostí určený k pasivní reprodukci. Pokud výuka dějepisu směřuje k rozvoji dovedností, které mají žákům pomoci v tom, aby se orientovali v soudobé historické kultuře, pak může právě film plnit roli klíčového prostředníka. Didaktickým důvodem pro použití filmu ve výuce může být mj. ukázka jednání lidí v kulisách konkrétních historických událostí, podněcovat žáky k přezkoumávání autenticity a reprezentativnosti obrazu a využívat k doplnění vědomostí další prameny. Film může žáky motivovat svou názorností a dramatickostí, jež přesahuje učebnici či výklad učitele, žák se může na emotivní úrovni vyjádřit ke shlédnutému bez obavy z chybných názorů. Dobře zvolená filmová scéna nabízí možnost být východiskem pro problémově orientovanou výuku. Žáci si díky ní mohou např. snáze představit konkrétní osudy lidí na pozadí určité historické události. Z pedagogicko-psychologického hlediska se film dotýká emocí, což dynamizuje navazující výuku a posiluje udržitelnost znalostí. S pomocí konkrétních obrazů si žáci lépe pamatují a zapojují se snáze do poznávacího procesu. Neméně důležitou součástí použití filmu ve výuce je rovněž navazující analýza (např. s jakým záměrem a pomocí jakých prostředků je minulost zobrazována) včetně srovnání s dalšími (např. textovými) prameny. Film, resp. vhodně zvolená filmová ukázka, podněcuje kladení otázek. Je třeba zvolit vhodnou délku (cca 10 minut), aby nebyla zahlcena pozornost žáků v rámci jedné vyučovací hodiny. Dalším argumentem může být dle K. Činátla (2014, s. 23–24) časové ohraničení vyučovací hodiny, kdy zhlédnutí celého filmu zabere veškerý čas a následně již nezůstává prostor pro kritickou analýzu. Právě fragmentaci filmů považuje za důležitý metodický krok, který žákům pomáhá, aby si vůči obrazu vytvořili kritický odstup. Učitel pracuje s filmem účelově, často záměrně narušuje původní zaměření snímku, rozkládá jej na části, aby žákům usnadnil kritickou reflexi. Srovnává např. dílčí scény z různých filmů, aby modeloval poznávací situaci s ohledem na cíle vzdělávání. K práci ve výuce

soudobých dějin se nabízí použití hraného nebo dokumentárního filmu. Avšak znovu zdůrazňujeme, že je třeba k oběma žánrům přistupovat kriticky. V případě dokumentárního filmu by měl být ve školním prostředí využit veškerý jeho vzdělávací a výchovný potenciál vedoucí k rozvoji osobnosti a formování postojů. Tedy vedle „vidět a slyšet“ je důležité také „vcítit se a pochopit“ (Pěkná a kol., 2015, s. 9).⁵ Vzhledem k dalšímu zaměření naší studie nebudeme dále rozvíjet tematiku využití dokumentárního filmu v edukačním procesu.

2.1 Hraný film v edukačním procesu

Nejprve si uvedme jednoduché didaktické zásady práce s hraným filmem. Je třeba se zamyslet, jakým způsobem lze analyzovat film, který chceme použít ve výuce. K. Činátl (2014, s. 26) navrhuje jako první krok po zhlédnutí ukázky rozbor formou kladení otázek, které směřují k obsahu. Obsahový popis filmové sekvence by měl být pokud možno vyčerpávající. Určení obsahových prvků filmového obrazu a zhodnocení jejich významnosti vytváří předpoklady pro kladení dalších otázek. Popis totiž představuje jednoduchou činnost, která může vtahovat do poznávací hry i jinak pasivnější žáky. Ve třídě se tak vytváří prostor pro interakci, neboť žáci si často ve filmu všimají odlišných věcí, což nepřímou vtahuje do hry jejich postoje a zkušenosti.

Dále se obsahová analýza zaměřuje na osoby, které v otázce vystupují. Učitel nabádá žáky k co nejpodrobnějšímu popisu. Posuzuje přitom dílčí postřehy vzhledem k jejich významu pro porozumění historické situaci, kterou daný film zachycuje. Například je dobré, když žáci dokážou přiřadit postavy k určitému sociálnímu a kulturnímu typu. Po identifikaci jednotlivých postav je dalším důležitým krokem zaměřit žákovu pozornost na vztahy mezi nimi. Mohou totiž nabývat různorodých forem a lze je vnímat z řady perspektiv (vztahy nadřazenosti a podřazenosti, vystupování v popředí či pozadí děje, konflikty mezi nimi, vztah jedinice k bezejmenné mase, genderové vztahy mezi postavami apod.).

Právě vztahy mezi postavami pak určují děj příběhu. Osoby nějakým způsobem jednají, což se odráží ve vývoji událostí zachycených ve filmu. K. Činátl (2014, s. 27–34) na tomto místě upozorňuje, že několikaminutová filmová sekvence může žákům živě zprostředkovat dramatickou

historickou situaci, jež má celou řadu aktérů, kteří v ní hrají rozmanité role. V této fázi lze ukázkou doplnit např. fotografiemi, články z tisku, archivními prameny, které osvětlí širší souvislosti filmové scény a odpoví na otázku, do jaké míry film věrně rekonstruuje minulost. Žáci by měli být rovněž schopni filmové ukázkou nějak strukturovat. Např. u filmových dokumentů uspořádají žáci děj podle časové osy. U hraných historických filmů vystupuje do popředí dramatická kompozice filmového vyprávění. Je tedy vhodné se věnovat zápletce.

Hrané i dokumentární filmy zprostředkovávají historické události a přitom rekonstruuji či přímo zachycují časoprostor. V rámci obsahové analýzy by se měli žáci věnovat i popisu místa, v němž se filmový příběh odehrává. Důležitou roli hrají i zobrazované předměty. V mnoha ohledech se právě v nich může odrážet specificky historický ráz doby. Učitel upozorňuje na to, jak jsou postavy oblečeny nebo jaké používají nástroje. Pokud film věrně ukazuje předměty každodenní potřeby, pak může posloužit jako zajímavý pramen k dobovému životnímu stylu. Obsahová analýza by neměla opomíjet ani předměty se symbolickým významem (např. kříž, hvězda, vlak, kufr), které mohou ovlivnit vyznění filmové scény. Následným krokem je analýza filmového jazyka. Žáci by měli pochopit určité pojmy, které slouží k označování konkrétních rysů filmového vyprávění.

Vzhledem k tomu, že čas je při výuce dějepisu „vzácným zbožím“ je tedy žádoucí, aby učitel použil v rámci jedné vyučovací hodiny pouze dílčí záběr např. scénu či obraz, popř. několik scén. Žáci si např. dále všimají jednotlivých záběrů, střihu, světla. Neméně důležitým prvkem je prostorové měřítko filmu. Žáci sledují, zda je např. postava zachycena celá, z nadhledu, zblízka či z dálky, úhel pohledu snímání objektu kamerou (nadhled, podhled, ptačí nebo žabí perspektiva), statická nebo roztřesená kamera a v neposlední řadě také jedoucí kamera. Svou roli sehrává i barva (černobílý či barevný materiál), zvuk (např. dobře zvolená hudba může působit na emoce diváka).

Následně je důležité provést kritický rozbor filmové ukázkou, neboť ani dobový dokument nezobrazuje historickou skutečnost objektivně. Rozbor ukázkou by neměl být samoúčelný, ale měl by sledovat výchovně vzdělávací cíle. To znamená, že hodina dějepisu by se neměla

změnit ve výuku dějin filmu. Je třeba mít na mysli, že film je médium, které je možné ve výuce využít jako pomůcku podřízenou již výše zmiňovaným výchovně vzdělávacím cílům. Film se ukazuje jako médium, které je mimořádně vhodné pro rozvoj interpretačních dovedností v rámci školního vzdělávání. Nejde o to, aby žáci se žáci naučili interpretovat film, ale aby si prostřednictvím vhodného média osvojili dovednosti, jak interpretovat historii. K. Činátl (2014, s. 33–34) se domnívá, že žáci předpokládají, že minulost má (za použití selského rozumu) pevnou identitu a předem daný význam. Interpretace by měla tuto pravou tvář historie ideálně zrcadlit. Z toho může vyplynout závěr, že by měla existovat jen jediná správná interpretace, kterou by laici měli pasivně přejímat od odborníků. Současná didaktika v rozporu s touto naivní představou zdůrazňuje proměnlivý charakter minulosti. Právě film může učitel vhodně využít, když chce tyto předsudky rozpoznat. U filmových ukázek je nutnost kritického odstupů zřejmá. Učitel tak žáky snáze přesvědčí, že, že historie zprostředkovaná filmem vyžaduje nutnost kritického zkoumání věrohodnosti a ne jen pasivní přijetí. Příkladem může být srovnání dvou historických filmových scén, které se ve vyznění liší nebo jsou přímo v rozporu. Právě analytické a interpretační dovednosti, které si žáci osvojí při práci s filmem, jsou nenásilnou formou přenosné na širší pole nejen dějepisného, ale i společenskovedního poznání. Tímto způsobem lze pozitivně ovlivňovat postoje žáků k minulosti.

Hrané filmy zobrazují historii jako proces, který integruje různé aspekty skutečnosti – faktory sociální, politické, ekonomické, kulturní – a tím dosahují komplexnosti popisu minulosti. Mnohdy tedy být tím nejcenějším rysem filmového díla nikoli vlastní příběh, ale rekonstrukce sociálních kulís, ve kterých se daný příběh odehrává. Mezi hranými filmy musíme rozlišovat míru historické nepřesnosti. Z didaktického hlediska je využití hraného filmu na zodpovědnosti učitele. Ten má pečlivě vybírat film, z něhož hodlá použít ukázkou a dále určuje, jakým způsobem filmový pramen co nejefektivněji využít vzhledem k vzdělávacím cílům. Např. ideologicky zkreslený obraz minulosti lze didakticky využít jako příklad ideologické dezinterpretace minulosti (např. *Dny zrady*, režie Otakar Vávra, 1973) (Činátl, 2014, s. 33–34).

Film jako prostředek k zefektivnění a zatraktivnění výuky soudobých dějin lze využít pro širokou oblast témat. Může jí přiblížit např. problematiku kolektivizace, pronásledování církve v 50. letech, události roku 1968, normalizace apod. Film může být odrazovým můstkem pro použití dalších pramenů jako např. dopisů, fotografií, dobových předmětů, rozhovorů s pamětníky, práci s dobovým tiskem, učebnicí, literaturou apod. Jak již bylo výše zmíněno, současná mládež má spíš chladný vztah ke knihám. Právě film se může stát pro školní mládež inspirací četby literární předlohy a následné komparace obou děl. Na základě rozhovorů s učiteli dějepisu jsme zvolili metodu případové studie zaměřenou na filmovou interpretaci česko-německých vztahů po roce 1945.

3 Případová studie

Na základě kvalitativního výzkumu, v našem případě hloubkových rozhovorů s učiteli dějepisu na gymnáziu (a tomu předcházející obsahové analýze RVP a ŠVP škol, na kterých působí dotazovaní učitelé) bylo zjištěno množství dat týkající se především jejich postojů k úrovni a kvalitě výuky soudobých dějin včetně posouzení schopnosti žáků danou oblast postihnout a interpretovat v širším kontextu. Učitelé byli mj. dotazováni na použití konkrétních metod a prostředků ve výuce soudobých dějin. Z jejich výčtu se předmětem našeho zájmu se stalo použití filmových ukázek. V odpovědi na konkrétní otázku použití dokumentů a filmů ve výuce, byly v rozhovoru č. 7 (Gita) zmíněny dva snímky *Habermannův mlýn* (režie Juraj Herz, 2010) a *Sedm dní hříchů* (režie Jiří Chlumský, 2012). Dotazovaná respondentka zdůvodňuje výběr uvedených filmů tím, že se oba děje odehrávají v regionu, ve kterém žije a pracuje nejen ona, ale i její žáci. Regionální tematika filmů je tudíž všem účastníkům edukačního procesu. Regionální dějiny lze na příkladu výše zmíněných filmů vhodně spojit s tématem poválečného vysídlení Němců věnující se této problematice na celostátní úrovni. Téma vysídlování a migrace obyvatel je v současném světě nanejvýš aktuální a považujeme za nutné připomenout, že se nejedná o jev nový a je třeba jej vnímat z různých úhlů. Aktualnost tématu dokládá rovněž televizní

diskuse dvou prezidentských kandidátů (M. Zemana a K. Schwarzenberga) v lednu 2013, ve kterých byla opět připomínána záležitost dekretů prezidenta republiky E. Beneše a tzv. sudetských Němců. Vztah Čechů a Němců a hlavně pohled na poválené události, které vedly k vysídlení více než 250 000 lidí se staly předmětem případové studie, která se bude detailněji zabývat výběrem filmů využitelných pro tuto část naší historie.

Inspirací se staly případové studie vztahující se k problematice výuky soudobých dějin v rámci projektu *Dějiny v 21. století: multimediální aplikace pro dějepisnou výuku s podporou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, evropských strukturálních fondů a státního rozpočtu ČR*. Řešitelem byl Ústav pro studium totalitních režimů a výsledky byly publikovány v knize Činátl, K., Pinkas, J. a kol. *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu* z roku 2014. Autoři se detailně věnují zpracování filmového materiálu týkající se např. kolektivizace, politickými procesy, normalizace, různými pohledy na rok 1968 apod. Komplikovaná problematika česko-německých vztahů však v této publikaci chybí. Detailnější pohled přináší z aktuálních publikací kolektivní monografie B. Alavi (a kol) z roku 2015 *Zwangsmigration im Film. Der Zweite Weltkrieg in deutscher, polnischer und tschechischer Spiegelung* (Mattes Verlag Heidelberg). Kniha je finálním výstupem trinacionálního projektu *Zwangsmigrationen im Zusammenhang des 2. Weltkriegs. Trinationale Perspektiven und ihr Niederschlag in der Filmkunst. Ein Projekt zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe an Schulen in Polen, Tschechien und Deutschland*“ podporovaného DAAD, který byl realizován v letech 2012-2015. Monografie je však psána německy, což by pro čerpání jak odborných, tak i didaktických informací mohlo být díky jazykové bariéře pro mnohé učitele překážkou.

Naším cílem je odpověď na otázku, které filmy pojednávají o poválečných vztazích mezi Čechy a Němci resp. Česko-německých vztahů a jakým úhlem pohledu je tento vztah zobrazován? Nechceme však vytvořit jakousi „kuchařku“. Nepodceňujeme kreativitu učitelů a domníváme se, že si najdou vlastní způsob jak co nejúčelněji uchopit námi zvolené téma a využít jej pro své výukové cíle.

3.1 Česko-německé vztahy a téma vysídlení po roce 1945 ve filmu

Téma česko-německých vztahů a nuceného vysídlení bylo československém filmovém umění zpracováváno v první polovině 20. století. V prvních dvaceti poválečných letech byl příslušník německého národa filmovými tvůrci zobrazován divákům jako „nacistické monstrum“. Toto platilo především po komunistickém puči v únoru 1948, kdy byl natočen film *Ves v pohraničí* (režie Jiří Krejčík, 1948). Rodina pražského zelináře Pavlase byla mezi prvními přistěhovalci, kteří osídlili pohraniční obec Severov. Novým obyvatelům se společně podaří včas a s úspěchem sklidit první úrodu – bude však nutné odhalit německého diverzanta, který se vydává za správce pily...⁶ Tato jednostranná interpretace válečných a poválečných událostí získala trhliny v šedesátých letech. V kultuře začaly postupně převažovat liberální proudy, které můžeme považovat první posly tzv. Pražského jara. K nejznámějším filmů z tohoto období patří bezesporu *Kočár do Vídně* (režie Karel Kachyňa, 1966). Film byl natočen podle literární předlohy Jana Procházky a odehrává se v posledních dnech války v roce 1945 v blíže neurčeném lese někde na jihu Moravy. Dva němečtí dezertéři, kteří se snaží ukrýt před sovětskými vojáky a v oblasti operujícími partyzány, donutí mladou Češku, aby je svým povozem dopravila na hranici s Rakouskem. Jeden z vojáků je ale těžce zraněn a na následky zranění umírá. Oba ale netuší, že manžel mladé ženy byl zavražděn vojáky wehrmachtu. Ona touží po pomstě. Lidská stránka vojáků strachujících se o život nenechá mladou ženu chladnou a je důvodem k tomu, že neuskuteční svůj plán na pomstu. Příběh končí tragicky. Čeští partyzáni znásilní ženu a mladého vojáka zastřelí. Divák je nucen přemýšlet nad otázkami viny a nevinu a tragickými důsledky války. Je vinen voják, který v případě hlavního hrdiny musel více či méně nedobrovolně bojovat nebo ti, kteří vydávali rozkazy?

Film *Adelheid* (Režie František Vlácil, 1969) byl natočen podle novely *Adelheid* Vladimíra Körnera. Hlavní postavou je Viktor, který bojoval proti wehrmachtu na straně Velké Británie, se vrací na podzim roku 1945 zpět do Československa. Ve vsi někde ve Slezsku zjišťuje, jak hluboké příkopy mezi Čechy a Němci jsou vykopány v myslích tamějších lidí. Válka v jejich hlavách stále ještě neskončila. To vše začne Viktor intenzivněji vnímat až ve chvíli, kdy se seznámí s dcerou

bývalého nacistického funkcionáře Adelheid. V svém knižním zpracování popisuje kriticky Vladimír Körner jako první český autor zacházení s německou menšinou po roce 1945. Boří staré zažitě obrazy Čechů a Němců a odmítá plošné odsouzení jednoho či druhého národa. Důležitým poselstvím filmu je Viktorovo zjištění, že ne všichni Němci byli nelidská monstra a ne všichni Češi nevinné oběti. Lze konstatovat, že film odráží rovněž i atmosféru roku 1968, ve kterém byl natočen.

V období normalizace (1986–1989) nebylo možné zobrazovat ve filmové tvorbě jak násilí páchané Čechy na německém obyvatelstvu, tak téma české kolaborace. Československá kinematografie se vrátila k černobílému modelu vnímání Čechů a Němců z dob padesátých let. Příkladem může být film *Klíč* (režie Vladimír Čech, 1971), ve kterém je tklivě vylíčena poprava českých odbojářů německými katy v pankráckém vězení. Z Němce se v toto pojetí stalo opět monstrum. Začátkem osmdesátých let natočil Karel Kachyňa film s názvem *Cukrová bouda* (1980), ve kterém se snažil překonat výše uvedené klíšé. Ústřední postavou je německý antifašista, který přežil hrůzy koncentračního tábora a snaží se začít nový život.

Na nové pohledy na poválečné česko-německé vztahy však bylo nutno dlouho čekat i o roce 1989. Ve společnosti se již sice otevřeně diskutovalo o poválečném násilí na Němcích v Československu, ale první reflexe se diváci dočkali až v roce 2000. Režisér Jan Hřebejk natočil film s názvem *Musíme si pomáhat*.⁷ Film líčí humorným způsobem lidskou slabost a vychází ze skutečných historek z období protektorátu.

Za zmínku stojí rovněž film z roku 2005 *Krev zmizelého* režiséra Milana Cieslara. Film líčí osud šlechtice z Pobaltí, který utíká před ruskou armádou v roce 1939. Zraněný byl dopraven do německého lazaretu, kde mu život zachrání česká zdravotní sestra. Vztah ale nezůstane bez následků. Jejich dítě, Dörli, však neprožívá v poválečném Československu příliš šťastné dětství. Musí strpět příkoří od spolužáků, sousedů ve vsi a v neposlední řadě i komunistické moci. Její život je ukončen násilně při péči o pacienty v Africe. Jednoduché poselství filmu spočívá v poukázání na fakt, že ve válce patří k nejpostiženějším právě ženy a děti.

Film Alois Nebel (režie Tomáš Luňák, 2011) zpracovává komiksovou formou příběh, který začíná na podzim roku 1989 na železniční stanici

Bílý Potok v Jeseníkách, kde slouží jako výpravčí Alois Nebel (Miroslav Krobot). Nebel je tichý samotář, kterého čas od času přepadne podivná mlha. Nejčastěji se mu v ní zjevuje Dorothe (Tereza Voříšková), oběť násilného odsunu Němců po 2. světové válce. Šedivé dny na nádraží v Bílém Potoce na sklonku socialismu líně plynou, výhybkář Wachek (Leoš Noha) společně se svým otcem (Alois Švehlík) kšeftují s důstojníky sovětské armády. Poklidnou atmosféru naruší jednoho dne Němý (Karel Roden), který překročí hranice se sekýrou v ruce, aby pomstil svoji matku. Halucinace nakonec Nebela přivedou do blázince a přijde o místo výpravčího. Vydá se do Prahy hledat jinou práci u dráhy. Na hlavním nádraží najde svou životní lásku, toaletářku Květu (Marie Ludvíková). Nebel se rozhodne vrátit zpátky do hor, aby se znovu setkal s Němým a souboj s temnými stíny minulosti dovedl do konce.⁸

V roce 2010 a 2012 byly uvedeny do kin dva filmy, které se rovněž snaží překonávat klišé hodný Čech – zlý Němec. Oba byly natočeny podle knižní předlohy Josefa Urbana *Habermannův mlýn* (režie Juraj Herz, 2010) a *7 dní hříchů* (režie Jiří Chlumský, 2012). Oba nahlíží na výše uvedené černobílé klišé a na česko-německé vztahy ze zcela jiné perspektivy. Autor se snaží na základě skutečných událostí postihnout atmosféru prvních poválečných dnů. Oba filmy začínají svatbou, která je symbolem soužití Čechů a Němců. V *Habermannově mlýně* si německý úspěšný podnikatel August Habermann bere Češku jménem Jana. Ve filmu *7 dní hříchů* si naopak český hajný bere Němku Agnes. Oba příběhy vrcholí v posledních dnech války dny, kdy se zdá, že kolotoč vzájemného násilí a touze po pomstě nebere konce. Téma česko-německých vztahů však jistě není zdaleka vyčerpáno. V říjnu 2016 měl premiéru další Urbanův film na podobné téma s názvem *Tenkrát v ráji* (režie Peter Pálka).⁹

Závěr

Současná školní výuka dějepisu by měla, dle našeho soudu, napomáhat porozumět dějinám a umět k tomu využívat adekvátní prostředky. Tím by se mohl stát právě film. Pro žáky, kteří nedisponují nejlepšími čtenářskými kompetencemi, může být filmové umění prostředkem

k pochopení historických souvislostí a role člověka v nich. Úkolem učitele je pak zodpovědná příprava vyučovací jednotky a vhodný výběr filmového materiálu. V neposlední řadě pak především naučit žáky kriticky přistupovat k předkládaným informacím různého druhu, ale také k jejich samostatnému ověřování a doplňování. Téma vyhnání Němců z Československa v roce 1945 zasluhuje dle našeho soudu větší pozornost, než jaká je mu ve výuce soudobých dějin věnována. Musí být ale nejprve uvedeno historickým výkladem s relevantními fakty.

Poznámky:

- ¹ Text představuje dílčí výstup z projektu *Dějepisné vzdělávání s akcentem na soudobé dějiny a jeho reflexe ze strany učitelů* realizovaného v rámci grantového schématu IGA 2016 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.
- ² Gita: rozhovor č. 7 A už jste i nakousla trochu filmy nebo nějaké dokumenty. Co ještě v hodinách používáte v dějepise? *Tak jednak mám nějaké dokumenty ještě, co mám postahované na videích, jako na těch videokazetách, něco už mám třeba odkazy, kdy si dokážu najít v archivu české televize něco, nějaké dokumenty na cédéčkách svoje nebo na fleshkách, co mám postahované, s tím, že celé, celé dokumenty většinou z časových důvodů zase nepoužiju, ale třeba teďka jak už byl konec roku, takže třeba už v některých hodinách už se jenom dojíždělo a podobně, takže dají se pak použít takové filmy, jako *Sedm dní hříchů* a nebo *Habermannův mlýn*, kdy to se odehrává tady v našem regionu, takže třeba i ty hrané filmy se dají použít.*
- ³ Šupsáková (2015, s. 12) konstatuje, že v době, ve které žijeme, musíme v zásadě ovládat čtyři klíčové gramotnosti: informační, komunikační, multikulturní a vizuální. Avšak nevyhne se nám ani nanejvýš aktuální gramotnost čtenářská, finanční, mediální a v neposlední řadě i filmová.
- ⁴ K. Činátl (2014, s. 14) k tomu uvádí, že právě velký divácký ohlas vyvolal u zahraničních didaktiků a historickou potřebu empirických výzkumů, které jasně doložily klíčový význam filmů pro utváření historického vědomí mládeže. Uvádí rovněž výsledky empirických

šetření, které dokládají, nakolik filmy formují představy školní mládeže o minulosti. Pokud jej jejich síla opravdu tak významná, je to další argument pro kritickou práci s filmem ve výuce. Právě kritická práce může být nástrojem učitele ke kultivování historického vědomí, jak žádá kurikulum.

- ⁵ Učitel by měl vnímat, že se dokument snaží mnohdy diváka přesvědčit, že pracuje s přímo historickou skutečností, ale stejně jako v případě hraného filmu zde obraz minulosti inscenuje režisér. Poznání historie je tedy zprostředkované velice selektivní. K. Činátl (2014, s. 65–86) upozorňuje, že většina dokumentů produkovaných Českou televizí ztvárňuje historická fakta „formou přednášky“. Převládají v nich „mluvící hlavy“, které něco vyprávějí a inscenační postupy se povětšinou omezují na chůzi k místu, kde se historická událost odehrávala. Nelze se tedy divit, že jsou takové dokumenty mezi diváky ne příliš atraktivní (i když i na tomto poli byly učiněny jisté pokroky k zatraktivnění dokumentů). V protikladu k tomu lze stavět dokumenty BBC, které diváckou atraktivitu získávají především díky inscenovaným rekonstrukcím, který je přibližuje žánru hraného filmu (tzv. docu-drama). Tyto hrané scény mají však jen zřídka přímý vztah k obsahu. Slouží především k dynamizaci vyprávění. I zde je na místě obezřetnost, jelikož např. černobílý rozostřený záběr se může tvářit jako dokument a vyvolat zdání, že ukazuje minulost nezprostředkovaně. Podle kategorizace E. Pěkné (2015, s. 13–18) můžeme využít ve výuce např. výkladové dokumentární filmy, ve kterých diváka provází hlas vypravěče, který popisuje, jednotlivé obrazy. Observační dokumentární filmy, které mají spíše sebevysvětlující charakter (typické je vyprávění aktérů o událostech vlastními slovy). Lze využít jednu z forem tohoto dokumentárního filmu ve stylu direkt cinema nebo cinema vérité. Svě místo ve výuce zauímají také tzv. participační dokumentární filmy, v nichž režisér stává aktivním účastníkem událostí, o nichž vypráví, a spolu se svými protagonisty se i on stává aktérem děje. Reflexivní dokumenty naopak kladou důraz na komunikaci mezi divákem a autorem. V neposlední řadě pak může učitel pro účely výuky použít dokumentární filmy točené z pohledu první osoby,

ve kterých filmař formou dokumentu prozkoumává své vlastní situace a kamera je pro něj prostředkem sebepoznání a sebeodhalení. Neméně zajímavým může být i poetický dokument, který se snaží ukázat svět v jeho neobvyklé, výjimečné kvalitě (jejich cílem bývá zprostředkování nového pohledu na svět) či tzv. celovečerní hybridy. Vzhledem k tomu, že se v této studii budeme zabývat využitím hraného filmu ve výuce, nebudeme již se dále podrobněji věnovat práci s dokumentárním filmem.

- ⁶ Viz <http://www.csfd.cz/film/5341-ves-v-pohranici/diskuze/>
- ⁷ Viz www.csfd.cz/film/4567-musime-si-pomahat/prehled/
- ⁸ Viz <http://www.csfd.cz/film/242734-alois-nebel/prehled/>
- ⁹ Film na motivy stejnojmenného románu spisovatele a scenáristy Josefa Urbana vypráví o osudové lásce, nezlomném přátelství a vztazích českých a německých horolezců, do kterých osudově zasáhla těžká válečná doba Protektorátu. Legendární, mýty opředený a ve své době nejlepší český horolezec Josef Smítka odmítl nastoupit k totálnímu nasazení v Říši a několik let se před německými úřady a gestapem skrýval ve skalním městě Hruboskalska, podporován kamarády z řad českých a německých horolezců. Joska na své cestě za svobodou překročil hranice možností nejen ve skalách, ale i v životě. Stal se legendou pro svůj nezlomný postoj k partě kamarádů, k vysněné ženě. Nikdy se nesklonil před okupační mocí. Viz <http://www.csfd.cz/film/79475-tenkrat-v-raji/prehled/>

Literatura:

- CINGELOVÁ, G. Mediální výchova jako prostředek k mediální gramotnosti školní mládeže. In: *Revue pro oborovou didaktiku společenských věd. Civilia*, 2015, roč. 6, č. 2, s. 52–62.
- ČINÁTL, K., PINKAS, J. a kol. *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014.
- PASTOROVÁ, M., JIRÁK, J. *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.
- PĚKNÁ, E. a kol. *Dokumentární film ve výuce. Jeden svět na školách*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2015.
- ŠUPSÁKOVÁ, B. *Vizuální gramotnost*. Brno: Tribun EU, 2015.

On line:

<http://www.csfd.cz/film/79475-tenkrat-v-raji/prehled/>

www.csfd.cz/film/4567-musime-si-pomahat/prehled/

<http://www.csfd.cz/film/242734-alois-nebel/prehled/>

<http://www.csfd.cz/film/5341-ves-v-pohranici/diskuze/>

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Gabriela Cingelová, Ph.D.

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: gabriela.cingelova@upol.cz

What Philosophy Owes to the Contemporary World

Zdeněk NOVOTNÝ

Abstract: The article deals with the issue of toleration, as well as respect for man and humanity- anthropocentric features in European thinking; it refers to its most prominent moments and practical demonstrations in the history of Europe. In relation to the present-day situation of the human, it demonstrates that toleration and tolerance are just as topical today as they were in the past and that toleration can only function if based on a symmetrical relationship, i.e. a relationship based on mutual respect. To understand the above mentioned principles is one of the main tasks of philosophy.

Key Words: Toleration, history of philosophy, Ancient and Christian philosophy, Modern age philosophy, Anthropocentrism, Postmodernism, Islam, Education

Introduction

Recent changes in political systems of East-European countries have brought some new problems. One of them is intolerance. As if Marxism-Leninism were to be replaced by another, equally infallible, ideology. Political parties as well as individuals declare their views in a similar manner as former leaders. Unfortunately, this phenomenon is not limited to the borders of Eastern Europe. Our world is full of antagonistic ideologies, conflicts and hostilities – which is a consequence of

a certain way of thinking. Here a question arises: What can philosophy do in this field? If we analyse the most influential ideologies of the world, we find that each of them is based on some simplified philosophical doctrine. That is why there is a danger in what I call “doctrinal philosophies“. And I am afraid most metaphysical systems are of such character. A possible remedy is wide education in sceptical and critical philosophies.

1 Toleration

It is common knowledge that toleration as tolerance towards different opinions and expressions, especially in the areas of religion, ideology, or politics, but also, more generally, towards one’s view of the world, used to be, and, more often than not, still is perceived as a concession or, at least, a mark of benevolence in relation to the weaker, of the majority towards the minority.

In the course of history, the issue of toleration emerged whenever radically new, important ideas were born in the intellectual world, which gradually started to show practically in social reality and it was necessary to answer the question of whether to suppress them or let them spread freely. A similar situation arose whenever, thanks to objective circumstances and development, it became obvious that the ruling ideas had had their day and were no longer sustainable, but, nevertheless, some individuals or groups of people would not abandon them.

2 Christianity

In the European setting the necessity of toleration arrived with Christianity. In the ancient world, there was no such need, as, under the conditions of polytheistic belief in various cults, toleration was an obvious fact, and a mere formal obligatory respect toward gods was expected. Christianity brought about intolerance. Through its monotheism and the fact that it was adopted by the lowest social class, slaves included, it attacked the very basis of the social order of the period. From the day it

became the official state religion it started persecuting so-called pagans or heretics. Later Christianity – unlike e. g. Islam – admitted that intolerance was wrong and condemned it for the future. This, I think, gives Christianity a good perspective.

3 Renaissance

Philosophy also shows the anthropocentric aspect of European thinking. Departure from religious dogma and supernatural truths, as a result of the spread of Renaissance science, also means a retreat of theology from its privileged positions and its replacement by an interest in man, in his dignity and natural needs. The stress was shifted from issues of metaphysics and ontology towards noetics – scientific knowledge whose validity or true nature is judged by the learning subject himself, i.e. by man. While in ancient times and in the Middle Ages man was perceived as part of the universe, of the world as a whole that he did not contradict, with this new orientation man achieved a position in which he went beyond nature and the surrounding world. These thus turned into objects of his interest and activities. He became the centre and arbiter of his own free action. A prominent representative of this view is F. Bacon (16th – 17th centuries), to whom science and knowledge are an utmost human thing (see his theory of idols of the mind) and they serve as a tool for subjugating nature (*scientia est potentia*).

4 Reformation

A new and insistent request for toleration was brought about by the Reformation, but Protestantism did not assert it consistently either. It was rather the Renaissance thinkers and later on the philosophers such as John Locke wrote his “*Essay Concerning Toleration*“. It served as a springboard for another famous treatise, “*Epistola de Tolerantia*” (1685), which was later published under the English title “*A Letter Concerning Toleration*” (1689).

In Descartes a subject is already strongly detached from the surrounding world, it is detached from the rest of reality. (The established

subject – object paradigm then marks all the philosophy that was to come later). Man as a thinking creature assumes a privileged position in relation to other living creatures and to nature as such; his attitude towards them is superior and distantly instrumental. (Here we can notice the very first signals of harmful human activity and his technically oriented civilisation, which came much later). The general preference for man over anything else has more than a merely rational side to it. It is evident in the whole of British empirical and sensationalistic philosophy, as witnessed, among other things, by the titles of the most important works by their protagonists: “An Essay of Human Understanding” by J. Locke, “A Treatise concerning the Principles of Human Knowledge” by G. Berkeley, “A Treatise of Human Nature” and “An Inquiry concerning Human Understanding” by D. Hume.

5 Enlightenment

The importance of man and a far too optimistic interpretation of his role in the world were stressed by the Enlightenment; despite the variety of angles and views (e.g. J. J. Rousseau, 18th century). I. Kant looks upon man as an active creator of knowledge (transcendental subjectivity), and as both the source and purpose of the moral code (categorical imperative). The active subject – the Ego – subordinates and changes the world, i.e. the non-Ego, according to the Ego’s own wishes; this is the leitmotif of the philosophy of J. G. Fichte. In his criticism of Christianity, L. Feuerbach points out that the idea of God as a moral being is but a personified, alienated essence of a human being and that the reality of religion is just a reflection of human reality. He insists that anthropology replaces theology and the religion of love between You and Me without the go-between God replaces religion.

6 Marxism and contemporary philosophy

In Marxism an originally humanistic motivation, which unfortunately rejects the universal, timeless, generally valid value of humanity (claiming it was hollow abstraction), cannot be denied.

What is important is the Marxist notion of practice, which is seen as a specifically human, sensory objectively creative action, through which man changes the world he lives in; in a revolutionary way, he projects himself into this world. A prominent personality who supports the line of philosophers rejecting God and making man responsible for all his deeds is F. Nietzsche. He is the author of a new morality of strong individuals, from which an “Übermensch” is about to arise. Other strong supporters of the same philosophy were the Existentialists, above all J. P. Sartre. He claims man is bound to freedom, he perpetually negates and creates himself, and projects himself outside his own present existence. The unique, unrepeatable human existence, “Dasein”, is the central motif of Heidegger’s philosophy. Dasein is the being, the “place” which is highly suitable for the explanation of being in the broadest sense of the word.

Anthropocentrism is a distinct feature of pragmatism, too, especially evident with W. James, to whom meaning and its consequences for an acting subject is the measure of all things.

The contemporary post-modernist reaction to the present-day globalisation of mankind serves as an indicator that issues of toleration and tolerance by no means ceased to exist in the age of the Enlightenment. In reality, the issue has not lost its topicality; on the contrary, it seems to be more and more urgent. There is a desire, which is growing clearer and clearer, for our Euro-American civilisation, with its learning and culture, which so far has claimed its right to universality, to acknowledge the equality of other cultures and forms of civilization. Theoretically and verbally, we have accepted it for centuries but the widespread expansion of Euro-American culture and civilisation on the basis of the principle of freedom is an indisputable fact. Especially in the Islamic world, this is perceived as aggression, which is neither an adequate nor peaceful reaction. How can we face this ominous reality from the point of view of toleration? Let us start from the premise that toleration means a relationship. This relationship is either symmetrical or asymmetrical. In real life it is often both, but as an asymmetrical relationship, of tolerance towards intolerance, it can only exist for a limited period of time, and then it is no longer bearable and it stops

working. If tolerance in real life is to be effective and long-lasting, it must be in a symmetrical relationship. If only one of the parties shows tolerant behaviour, while the other is constantly on the attack, it is time for defence or even for an offensive. This means more or less a war without end, unless the aim is the total destruction of one of the warring parties. Even then, one cannot rule out the possibility of a comeback of new followers, starting on the ideological level, proceeding to physical attackers, to avengers.

Conclusion

The social, economic, and political problems of the contemporary world represent an intricate complex and they demand a complex solution. However, this does not seem to be within reach, as there is no real will to achieve it. This brief contribution does not aim towards that end either. One can but give advice, namely the education of the public, their patient and untiring persuasion. As long as it misses its aim, then there is only one relatively painless and peaceful way: a gradual, consistent, and permanent elimination (expulsion) of intolerant individuals and groups of people and a thorough isolation of the intolerant world. Such an ending is far from optimistic, but the contemporary world itself does not offer many reasons for optimism.

Literature:

- BACON, F. *Nové organon*, Praha, 1990.
BERKELEY, G. *A Treatise concerning the Principles of Human Knowledge*. In Great Books of the Western World, Vol. 35, Chicago, 1952.
The Bible. Old and New Testament. Ecumenical translation. Praha, 1979.
DESCARTES, R. *Úvahy o první filosofii*, Praha, 1970.
Dictionary of Philosophy A–N. Praha: Svoboda, 1985.
Dictionary of Philosophy O–Z. Praha: Svoboda, 1985.
FICHTE, J. G. *Výbor z diela*. Bratislava, 1981.
FEUERBACH, L. *Podstata křesťanství*. Praha, 1954.
HUME, D. *Zkoumání lidského rozumu*. Praha, 1972.

- HUME, D. *A Treatise of Human Nature*. Oxford, 1968.
HUME, D. *An Enquiry Concerning Human Understanding*. La Salle, Illinois, 1971.
JAMES, W. *Pragmatismus, nové jméno pro staré způsoby myšlení*. Praha, 1918.
KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Praha, 1976.
LOCKE, J. *A Letter Concerning Toleration*. New York: Macmillan Publishing Company, 1950.
LOCKE, J. *Esej o lidském rozumu*. Praha, 1984.
MARX, K. *Ekonomicko-filosofické rukopisy z roku 1844*. Praha, 1961.
NIETZSCHE, F. *Tak pravil Zarathustra*. Praha, 1968.
ROUSSEAU, J. J. *O původu nerovnosti mezi lidmi*. Praha, 1949.
SARTRE, J. P. *Marxismus a existencialismus*. Praha, 1966.
VOLTtaire, F. M. *Selected works*. Praha: SNPL, 1957.

Kontakt na autora příspěvku:

doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: zdenek.novotny@upol.cz; zdenek.novotny@valachnet.cz

Comparison of the EU Funds for Cross-Border Co-operation of Schools in All Czech-Polish Euroregions

Hynek BÖHM

Abstract: Article compares the ways in which the cross-border co-operation between schools is conducted in all six Euroregions on Czech-Polish borders. The main research methods were based on analysis of the microprojects, which were implemented in these euroregions. Research surprisingly declined initial hypothesis expecting the most frequent use of INTERREG funds in cross-border co-operation of schools in the Euroregion Těšín/Cieszyn Silesia, due to the historical links between both parts of the Euroregion and almost non-existing language barrier. It also expected its lowest intensity and quality in the Euroregions Nisa-Nysa-Neisse. Research showed that certain “default setting” of Těšín/Cieszyn Silesia Euroregion has not automatically brought along the highest number of co-operation activities in the field of education – only partially in the use of “big” programme, jointly with subject from Euroregion Silesia, but it was absolutely different in the use of microprojects’ scheme managed by Euroregion. This must be attributed to the fact that co-operation of schools has not been understood as a priority. The more important element than “default settings” must thus be seen in the active approach of CBC stakeholders – mainly in the euro-regional secretariats.

Key Words: Cross-border co-operation in education, INTERREG programme, Euroregions

Introduction

Although it is the subject of an advanced integration process, the territory of the European Union does not yet represent a fully functional unit. The existence of differing administrative systems creates barriers to the balanced development of different European regions. Cross-border cooperation has an important role to play in eliminating these barriers. The question is whether cross-border co-operation (CBC) is being understood as something natural and desirable also by others than by its stakeholders and realisers of cross-border co-operation projects, as even the current post-modern people have been constructing their identities mainly on belonging to certain nationality and/or state.

In the light of this many cross-border co-operation stakeholders think and underline that it is important to confront the population living in the border areas with cross-border co-operation as soon as it is possible, ideally in its young age when visiting the school. The earlier the children are exposed to the contact with their fellows from the neighbouring country the bigger is probability that they will understand cross-border contacts and co-operation as something natural, nice and desirable.

1 Goal, methods and working hypothesis

In this paper I would like to focus on the role of EU funds, mainly INTERREG programmes, in cross-border co-operation of schools in euroregions on the Czech-Polish borders. I will work with pre-primary, primary and secondary schools – generally working with pupils and students aged between 3 and 19 years of age. The main goal of the paper is a critical comparison of use of INTERREG funds, mainly under the microprojects scheme, in cross-border co-operation of schools in all six euroregions on Czech-Polish borders: Euroregion Těšínské Slezsko – Śląsk Cieszyński (later on the name Euroregion Těšín/Cieszyn Silesia will be used), Euroregion Beskydy, Euroregion Silesia, Euroregion Praděd/Pradziad, Euroregion Glacensis and Euroregion

Nisa-Nysa-Neisse. This comparison will attempt to analyse the contribution of other actors – mainly secretariats of the euroregions concerned - to the co-operation of schools. The article is an extension of my previous research, when I compared the CBC of schools in three selected euroregions on Czech-Polish borders: Nisa, Silesia and Těšín/Cieszyn Silesia (Böhm, 2015).

I will try to verify following working hypothesis: the most frequent use of INTERREG funds in cross-border co-operation of schools could be found in the Euroregion Těšín/Cieszyn Silesia, due to the relatively stable population, historical links between both parts of the Euroregion and almost non-existing language barrier. The lowest intensity and quality of cross-border contact shall be found in the Euroregion Nisa-Nysa-Neisse, where the Polish part of the euroregion belonged to Germany until 1945 and where the major population exchange occurred after 1945 in both Czech and Polish part of euroregion. We can thus say that population is largely new in the both Polish and Czech side of the Euroregion. The Euroregions will act as cross-border co-operation drivers, mainly thanks to the EU funds/INTERREG microprojects schemes they administer.

To verify the hypothesis quantitative research methods will be applied. The role of EU funds as a motivation to establish cross-border co-operation will be analysed in the paper, more concretely relationship between microprojects' scheme under the Czech-Polish INTERREG programmes and their use by schools. We will compare the multitude and nature of the cross-border co-operation projects supported. We will work with the lists of supported projects, which involve the title of the projects and the project promoter. We believe that thanks to previous experience with this field we will be able to state thanks to the title of the projects and a project promoter whether the project addresses the field of education or not. This method cannot obviously guarantee 100% accuracy, but should be sufficient to help achieving the goals of the paper. The work based on analysis of the lists of supported projects was complemented by minor phone interviews with several experts/representatives of selected euroregions or stakeholders active in the CBC on Czech-Polish borders.

2 Theoretical background

The cross-border co-operation and forms of its governance have been subject of attention of many researchers since the beginning of 1960s at least, when the first cross-border co-operation structures have been set on Dutch-German borders. The first of them, Euregio, offered a “terminus technicus” to be used when setting up cross-border co-operation structures (Dokoupil, 1999). Euroregions have been understood as almost a synonym of cross-border co-operation or cross-border regions. A cross-border region is not only a territory, but is also its engine (Schmitt-Eggner, 1998). This foresees the existence of a specialized body responsible for cross-border co-operation management. Contribution of these specialized bodies towards cross-border co-operation of schools will therefore be assessed.

The regions are one of the key recipients of EU funds. When cross-border co-operation was connected with EU funds via the INTERREG programme in the end of 1980s, the number of cross-border initiatives dramatically increased (Böhm, 2014). Some authors (i.a. Scott) (2000) consider working with INTERREG as a primary purpose of Euroregions. Therefore we will attempt to analyse the role of EU funds as a motivation for cross-border co-operation of schools.

„Institutional thickness“ concept (Amin, Thrift, 1994) belongs to the group of institutional regional development theories. This partial theory says that institutions are not formal organisations only, but they mainly create informal conventions, habits, network of relations, which stabilize and stimulate performance of regional economies. Success of regions in the long-term horizon is then dependant on the ability of local actors to create such institutions, which can create good framework conditions for economic and social regional development (Rumpel, 2002). We will assess in this paper how six selected Euroregions create conditions for efficient cross-border co-operation of schools.

Whereas cross-border co-operation has presented a frequent field of interest for researchers representing many scientific disciplines, the cross-border co-operation in education has attracted considerable less attention so far. When talking about cross-border co-operation

of school and reflection of geographical proximities of neighbouring country in school curricula in Czech-Polish conditions I was only able to find dissertation thesis of Ondřej Lochman, who called for „more in depth research of attitudes and knowledge of pupils in the Euroregion Nisa towards/about their neighbours. Hand in hand with this, research should be done on forms of implementation of European dimension in schools of the Euroregion Nisa that would be focused on the school written curricula and teachers“ (Lochman, 2009).

3 Geographical and political confines of selected target territories/Euroregions

The Czech-Polish borderline is with its 792 kilometres one of the longest ones in Europe (it is the longest Polish and the second longest Czech state border). As many other borders in Central and Eastern Europe also this one experienced many changes during 20th century. Creation of Poland and former Czechoslovakia was one of the World War I results. As mentioned, short military conflict between both countries ended up by international arbitration in 1920, when the questioned territory of Těšín/Cieszyn Silesia was divided between both countries along the river and railway and not according to the nationality; most of the inhabitants of the Czech part declared Polish nationality. Also thanks to that division the relationships between both countries – Czechoslovakia and Poland – remained rather cold in the period between both World Wars. Tensions resulted into a short Polish occupation of the Czech side of the Těšín/Cieszyn Silesia, which followed the Treaty of Munich in the end of September 1938 and which ended a year later when Nazis conquered Poland.

After end of World War II the original borderline from 1920 was restored. As German-Polish and Polish-Soviet borders moved westwards the border changed accordingly. Despite the fact that both countries belonged to the eastern Soviet block the permeability of borders was rather low and cross-border co-operation virtually non-existing. Polish-Czechoslovak relations of the divided region were intensified only after 1989, when totalitarian regimes in Poland and Czechoslovakia/

Czech Republic fell down. Both countries declared their intention to join the western co-operation structures and decided upon intensification of mutual regional co-operation when establishing regional Visegrad group in 1991. The 1990s also brought along the creation of cross-border co-operation mechanisms at the lower levels of public administration in all countries of ex-Soviet block. Initially euroregions were created between municipalities representing western or the eastern part of Europe (such as trilateral Czech-Polish-German Euroregion Nisa-Nysa-Neisse founded in 1991), later on they were also founded between countries of the former eastern bloc themselves, including the Czech-Polish borderline (Euroregion Glacensis in 1996, Praděd 1997, Silesia and Těšín/Cieszyn Silesia in 1998 and Beskydy in 2000).

4 Definition of the Euroregion

The Association of European Border Regions (AEBR) sets the following criteria for the identification of Euroregions (Lochman, 2009):

- an association of local and regional authorities on either side of the national border,
- a crossborder association with a permanent secretariat and a technical and administrative team with its own resources;
- in the private sector, based on non-profit-making associations or foundations on either side of the border in accordance with the respective national law in force;
- in the public sector, based on inter-state agreements, dealing among other things, with the participation of territorial authorities.

5 Basic information about euroregions on Czech-Polish borders

There are six euroregions, which cover the entire length of Czech-Polish borders.

5.1 Euroregion Beskydy

The youngest and the most eastern one is a trilateral (Czech-Polish-Slovak) Beskydy Euroregion, founded in 2000. The euroregion was

created as the last one and has, compared to other euroregions, rather disadvantageous default position for Czech-Polish CBC – its member municipalities are not situated on the very border, as Euroregion Těšín/Cieszyn Silesia is situated there. As it was also created later than any other Czech-Polish euroregion, Euroregion Beskydy distributes significantly lower amount of money for Czech-Polish CBC of its members and entities situated there.

5.2 Euroregion Těšín/Cieszyn Silesia

The first steps within the framework of CBC were made by the local authorities of (until 1920 one town) Polish Cieszyn and Czech Český Těšín, and it was an impulse for further activities. Formal cooperation between both cities commenced after the signing of the agreement on regional cooperation on 24 March 1993 in Český Těšín. Six years later another agreement was signed, pursuant to which a coordinating group responsible for the further development of Polish-Czech cooperation was established. The group's tasks comprised the exchange of information in the field of culture, sports and passenger traffic. The thriving cooperation in the field of information exchange naturally turned into an idea of the formation of a euroregion.

5.3 Euroregion Silesia

Euroregion Silesia refers to the common history of Polish and Czech Silesia, which until 1742 was entirely under the rule of the Habsburgs. After losing the war with the Prussian King Frederick II the greater part of Silesia was taken over by Prussia, and the newly established border slowed down, and over time completely stopped the development of mutual contacts. The divided area was never merged back, and after World War II - Upper Silesia became part of Poland and Czech Silesia part of Czechoslovakia. Although, only a “green border” was dividing both countries, the border itself was closely guarded and the border crossing was possible only in a few designated areas. Contact between people from both sides of the border and the development of cross-border cooperation has been made possible after democratic changes that took place in both countries in 1989. The real

culmination of a cross-border cooperation on the Czech and Polish border occurred in the 1990s.

Euroregion Silesia was founded on 20th August 1998. At the beginning it covered only a few cities, towns and communes of the Polish and Czech side with a minimum of human resources and technical facilities. Today, Euroregion Silesia has almost eighty members (municipalities), its Polish seat is in Racibórz and the Czech in Opava.

5.4 Euroregion Pradęd/Pradziad

Euroregion Pradęd/Pradziad is composed from mountainous, rural and much less inhabited Czech and densely populated Polish part, which is situated in the lowlands. The default setting of the euroregion implies the way how Czech-Polish complementarities in the territory can be used – one of the main co-operation aims is tourism, as many Polish tourists visit Jeseníky Mountains

Historically there should be no major antagonisms between population of both sides of the euroregion: there was a major population change mainly on the Czech side after World War II, as the German speaking population was expelled from the territory. The change on the Polish side was not so major, yet the territory created a part of Germany until 1945. Nevertheless default conditions for CBC could be seen as less favourable than for example in Těšín/Cieszyn Silesia, where no major population exchange occurred and language barrier is very low.

5.5 Euroregion Glacensis

Euroregion Glacensis is the largest Czech-Polish Euroregion with the longest common border. Its named after Latin language version of the historically Czech, currently Polish town of Kłodzko (Kladsko in Czech). Most of the territory on the Czech side was not so heavily affected by population change after World War II (as it was the case for example for Euroregion Nisa), the change of population on the Polish side was somewhat more substantial. Yet there are no major obstacles for the mutual CBC based on unresolved joint history, such as they are for example in Těšín/Cieszyn Silesia.

5.6 Euroregion Nisa-Nysa-Neisse

The founding conference of Euroregion Nisa was held on May 23rd–25th 1991 in Zittau, under the auspices of six presidents: Vaclav Havel, Richard von Weizacker and Lech Wałęsa. Over 300 representatives of

Table 1: Basic Statistical Data on Czech-Polish Euroregions

Euroregion	Founding date	Nr. of inhabitants in thousands				Surface in thousand in sq.km				Nr. of members			
		Total	CZ	PL	D/SK	Total	CZ	PL	DE	Total	CZ	PL	D/SK
Nisa-Nysa-Neisse	21.12.1991	1578	426	590	571	12 591	2499	5595	4497	295	131	51	113
Glacensis	5.12.1996	770	255	515		5249	1721	1328		150	115	38	
Praděd/Pradziad	2.7.19970	761	133	628		7656	1900	5756		112	73	39	
Silesia	20.9.1998	771	488	283		2732	1224	1508		76	56	20	
Těšín/Cieszyn Silesia	22.4.1998	672	360	312		1730	763	967		29	12	17	
Beskydy	9.6.2000	1300	161	844	296	6343	972	3288	2083	181	63	38	

Source: SITEK, S. Přeshraniční spolupráce v rámci euroregionů v česko-polském pohraničí. In KASPEREK, B. (ed.) *Euroregiony česko-polského pohraničí*. Cieszyn, 2014.

borderland communities from the six countries took part in the event. The decision to establish the “Triangle of Six Lands”¹⁹⁰ was a milestone for the future of the region. The Conference adopted a memorandum that defined the intentions, forms and scope of future cooperation. The Euroregion was officially established in December 1991 during the 1st meeting of the Euroregion’s council. At that time it was the first cross-border structure for Central – East Europe and deserved a very high level of positive political attention (Lochman, 2009).

6 Scope of activities of Euroregions

When comparing statutes of all six euroregions we can state that scope of their co-operation activities is very similar. Only euroregions Nisa-Nysa-Neisse and Beskydy declare lower number of co-operation activities, but this should be attributed partly to the higher number of co-operation partners of these trilateral constructions. In practice their co-operation scopes do not differ much from another (four bilateral) euroregions.

Table 2: Scope of Activities of Czech-Polish Euroregions

Co-operation field	Nisa	Glacensis	Praděd	Silesia	Těšín Silesia	Beskydy
Information exchange	X		X	X	X	X
Economic development		X	X	X	X	X
Environmental protection		X	X		X	X
Crisis and natural disaster management		X	X	X	X	
Cultural exchange		X	X	X	X	
Education, youth and sports		X		X	X	

Co-operation field	Nisa	Glacensis	Praděd	Silesia	Těšín Silesia	Beskydy
Tourism	X		X		X	
Technical infrastructure		X		X		
Regional development	X	X			X	
Transport and communications			X		X	
Human resources development and quality of life				X		X
Labour market				X	X	
Spatial planning				X		

Source: SITEK, S. Přeshraniční spolupráce v rámci euroregionů v česko-polském pohraničí. In KASPEREK, B. (ed.) *Euroregiony česko-polského pohraničí*. Cieszyn, 2014.

7 European Funds

One of the major tasks of all six euroregions is management of the parts of INTERREG bilateral cross-border co-operation programmes. This is represented by a so-called “small project fund” used to finance the smallest projects, especially non-investment and people-to-people ones. These projects represent cooperation of local communities at both sides of the border. Their aim is the development in the fields of human relations, mutual educational, cultural, sports and leisure time activities, public service etc.

All six euroregions obtained a possibility to co-manage these grant schemes relatively shortly after their creation: already in the end of 1990s the Phare pre-accession programme had its cross-border co-operation branch. Although Czech Republic – Poland programme was directed especially to support big investment projects, the «Joint Small Project Fund» (JSPF) supported smaller non-investment «people-to-people» projects as an integral part of the programme as well. The

JSPF was constituted in the form of a grant scheme financing small projects up to 50.000 EURO per project. The total amount earmarked for small projects represented 10 % of total financial means of the programme each year.

As the JSPF was very successful tool for support non-investment “people-to-people” projects, in 2004, when the Initiative INTERREG IIIA the Czech Republic – Poland started, the JSPF was replaced with a similar tool – so called Micro-project Fund/Microprojects Scheme. Allocation of 5.1 million EUR, which was a subsidy of the European Regional Development Fund, was intended for the whole duration of the programme and represented 15 % of total financial measures. Maximum financial support was 20.000 EURO per project.

The largest sum of financial means for the small projects of local communities was earmarked in Operational Programme of Cross-border Cooperation the Czech Republic – the Republic of Poland 2007–2013 (OP CBC CZ-PL). The Micro-project Fund represented a flexible instrument for implementation of the smallest projects of the Programme, both non-investment and small investment ones up to 30.000 EURO, with total cost of the joint complementary project up to 60,000 EUR. In total, 20 % of the total programme allocation was allocated to the Micro-project Fund (i.e., in total 43 891 869 EURO from the European Regional Development Fund).

The eligible area of the Micro-project Fund was identical with the eligible area of the OP CBC CZ-PL. Six euroregions have been made responsible for managing microprojects schemes: Nisa – Nysa, Glacensis, Praděd Pradziad, Silesia, Těšínské Slezsko – Śląsk Cieszyński, Beskydy – Beskidy. What is important: the same principles, structures and comparable amounts will apply also for the work with the new INTERREG CZ-PL programme in 2014–2020 period.

7.1 Euroregion Silesia

In 2007–2013 period the Czech part of the Euroregion approved 199 microprojects for future funding, the amount approved reached 3,2 million EURO. Out of these projects 58 were directly implemented by elementary or secondary schools or NGO founded by teachers, moreover

some 10 projects were implemented by universities. More than one third of all projects, more concretely 34 %, were focusing on the co-operation in the field of education.

This number highly exceeds the numbers recorded in other analysed euroregions. This can be attributed to the special attention which both euroregional secretariats dedicate to the co-operation of schools. This accent was repeatedly stressed by all interviewed experts, who underlined that Euroregion Silesia is known in “euroregional circles” as “schools euroregion”.

7.2 Euroregion Nisa-Nysa-Neisse

In 2007–2013 period the Czech part of the Euroregion Nisa approved 234 microprojects for future funding, the amount approved reached some 2,9 million EURO. Out of these projects 36 were directly implemented by elementary or secondary schools or NGO founded by teachers, moreover some 4 projects were implemented by local university. This means that some 17 % of all supported projects were directly focused on the co-operation in the field of education.

7.3 Euroregion Pradęd/Pradziad

In 2007–2013 period there were 396 projects supported under the microprojects’ scheme in the both Czech and Polish part of the Euroregion Pradęd/Pradziad, with allocation almost 3,8 million EURO. 65 of these projects, more than 16 % of the entire share, were submitted by schools, for projects in the fields of education, culture and mainly sports.

7.4 Euroregion Glacensis

The Euroregion Glacensis had a possibility to distribute the highest amount of funds under the microprojects’ scheme (more than 5,8 million EURO), which resulted also in the highest number of 413 implemented projects. 50 out of these projects were focused on the co-operation in the field of education, which is slightly above 12 %. On the other hand, due to a very high number of supported projects, it was not possible to conduct a sufficiently deep analysis. Therefore we must estimate that

there are also many other projects focusing on education, where we would not have identified the topical orientation of the project according to its title and/or promoter.

7.5 Euroregion Beskydy

There were 54 projects of Czech beneficiaries implemented under the Euroregion Beskydy Microprojects’ scheme in 2007–2013 period. The amount approved for their implementation slightly exceeded 870.000 EURO. 13 % of the project (7 in total) addressed the field of primary and secondary education.

7.6 Euroregion Těšín/Cieszyn Silesia

There are difficulties in obtaining data from the Czech side of Těšín/Cieszyn Silesia Euroregion, therefore we selected from all (Polish and Czech) projects supported. There was the lowest share of school co-operation project in the Těšín/Cieszyn Silesia Euroregion, only 39 out of 284 supported projects. This number also includes 5 co-operation projects submitted by universities. The total number of supported projects in the field of education slightly exceeds only 13%, the figure similar to the figure of Euroregion Beskydy, where much lower number could be expected due to the worse default CBC settings. The most active project beneficiary was the elementary school for Polish minority with seat in (Czech) Bystřice, which implemented 6 projects.

8 Use of Czech-Polish cross-border co-operation programme outside the microprojects scheme

Except for the possibilities offered by microprojects schemes schools could also have used the funds from the “big” Czech-Polish cross-border co-operation programme, which was the most generously funded cross-border co-operation programme in the whole in EU in 2007–2013; given the length of the border and the fact that border region still belongs among the poorer ones in the EU this will also continue in 2014–2020 programming period. The 2007–2013 CZ Czech-Polish Cross-Border Co-operation programme worked with financial

envelope of 219,46 million EURO. It supported project in six thematic priorities, focused on 1) transport, environment and risk management, 2) co-operation in the field of entrepreneurship and tourism – which also involved co-operation of education providers and 3) co-operation of public institutions.

Subpriority/measure 2.3 was supporting co-operation in the field of education; there were some 11 million EURO allocated for this, part of this allocation must have been sent to other subpriorities of the programme due to relative lack of interest to implement projects in this field compared with another cooperation areas such as tourism.

According to available sources there were 20 projects supported in the field subpriority 2.3 operation in the field of education. None of these projects was led by elementary or secondary school; sometimes they only were parts of the partnerships. Out of these twenty projects the vast majority was implemented on the eastern part of the border: five projects were implemented and led by Technical University Ostrava, mostly in partnership with the Opole University of Technology, other most active project promoter was Palacky University in Olomouc with four projects. Other six important public universities with seat in the western part of the border (Technical University of Liberec, University of Pardubice and University of Hradec Králové) did not implement any project. This can partly be attributed to the fact that these schools don't have their natural counterpart in the Polish side of the border in the programme territory, but it also gives a picture of the lesser intensity of mutual contacts in the field of education in the western part of the Czech-Polish border. Except for the universities other important promoters of educational projects on Czech side of the borders come from Těšín/Cieszyn Silesia Euroregion and at least partly employ people who represent Polish minority living in the Czech Republic. The best possible example is the Pedagogical Centre for Polish Minority Education in Český Těšín, which implemented four innovative projects in 2007–2013 period and which primarily focuses on creating cross-border networks of co-operating schools.

Based on the outcomes of the analysis of the use of the funds from Czech-Polish Cross-Border Co-operation Operation Programme - both

in the “big” programme as well as under the microprojects scheme – we can conclude that the role of strong institutions in initiating and supporting CBC of schools is important – this can be documented by good results of Euroregion Nisa-Nysa-Neisse in promoting cross-border co-operation of schools under own microprojects' scheme, compared with low involvement of schools from this Euroregion in the use of the “big” programme, where the Euroregion has no decisive competences.

Conclusions

This article had an ambition to verify the working hypothesis expecting that the most frequent use of INTERREG funds in cross-border co-operation of schools could be found in the Euroregion Těšín/Cieszyn Silesia, due to the historical links between both parts of the Euroregion and almost non-existing language barrier. It also expected its lowest intensity and quality in the Euroregion Nisa-Nysa-Neisse.

This working hypothesis was not confirmed. Research very clearly showed that certain “default setting” of Těšín/Cieszyn Silesia Euroregion has not automatically brought along the highest number of co-operation activities in the field of education – only partially in the use of “big” programme, jointly with subject from Euroregion Silesia, but it was absolutely different in the use of microprojects' scheme managed by Euroregion. This must be attributed to the fact that co-operation of schools has not been understood as a “top-priority” by mainly Czech part of secretariat, which supported projects submitted by municipalities mostly. This applies mainly for the Czech side of Euroregion – the Polish schools can apply for funding only via municipalities as they don't have legal personality.

The analysis of the use of INTERREG funds under the “big” programme showed that subjects from Euroregion Těšín/Cieszyn Silesia belong, jointly with those from Euroregion Silesia – mainly Technical University of Ostrava, to the frontrunners in the use of these funds for co-operation. Therefore we can conclude that that the statement in previous paragraph that co-operation of schools has not been understood as a “top-priority” by mainly Czech part of secretariat is correct.

This contrasts with approach showed by representatives of Euroregion Silesia, who articulated co-operation between schools as a very priority and developed much effort to make it happen – which has clearly been achieved. Representatives of Euroregion Nisa-Nysa-Neisse, where the working hypothesis expected the lowest co-operation intensity, managed to support higher share of co-operation projects between schools than Euroregion Těšín/Cieszyn Silesia, where the co-operation was surprisingly lowest one – which sharply contrasts with the most favourable default co-operation settings. Interviewed experts expressed also certain reservedness of Czech part of the secretariat towards supporting projects of cross-border co-operation between Polish minority schools from the Czech side with schools from Polish side (with reference to the Polish-Polish co-operation – this problem has not been encountered in outstanding part of the borderline). To conclude this part: the most important precondition for implementation of cross-border co-operation is not any “default setting, characterized by minimal language barrier and a joint history, but a will to co-operate and existence of institutions creating (CBC favourable) conditions.

This leads us to the full confirmation of secondary working hypothesis stating that Euroregional structures have been acting as co-operation drivers, mainly thanks to the EU funds they administer. The most illustrative in this are the excellent results achieved by Euroregion Silesia and also Euroregion Nisa-Nysa-Neisse in animating and promoting the cross-border co-operation of schools.

Literature:

- AMIN, A., THRIFT, N. *Globalization, Institutions and Regional Development in Europe*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- BÖHM, H. *Zhodnocení forem governance přeshraniční spolupráce v současné EU* (dissertation thesis). Ostrava, 2014. Available from: <https://independent.academia.edu/HynekB%C3%B6hm>
- BÖHM, H. *A Comparison of Governance forms For Cross-border Co-operation Within the EU*. Belfast: Journal of Cross-border Studies 2014.
- BÖHM, H. *Czech-Polish Borders: Comparison of the EU Funds for Cross-Border Co-operation of Schools in Selected Euroregions. Chapter in a Yearbook:*

Esztergom: Publisher: European Institute of Territorial Co-operation, 2015, pp. 59–74.

DOKOUPIL, J. *Evropské příhraniční prostory – euroregiony*. In JEŘÁBEK, M. (Ed.) *Geografická analýza pohraničí ČR*. Prague: Publisher Czech Academy of Sciences, 1999.

LOCHMAN, O. *Implementation of the European dimension into the curriculum of lower secondary schools*. Dissertation thesis, Ostrava, 2009. Available from: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140019987>

Ministry of Regional Development of the Czech Republic: *INTERREG Czech Republic – Poland 2014–2020*. Available from: www.cz-pl.eu

RUMPEL, P. *Teritoriální marketing jako koncept územního rozvoje. Spisy Přírodovědecké fakulty OU*, 2002, č. 145, 179 p.

SCHMITT-EGGNER, P. *Grenzüberschreitende Zusammenarbeit in Europa als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung und Strategie transnationaler Praxis. Anmerkungen zur Theorie, Empirie und Praxis des transnationalen Regionalismus*. In BRUNN, G. (Ed.) *„Grenzüberschreitende Zusammenarbeit in Europa: Theorie – Empirie – Praxis“*. Baden-Baden: Publisher Nomos, Baden-Baden, 1998.

SCOTT, J. W. *Euroregions, Governance, and Transborder Cooperation Within the EU*. In VELDE, M., HOUTUM, H. *„Borders, Regions, and People“: European research in regional science 10*. London: Publisher Pion Limited, 2000.

SITEK, S. *Přeshraniční spolupráce v rámci euroregionů v česko-polském pohraničí*. In KASPEREK, B. (Ed.) *Euroregiony česko-polského pohraničí*, Cieszyn, 2014.

HOUTUM, H. *Bordering Space*. Cincinnati: Publisher Burlington Ashgate, 2004.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Hynek Böhm, Ph.D.

Katedra geografie

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Technická univerzita v Liberci

Komenského 314/2

461 17 Liberec

e-mail: hynek.bohm@tul.cz

RECENZE

KASPER, Tomáš, PÁNKOVÁ, Markéta a kol.

Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě. Profesionalizace učitelského vzdělávání: historické a systematické aspekty.

Praha: Academia, Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, 2015. 319 s.

Lucie KUČEROVÁ

Publikace se zaměřuje na vzdělávání učitelů nižších škol v zemích habsburské monarchie v období konce 18. století a v první polovině 19. století, ale také na oblast jihovýchodní Evropy v 19. století. Autoři popisují problematiku profesionalizace učitelského vzdělávání, zabývají se i tématem počátků učitelského vzdělávání v centru pedagogického filantropismu v německých zemích a dokumentují tuto oblast příklady vlivu myšlenek filantropismu ve vybraných zemích Evropy.

Hlavními autory publikace jsou Markéta Pánková a Tomáš Kasper, kteří se věnují problematice dějin školství, vzdělávání a výchovy. T. Kasper působí v současnosti na Technické univerzitě v Liberci. M. Pánková pracuje jako ředitelka Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského také v Liberci. Oba autoři se zasazují o řešení aktuálních otázek dějin školství a výchovy v řadě dalších publikací (mezi společné patří např. Meziválečná školská reforma v Československu) a také v rámci vědeckých projektů. Publikace je kolektivním dílem mnoha odborníků na dané téma, jejichž jména budou uvedena dále v rámci jednotlivých podkapitol.

Publikace je členěna do šesti kapitol, které jsou dále strukturovány do podkapitol. Úvodní kapitola tematizuje metodologické přístupy

v rámci historicko-pedagogické analýzy v mezích daného tématu. Vybraný znak profesionalizace je zvolen jako téma analýzy a dále specifikován v jednotlivých územích habsburské monarchie a vybraných zemích jihovýchodní Evropy. Prostor je věnován také specifčnosti učitelské profese z hlediska profesní etiky. Druhá kapitola sleduje počátky vzdělávání učitelů nižších škol v centrálních zemích rakouské monarchie. Je sledován vztah státu a církve a problémy učitelské přípravy. Třetí kapitola řeší otázky profesionalizace učitelského vzdělávání v uherských zemích, a to zejména přípravu maďarských učitelů lidových škol, dále pak vzdělávání učitelů na Slovensku a v Sedmíhradsku. Další dvě kapitoly uvádějí příklady vlivu pedagogického filantropismu na vzdělávání učitelů ve vybraných zemích, a to konkrétně v německých zemích, Švýcarské konfederaci a v severní Evropě (finská lidová škola). Poslední kapitola předkládá analýzu herbartismu, který měl velký vliv na vzdělávání učitelstva v Bulharsku, v Makedonii a na černo-horském území.

První kapitola je úvodem k celé publikaci. Autoři první podkapitoly (Kasper, Pánková) uvádějí systematické a koncepčně metodologické přístupy k počátkům učitelského vzdělávání v evropském kontextu. Tuto problematiku otevírají rokem 1774 přijetím Všeobecného školního řádu. Výběr jednotlivých zemí je záměrný tak, aby byly pokryty nejpodstatnější části území, které byly na konci 18 a 19. století součástí habsburské monarchie. Pro srovnání autoři vybrali i země mimo střední Evropu (Švýcarská konfederace a finské vzdělávání). Příklady, které jsou předkládány, ukazují, jakou významnou roli měla filantropická koncepce a tzv. zaháňská metoda J. I. Felbigera a jeho vzdělávací plán, který předložil v knize Metodní. Autoři si kladou otázku, jakými prostředky chtěli reformní aktéři daná východiska a cíle naplňovat. Prostor je v této kapitole také věnován oblasti profesionalizace učitelského vzdělávání, zejména vymezení znaků profesionalizace podle modelu Kurtzeho (2004). Druhá podkapitola, jejímž autorem je Z. Helus seznamuje čtenáře s učitelstvím jako profesí a snaží se zodpovědět otázky jako např. Jak chápat profesionalitu nebo profesnost? Oč vlastně učitelé jde, tedy jaké cíle vystupují do popředí? Jak rozumět poslání učitelství? Odpovědi na tyto otázky jsou doplněny ilustračními sondami.

Na druhé kapitole se podíleli tito autoři W. Brezinka, G. Grimm, S. Polenghi, T. Kasper, D. Kasperová, M. Šustová a E. Protner. Celá kapitola se věnuje profesionalizaci učitelského vzdělávání ve střední a jižní Evropě. První podkapitola se zabývá učitelským vzděláváním ve vztahu ke státu a církvi v letech 1774 až 1869. Nejprve je načrtnuta státně politická a kulturní situace v habsburské monarchii, ve které započala reforma nižšího školství okolo roku 1770, setkáváme se zde s pojmy jako Volksschule, deutsche Schule a nižší školy. Jak bylo dříve zmíněno, stěžejním momentem státní školské reformy, byl Všeobecný školní řád a další dokumenty (např. Plán obecných škol, Návrh základních rysů veřejného vyučování v Rakousku nebo zákon o vztahu školy k církvi). Druhá podkapitola seznamuje s prvními kroky systematizace učitelského povolání v období tereziánského a josefínského absolutismu až po založení profesních svazů v Rakousku v 2. pol. 19. století. Třetí podkapitola nabízí dané téma v italském prostředí (severovýchodní italské oblasti) a zaměřuje se na osobnosti jako V. E. Milde, J. Peitla nebo F. Cherubini. Následující tři podkapitoly charakterizují učitelské vzdělávání v českých zemích. Autoři shrnují východiska školské reformy a význam vzdělávání učitelů, dále obsah a nástroje školské osvětské reformy a velký prostor je věnován významu Aleše Vincence Pařízka v přípravě učitelů elementárních škol. Závěr kapitoly charakterizuje učitelské vzdělávání ve Slovinsku v kontextu filantropismu a pietismu.

Cílem třetí kapitoly je poukázat na vliv filantropismu a osvícenství na pedagogiku v Uhrách a popsat dopad těchto směrů na reformu nižšího uherského školství. Autor první podkapitoly A. Németh nejprve popisuje obecné znaky školských reforem osvětského absolutismu Marie Terezie a Josefa II., dále charakterizuje rozvoj uherského lidového školství na přelomu 18. a 19. století. A poté na základě sekundárních pramenů vymezuje roli filantropismu a hlavní směry Rochowy recepce v dobových pedagogických diskurzech, v učebnicích a v rané institucionalizaci vzdělávání učitelů lidových škol v Uhrách. Autor se blíže zabývá Felbigerovou koncepcí reformy, uvádí hlavní osobnost filantropismu Rocha a jeho dílo. Dále vyzdvihuje význam evangelického faráře S. Tešedíka, který byl následovníkem německého filantropismu. Autorka další podkapitoly B. Kudláčová analyzuje počátky a vývoj

profesionální přípravy učitelů na Slovensku, která se začíná formovat ve 2. pol. 18. století. Slovensko bylo v této době součástí Uher. A poslední podkapitola se věnuje danému tématu na území Sedmihradska v 19. století, kde hlavní osobností byl rumunský pedagog V. Petri, průkopník herbartismu. Autor A. Sima charakterizuje tradice filantropismu v Sedmihradsku a poté popisuje koncepci reformy sedmihradského školství v 2. pol. 19. století.

Čtvrtá kapitola je rozčleněna do čtyř podkapitol. Autorem první podkapitoly je G. Geißler, který se zabývá učitelským seminářem jako reformní institucí vzdělávání učitelů v německých zemích. Nejprve charakterizuje výchozí podmínky ve vzdělávání učitelů na začátku 18. století a vysvětluje pojmy jako např. preceptor, mistr. Prostor je věnován i rozvoji učitelských seminářů v 19. století. R. Coriandová v další podkapitole přibližuje vývoj didaktických disciplín v kontextu „pedagogického vzdělání“ herbartismu. Poté autorka dokládá na příkladu didaktiky rozvoj pedagogických disciplín, a to konkrétně na vybraných modelech K. Volkmar a Stoyeho a O. Willmana. S problematikou vzdělávání učitelů ve Švýcarsku (v kantonu Curych) v 18. století seznamuje E. Bernerová. Úvodem jsou popisovány události, které ovlivnily dějiny školství ve Švýcarsku v 19. století. Hlavními prameny byly ručně psané a tištěné texty od duchovních, dále zdroje pocházející z průzkumu stavu školství na venkově v roce 1771 a rukopisy přednášek farářů. Autorka se zabývá i profesionalizací (teoretickým modelem) podle Kurtzeho, popisuje ekonomické poměry učitelů a jejich sociální postavení. Poslední podkapitola od autora J. Oelkerseho se věnuje vzdělávání učitelů v počátcích v německých zemích, hlavně však osobnosti Heinricha Dittmara. Tento text ukazuje, jak velká byla očekávání a jak rozporuplné byly výsledky reformního snažení, což je sledováno na fungování filantropických vzdělávacích ústavů a reformních ústavů v polovině 19. století v německých zemích.

Pátá kapitola má pouze jednoho autora, a tím je E. Skiera, který se zabývá profesionalizací učitelského vzdělávání v severní Evropě, konkrétně ve Finsku. Stručně popisuje kulturně-historické aspekty finského školství, kde systematický vývoj lidové školy a vzdělávání učitelů započal až ve 2. pol. 19. století. Tento proces je úzce spojen se jménem

Una Cygnaea, jemuž je věnována velká část kapitoly. Zajímavé jsou jeho pedagogické zásady a také koncepce lidové školy. Za zmínku stojí jeho zasazování o vzdělávání dívek.

Z územního hlediska se šestá kapitola vymezuje pro území jihovýchodní Evropy. A. Chardarová uvádí význam herbartismu pro vzdělávání učitelů v Bulharsku. Autorka popisuje profil, obsah a způsob výuky na pedagogických školách na konci 19. a počátkem 20. století. Osobně mě zaujal text věnovaný pedagogické metodické literatuře, protože právě publikační činnost měla velký význam. Na území Makedonie popisuje vzdělávání učitelů S. Miovska-Spaseva. Tyto počátky vzdělávání spadají do doby národního uvědomování, dále je rozebíráno postavení a pracovní podmínky učitelů, učebnice, otázka vyučovacího jazyka a první školy pro učitele v Makedonii. S. Šušnjara zpracovala území Bosny a Hercegoviny, kde hlavním tématem je zakládání veřejných elementárních škol, založení mužského veřejného a ženského soukromého učitelského ústavu, výukou v těchto ústavech a legislativou pro učitelské vzdělávání. Posledním územím je Černá Hora, kde autor V. Zorič představuje výsledky výzkumu počátků činnosti a rozvoje institucionálního vzdělávání učitelů v letech 1862–1914. Autor analyzuje podmínky, za jakých tyto instituce vznikaly, popisuje první zákony a nařízení, asociace, knihovny, učebnice a odborné časopisy pro učitele.

Autoři z metodologického hlediska konstatovali hned v úvodu, že v 18. a především v 19. století došlo ke konfrontaci s novým vzorcem reformy vzdělávání a vzdělávání učitelů nižších škol v moderní Evropě, což také celá publikace dokazuje. Tento nový vzorec ovlivňoval nejen jazyk, ale hlavně odlišnosti různých území Evropy. Cílem a výsledkem publikace byla jednak komparace zavádění reformy vzdělávání učitelů nižších škol, ale i komparace s dalšími vybranými reformními evropskými příklady, což bylo podle mého názoru splněno. Autoři jednotlivých kapitol si kladli za úkol analyzovat společné znaky ve vybraných textech nebo výpovědích. Jejich cílem bylo definovat nějakou pravidelnost, ale také analyzovat odlišnosti, tzn. podmínky formování vzdělávání učitelů nižších škol na sledovaném území.

Jednotlivé kapitoly jsou přehledně členěny na úvod, vlastní text a závěr, což dává čtenáři možnost výběru podle jeho aktuálních preferencí.

Publikace je spíše určena odborné veřejnosti, i přesto však může nabídnout zajímavé informace pro čtenáře z řad široké veřejnosti. Jako pozitivum spatřuji i to, že jednotlivé kapitoly lze studovat jako celek nebo samostatně, např. pokud preferujeme pouze určité území.

Kontakt na autorku recenze:

Mgr. Lucie Kučerová
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: kucerova.lucie-pv@seznam.cz

RECENZE

KRÁKORA, Pavel.

Vývoj samosprávy v Přerově v letech 1861–1914 a fenomén školství.
Praha: Nakladatelství Epoque, s.r.o., 2016. 264 s.

Vanda VANÍČKOVÁ

Předkládaná publikace *Vývoj samosprávy v Přerově v letech 1861–1914 a fenomén školství* si vytyčila několik dílčích cílů. Tím prvním, jak napovídá její název, je postihnout vývoj a činnost přerovské samosprávy v období počínaje rokem 1861, kdy v habsburské monarchii došlo k obnově konstitučního zřízení a konče rokem 1914, tj. vypuknutím světové války, která po čtyřech letech trvání mimo jiné vyústila v rozpad mnohonárodnostní rakousko-uherské říše. Samotný název publikace může být v jistém smyslu pro čtenáře poněkud zavádějící, neboť pozornost je v textu věnována především aktivitám dvou nejvýznamnějších politických subjektů, jež v Přerově v inkriminovaném období zaujímaly dominantní postavení – tj. Národní straně na Moravě (staročechi) a později Lidové straně na Moravě (mladočechi). Na druhé straně může tato výtku zčásti eliminována skutečností, že fungování samosprávy v českých zemích je od svých počátků sahajících již k polovině 19. století úzce provázáno (a od roku 1861 obzvláště) s aktivitami politických stran, které zásadním způsobem ovlivňovaly a formovaly její podobu, dodávaly jí konkrétní obsah, program, dynamiku a přibližovaly samosprávné instituce široké veřejnosti. V daném ohledu proto není příliš nadnesené konstatování, že na úrovni měst, potažmo obcí, v jistém smyslu docházelo (a nadále dochází) ke vzájemnému

prolínání až splývání oblasti samosprávy a politických stran, resp. politického stranictví.

Druhým stěžejním cílem této monografie bylo tudíž alespoň rámcové nastínění, resp. přiblížení vývoje a formování politických stran sledovaného období let 1861–1914, a to jak v obecnějším kontextu, tak se zřetelem na oblast Moravy, širšího regionu Přerovska A v neposlední řadě také s ohledem na samotné město Přerov. Region Přerovska je v užším smyslu ztotožněn se současným okresem Přerov, který se víceméně překrývá politickými okresy Přerov a Hranice zřízenými v roce 1850. Vzhledem ke struktuře a územnímu rozsahu jednotlivých volebních kurií (pro zemský sněm i říšskou radu), které na území Přerovska zasahovaly, a které de facto tvořily základ volebního systému uplatňovaného prakticky po celou dobu existence konstitučního života v habsburské monarchii, bylo autorem při sledování vývoje politických stran nutné věnovat alespoň částečnou pozornost také dění v sousedních regionech – zejména Kroměřížska, Prostějovska a Olomoucka. Tento regionální přesah se však v publikaci objevuje pouze okrajově, a to zejména v její závěrečné části dotýkající se působení tzv. lidovo-pokrokové strany.

Významný aspekt, který prolínal přerovskou samosprávou, a tím pádem se na něj soustředila značná pozornost místních politiků, představovala sféra školství. V prostředí převážně českého Přerova se úsilí o zachování a rozšíření sítě místních škol pro zdejší politickou reprezentaci stalo do jisté míry prestižní záležitostí a také dokladem její věrnosti a oddanosti pro věc českého národa a jeho nezcizitelných práv formulovaných v době druhé poloviny 19. století a počátku století 20. prostřednictvím tezí o kontinuitě tzv. českého státního práva. V Přerově se po roce 1848 etablovala síť obecných a měšťanských škol, nicméně zásadním moment pro místní samosprávu a politiku představovala dlouhodobá snaha o zřízení reálného gymnázia, která byla zásluhou moravských staročechů úspěšně završena v polovině sedmdesátých let 19. století. Další znatelný rozmach středního školství následoval v Přerově v průběhu devadesátých let 19. století a na počátku prvního decennia 20. století, a to opětovně za výrazného přispění a podpory místní politické reprezentace především z řad staročechů a mladočechů,

na jejichž působení na úrovni města, potažmo jeho širšího okolí, je v publikaci soustředěna hlavní pozornost.

Text publikace je koncipován tak, aby čtenáři umožnil vhléd do sledované problematiky komunální politiky a školství prostřednictvím činnosti politických stran, které v daném období zaujímaly na místní úrovni rozhodující mocenské postavení. V případě Přerova a okolí se bezesporu jednalo o zmíněnou Národní stranu na Moravě, moravskou obdobu staročechů, která se v Přerově etablovala na počátku šedesátých let 19. století a na výsluní místní politiky se dokázala udržet po následujících pět desetiletí. Přibližně od poloviny devadesátých let 19. století se vedle ní prosadila Lidová strana na Moravě (moravská obdoba mladočeské strany). Obě původně konkurenční strany začaly v Přerově postupně vytvářet platformu pro úzkou koaliční spolupráci, jež zde posléze vyústila v jejich faktické splnutí. Pasáž dotýkající se lidové strany, později lidovo-pokrokové strany, je proto rozšířena i mimo rámec komunální politiky, konkrétně o otázky související s angažmá lidové strany na Přerovsku ve volbách do zemského sněmu a říšské rady.

Publikaci uvozuje část, jež poskytuje základní přehled politického stranictví v rámci Předlitavska s přihlédnutím k místním specifikům Přerovska v rozmezí let 1861–1914. Je v ní blíže nastíněno formování politických stran, jejich charakter, struktura, dále pozvolné dělení stran do jednotlivých ideových politických táborů a stejně tak i dělení na základě národnostního klíče a příslušnosti k dané korunní zemi Předlitavska. Pro dokreslení jsou rovněž zmíněny nejvýznamnější osobnosti spjaté s působením daného politického subjektu v podmínkách Moravy a přerovského regionu.

Je zřejmé, že text publikace se opírá o širokou pramennou základnu, při jeho tvorbě bylo čerpáno i z poznatků aktuální odborné literatury. V daném ohledu lze zmínit fondy Státního okresního archivu v Přerově, Státního okresního archivu v Olomouci, Zemského archivu v Opavě, Moravského zemského archivu v Brně, Státního oblastního archivu v Zámrsku a v neposlední řadě také fondy Österreichisches Staatsarchiv ve Vídni. Významný a v mnoha případech i neocenitelný zdroj informací pro poznání činnosti místní samosprávy, které autor publikace hojně využíval, představují vedle archivních fondů rovněž

regionální tiskové orgány jednotlivých politických stran (listy Našinec, Moravská orlice, Přerovský obzor, Lidové noviny a další).

Komunální politika a vývoj politických stran na místní úrovni ve druhé polovině 19. století představuje v kontextu Moravy doposud pouze rámcově zmapovanou oblast historie. Ambicí publikace Pavla Krákory bylo alespoň částečně poodhalit základní kontury každodenního politického života spjatého s formováním základů občanské společnosti na příkladu středomoravského města Přerova a jeho nejbližšího okolí. Jako dílčí aspekt je do textu zakomponován kontext školství, jež právě v době vrcholné emancipace moderního českého národa reprezentovalo významný fenomén, který prostupoval prakticky veškerým politickým děním a činností jednotlivých politických stran.

Tento záměr byl autorem z větší části naplněn, nicméně pro komplexnější postížení dané problematiky bude nezbytné realizovat další výzkum v širším rámci přerovského regionu (jak je ostatně naznačeno ve vztahu k Lidové straně pokrokové v závěrečné kapitole publikace) společně s detailnějším zmapováním aktivit ostatních politických stran (katolické strany, sociální demokracie, národní socialisté, agráři a politické strany živnostníků), které byly zcela nepochybně v případě Přerova a Přerovska aktivní zejména od přelomu 19. a 20. století.

Poznámky

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing notes. It occupies the left half of the page.

Poznámky

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing notes. It occupies the right half of the page.

Poznámky

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing notes. It occupies the majority of the left page.

Poznámky

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing notes. It occupies the majority of the right page.

Poznámky