



Staronové pohledy na některé pedagogické problémy

JIŘÍ MAREŠ

*P*řavidelní čtenáři časopisu *Pedagogika* se při čtení publikovaných textů setkávají s různými tématy. Jde jak o témata relativně nová, která se u nás teprve propracovávají (zatím nejsou běžná), tak o témata, která se čas od času zase vracejí (obohacena o nové aspekty).¹ Existují však i témata, jež na dlouho dobu ustoupila do pozadí a nyní se znovu hlásí o slovo. To je do jisté míry případ čísla, které nyní otevíráte.

O která témata v tomto čísle jde? Dala by se s určitým zjednodušením shrnout do těchto heslovitých formulací: 1. inspirace z inkluzivního vzdělávání žáků ve Finsku, 2. učení se češtině jako cizímu jazyku pomocí různých médií, 3. proměna názorů na tělesné tresty v rodině a ve škole od antiky do dnešních dnů, 4. sto let brněnského pedagogického pracoviště, 5. využití digitálních médií na základních a středních školách. Podívejme se na jednotlivá témata podrobněji.

Čas od času se v České republice znovu vrací diskuse o inkluzivním vzdělávání českých žáků. Naposled ji otevřel na podzim roku 2023 ministr školství Mikuláš Bek. Uvažoval o změně vyhlášky, jež se týká podpůrných opatření pro postižené či znevýhodněné děti. Navrhoval totiž snížit finance určené na platy asistentů pedagoga, na školní psychology či speciální pedagogy a rovněž snížit finance na individuální výuku. Stávka učitelů a nepedagogických pracovníků i další jednání se zástupci regionálních škol ho přiměly k tomu, aby svůj postoj pozměnil.

¹ Viz např. monotematické číslo časopisu *Pedagogika* 73(2), 2023, 109–306.



S tímto způsobem uvažování kontrastuje situace ve vyspělých zemích. Existuje mnoho států, které si uvědomují závažnost, ba nutnost inkluzivního vzdělávání. Snaží se odstranit či snížit překážky zdravotní, jazykové, sociální i genderové. Podporují ideu rovných příležitostí, respektování odlišnosti, jinakosti. Jednou ze zemí, která na těchto úkolech pracuje už 40 let, je Finsko. Veronika Bačová ve svém článku o zkušenostech s inkluzivním vzděláváním žáků a inspirativními přístupy učitelů 1. stupně základních škol ve Finsku přibližuje českým čtenářům situaci v této zemi. Konstatuje, že pro učitele působící v inkluzivním vzdělávání žáků jsou tam jasně definovány profesní kompetence a standardy. Standardy zahrnují mj. rozvoj žáků, sledování rozdílů mezi žáky v učení, sledování učebního prostředí, znalost obsahové stránky učení, specifické způsoby hodnocení žáků, plánování výuky, výukové strategie, další vzdělávání učitelů i spolupráci mezi učiteli a neučitelstvámi odborníky. Učitelé zabývající se inkluzivním vzděláváním využívají při své práci vzájemné vrstevnické učení žáků, kooperativní učení, modifikaci učiva i didaktické pomůcky. Za zmínku stojí, že podle zkušeností finských i dalších zahraničních odborníků se mnohé výzkumy zaměřují primárně na modifikaci *postojů* u učitelů pracujících s heterogenními třídami. Obvykle se opomíjí rozvíjení odborné způsobilosti učitelů a rozvoj jejich kompetencí v inkluzivním vzdělávání. Jinak řečeno: Učitelé se ani tak nepotýkají s nedostatkem svých znalostí, ale s nedostatkem svých zkušeností a dovedností, které někdy nemají možnost dále rozvíjet.

Autorka současně referuje o případové studii, s jejíž pomocí zkoumala zkušenosti 10 finských učitelů. Jednalo se o dva učitele vyučující v hlavním městě, dva učitele vyučující v běžné městské škole, dva učitele vyučující ve fakultní škole, dva učitele vyučující ve škole se zvýšeným počtem žáků s odlišným mateřským jazykem a dva učitele vyučující ve škole se zvýšeným počtem sociálně vyloučených žáků. Co autorka zjistila? Procesy ve výuce lze na základě kódování rozdělit do dvou podtémat: a) práce učitele 1. stupně základní školy, b) možnosti, které učitelé zajišťuje jeho škola. Všechny 10 dotazovaných finských učitelů uvádělo, že rozdělují žáky na menší skupiny. Jednotlivé skupiny řídí třídní učitel, speciální pedagog, „párový“ učitel, popř. asistent pedagoga. Žáci, kteří potřebují podporu ve vzdělávání, několikrát týdně ještě absolvují hodiny pedagogické intervence se speciálním pedagogem. Během vyučování se všichni žáci několikrát denně potkávají společně v hodinách tělesné a hudební výchovy. Žáci mají možnost, aby se sami rozhodli, jakou formou se budou ve škole vzdělávat (mohou pracovat samostatně nebo ve skupině či ve dvojicích) a kde budou své úkoly uskutečňovat. Školy nabízejí učitelům možnost pravidelných konzultací se školním psychologem či speciálním pedagogem. Jaký je tedy trend ve finském základním školství? Do hlavního vzdělávacího proudu se začleňuje stále větší počet žáků, kteří absol-



vují inkluzivní vzdělávání. Počet speciálních škol ve Finsku naopak rok od roku klesá.

Druhý zařazený text (autorem je Petr Pytlík) vychází ze skutečnosti, že do České republiky stále přicházejí cizinci, včetně těch, kteří zde chtějí zůstat natrvalo. Velmi důležitou podmínkou pro jejich úspěšné zakotvení v českém prostředí je, aby se dobře naučili jazyk majority, tj. češtinu. Jednou ze specifických skupin cizinců jsou osoby s mezinárodní ochranou. Skutečností je, že za posledních zhruba 15 let došlo při výuce češtiny jako cizího jazyka k výrazným změnám, neboť se posílila úloha netradičních médií.

Dokládá to autorova kvalitativní výzkumná sonda u 27 cizinců, kteří žijí na území České republiky minimálně 5 let. Ve zkoumaném souboru převládaly osoby v produktivním věku (20–50 let), méně bylo starších osob ve věku 50–60 let. Zvolenou metodou byl řízený polostrukturovaný rozhovor doplněný dotazníkovým šetřením. Rozhovor byl se souhlasem osob nahráván, přepsán do doslovného protokolu a analyzován. Výzkum zjišťoval i důležité kontextové údaje, mj. délku pobytu osoby v ČR, délku navštěvování kurzu češtiny, rodný jazyk jedince, znalost dalších jazyků, využívání češtiny v soukromém či pracovním životě. Dotazované osoby se sice většinou snaží zachovat si prvky své původní kultury, udržují původní tradice a zvyky. Nechtějí, aby jejich potomci zapomněli na kulturu, ze které pocházejí, ale současně se k majoritní kultuře nestaví nepřátelsky.

Všechny zúčastněné osoby uvedly, že pro zdokonalování svých jazykových kompetencí při autonomním učení využívají různá sociální média, a to s rozdílnou četností a pro odlišné účely. Většina dotázaných osob sleduje v ČR televizi a hodnotí ji jako užitečný prostředek pro učení se českému jazyku. Konstatují však, že mají problémy s porozuměním používanému jazyku, neboť poslouchání televize vyžaduje velmi širokou slovní zásobu. Konkrétně uvádějí, že při poslechu zpráv zápasí s odbornými termíny z oblasti ekonomiky, politiky, lékařství i práva. Sledují nejvíce zpravodajství (70 %), ale také seriály, starší filmy a pohádky. Zajímavé je, že dotázané osoby považují sledování televize v češtině za rodinnou událost. Rodina se sejde u televize a společně (zábavnou formou) rozvíjejí své jazykové dovednosti. Společné učení v rodině či komunitě mívá zpravidla velmi pozitivní dopad na jazykovou integraci a přispívá i k upevnování nové identity rodiny. Zajímavé je, že pro zlepšování jazykových dovedností se téměř nepoužívá rozhlas.

Naprotá většina dotázaných osob používá pro rozvoj svých jazykových dovedností v češtině digitální média; používá je každý den. Překvapivé však je, že tato média plní dvě různé funkce: pokud jde o sociální sítě, využívají se nikoli ke zlepšování jazykových dovedností v češtině, nýbrž jsou nastaveny na rodný jazyk cizinců žijících v ČR; ti pak sledují především dění ve své původní vlasti.



Internetové portály jim zase slouží k vyhledávání informací v češtině: jak získat povolení k trvalému pobytu, jak získat informace o studijních záležitostech, o kulturních událostech v nejbližším okolí atd. Takzvaná nová média považují dotazování cizinci za nejkompexnější. Umožňují jim danou informaci číst a/nebo slyšet, ale mají také možnost na ni zareagovat. V případě online filmů a videí oceňují možnost vlastního výběru programu.

Souhrnně lze říci, že zvýšený zájem o nová média posílila covidová krize v letech 2020–2021. Velký počet integračních kurzů pro cizince byl totiž v roce 2020 převeden do online podoby, což oceňují.

Třetím textem zařazeným do tohoto čísla časopisu *Pedagogika* je přehledová studie. Dvojice autorů Karel Rýdl a Helena Zitková nabízí čtenářům stručnou historii tělesných trestů u dětí a dospívajících. Jedná se jak o tresty používané rodiči vůči svým dětem, tak tresty používané učiteli v rámci školní výchovy a vzdělávání žáků. Autoři svůj přehled začínají konstatováním, že tělesné tresty zřejmě provázejí lidstvo od jeho počátků. Jedním z prvních doložených odpůrců tělesného trestání dětí byl římský rétor Quintilianus. Argumentoval tím, že takový trest nevede k nápravě dítěte, ale spíš k zatvzelenosti jeho duše. Během následujících století však převládl názor, že je třeba děti trestat. Žáci ve školách byli bití za neznalost učiva, za neposlušnost či vzdorovitost. V 17. století byly tělesné tresty dětí i dospělých ve všech vrstvách tehdejší společnosti považovány za něco samozřejmého a potřebného, neboť trest prý utužuje kázeň. Dokonce i J. A. Komenský připouštěl (jen v nejnnutnějších případech) tělesné trestání žáků, ale nikoli hrubou formou.

Jak se dál vyvíjela situace v českých zemích? Pedagog Gustav Lindner ke konci 19. století upozorňoval odbornou veřejnost, že tělesné tresty ničí mravní vztah mezi učitelem a žákem, stejně jako právo rodičů na tělesné trestání vlastních dětí ničí vztah rodiny a školy. V roce 1869 byl v Rakousku-Uhersku vydán tzv. Hasnerův zákon, který označil tělesné tresty ve škole za nepřijatelné. Školní a vyučovací řád z roku 1870 poprvé v rakousko-uherské školské legislativě (platné i v českých zemích) zahrnul větu, že „trestání dítěte na těle není v žádném případě dovoleno“. Tělesné tresty byly sice zapovězeny, ale místo nich se začal používat tzv. karcery, kdy žák musel zůstat za trest „po škole“. Tento způsob trestání převzala i nově vzniklá Československá republika. Ponechávání žáků ve škole za trest bylo oficiálně zrušeno až v roce 1936, kdy byl vydán nový školský řád. V běžné školní praxi se však karcery používaly i nadále.

Školské zákony z období socialismu (Nejedlého školský zákon z roku 1948, zákon z roku 1953, zákon z roku 1978, ani zákon z roku 1984) *neobsahovaly* zmínku o nevhodnosti tělesných trestů ani jejich přímý zákaz. Zřejmě se předpo-



kládalo, že tyto tresty nebudou používány. Po sametové revoluci byla u nás novelizována i školská legislativa (vyhláška MŠMT č. 291/1991 a zákon č. 138/1995). Problémem zůstalo, že oblast tělesných trestů dětí ve školách nebyla vůbec v legislativě zmiňována, natož výslovně zakázána.

V roce 1999 ratifikovala Česká republika Evropskou sociální chartu, která je dodnes závazným právním dokumentem. Autoři přehledové studie však konstatují: „Cílem politiky Rady Evropy v této oblasti je prosazení jasného znění zákazu tělesného trestání a týrání dětí v právně vymahatelných dokumentech, a to ve všech 47 členských zemích Rady Evropy. Česká praktická politika na tento požadavek nijak nadšeně nereagovala a podléhala dlouhodobě zažitě a všeobecně rozšířené představě o stálé platnosti zákazu tělesných trestů v českém školství a právu rodičů na trestání dětí v rodinách, pokud trestání nenaplní skutkovou podstatu trestného činu.“ V roce 2012 byl v ČR vydán nový občanský zákoník, ale ani tento legislativní dokument nepřinesl explicitní zákaz tělesných trestů v rodinách. V roce 2013 nevládní organizace *Association for the Protection of All Children* upozornila, že některé členské země Rady Evropy (Belgie, Kypr, Česká republika, Slovinsko, Itálie, Irsko a Francie) porušují článek 17 Evropské sociální charty z roku 1961, když ve svém vnitrostátním právu stále nemají zanesen výslovný a účinný zákaz tělesného trestání dětí v rodině a ve všech formách neinstitucionální péče o děti. Je smutné, že Česká republika mezi nimi figuruje stále.

Kromě odborných textů obsahuje toto číslo časopisu *Pedagogika* i medailon, který napsala Vladimíra Spilková o životě a díle Elišky Walterové, emeritní profesorky Univerzity Karlovy, k jejím osmdesátinám. Mapuje v něm její profesní dráhu od studia na Filozofické fakultě UK přes krátké pedagogické působení na Střední průmyslové škole v Pardubicích až po dvacetiletou výzkumnou činnost v Pedagogickém ústavu J. A. Komenského ČSAV v Praze. V roce 1990 nastoupila na Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy do nově konstituovaného Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů. Tam začala rozpracovávat dvě témata, která byla u nás nová: problematiku školního kurikula a relativně novou pedagogickou disciplínu – srovnávací pedagogiku. Společně s prof. Jiřím Kotáskem (tehdejší děkanem Pedagogické fakulty UK) a zahraničními odborníky se výrazně angažovala v české vzdělávací politice a tvorbě důležitých školských dokumentů. Přispěla k tomu, co už se dnes z práce MŠMT bohužel vytratilo – k dialogu mezi pedagogickým výzkumem, vzdělávací politikou a školskou praxí. V roce 1998 se stala ředitelkou výzkumného ústavu při PedF UK (měnil své názvy až k současnému označení Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání). V této náročné funkci pracovala až ro roku 2013. Poté se ještě dalších 10 let věnovala výzkumným aktivitám. Významně přispěla (spolu s prof. Kotáskem a prof. Maňákem) k rozvoji českého základního pedagogického výzkumu.



V roce 2006 totiž vzniklo v Praze a Brně společné Centrum základního výzkumu školního vzdělávání, které si vydobylo i mezinárodní uznání.

Oprávněně o ní Vladimíra Spilková napsala: „Eliška Walterová je pro mne reprezentantkou akademické kultury se vším, co k ní tradičně patřilo. Ať už jde o kultivovanost v jednání a komunikaci, či vzdělanost v oboru. Patří ke generaci, která svůj obor ovládá v jeho komplexnosti a ve vztahu k příbuzným oborům, což už není dnes běžné.“

Kromě rozsáhlejších článků přináší toto číslo časopisu i drobnější texty. Jiří Zounek a Tereza Kolumber v informujícím sdělení připomínají, že uplynulo 100 let od doby, kdy byla v Brně založena významná pedagogická instituce, které dnes nese název Ústav pedagogických věd FF MU. Na nedávných oslavách kulatého výročí ústavu byl připomenut jak jeho zakladatel Otokar Chlup, tak jeho spolupracovníci Jan Uher, Stanislav Velínský a Josef Dvořáček. Současnou kvalitu ústavu dokládá jednak uznávaný časopis *Studia paedagogica*, jednak publikování monografií a článků pracovníků ústavu ve významných zahraničních časopisech. Je třeba zmínit rovněž spektrum provozovaných studijních programů: pedagogika, sociální pedagogika a poradenství, andragogika a nově také bakalářské studium pedagogiky se specializací na digitální technologie ve vzdělávání.

Časopis *Pedagogika* nezapomíná ani na recenze nových pedagogických publikací. V tomto čísle referuje Lucie Bihellerová o knize olomouckých autorů Dominika Voráče a Kamila Kopeckého, která nese název *Nová média ve výuce mediální výchovy*. Je adresována učitelům základních a středních škol. Měla by pomáhat učitelům v tom, aby se v této oblasti zorientovali a dokázali žákům vysvětlit a praktickými příklady doložit přínosy i rizika internetu a sociálních sítí. Závěr recenze však není příliš optimistický. Autorka píše: „Otázkou zůstává, zda si učitel v době mediální výchovy jako průřezového tématu bude schopen najít čas a vůli se této problematice věnovat, a pokud ano, tak do jaké míry. (...) Situace se ještě více změní v době, až mediální výchova nebude v novém RVP obsažena ani formou průřezového tématu.“

prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.

Univerzita Karlova, Lékařská fakulta v Hradci Králové, Ústav preventivního lékařství