Martin Bílek a kol.

Učitelské studijní programy a formování občanských a sociálních kompetencí

GAUDEAMUS

2019

Martin Bílek a kol.

Učitelské studijní programy a formování občanských a sociálních kompetencí

GAUDEAMUS

2019

Publikace vznikla s podporou projektu OP VVV „CIVIS: zaostřeno na občanské a sociální kompetence“, reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000672, řešeném v letech 2016–2019.

Autoři
Martin BÍLEK, celková koncepce, vedení autorského kolektivu a kap. 1, 4, 4.10, 5
Adrián AGRICOLA, kap. 4.15
Petra BESEDOVÁ, kap. 4.13
Jan HÁBL, kap. 2
Jindřich KESNER, kap. 4.14
Olga KESNEROVÁ ŘÁDKOVÁ, kap. 4.14
Ivo KRÁLÍČEK, kap. 4.2, 4.8
Irena LOUDOVÁ, kap. 1, 4.3, 4.4
Michaela MÁDLOVÁ, kap. 4.6
Veronika MACHKOVÁ, kap. 4.10
Martina MANĚNOVÁ, kap. 4.19
Michal MUSÍLEK, kap. 4.7, 4.11
Přemysl ŠTINDL, kap. 4.2, 4.18
Eva ŠVARCOVÁ, kap. 4.5, 4.9, 4.16, 4.17
Anna TŘESOHLAVÁ, kap. 4.6
Pavel VACEK, kap. 3
Lukáš VÍZEK, kap. 4.12, 4.17
Jiří VORLÍČEK, předmluva
Olga VRAŠTILOVÁ, kap. 4.1

Recenzenti
Kateřina JANČAŘÍKOVÁ
Roman KROUFEK

Jazyková úprava: **Miroslava PÁROVÁ**

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Bílek, Martin, 1964-
Učitelské studijní programy a formování občanských a sociálních kompetencí / Martin Bílek a kol. – Vydání: první. -- Hradec Králové : GAUDEAMUS, 2019
Anglické resumé
Obsahuje bibliografie a rejstřík
ISBN 978-80-7435-755-8

*377.8 * 37.091.321 * 37.03 * 37.091.3.011.33 * 37.017.4 * 502:37.03 * (048.8:082)
- vzdělávání učitelů
- pedagogické dovednosti
- klíčové kompetence
- průřezová témata (pedagogika)
- výchova k občanství
- environmentální výchova a vzdělávání
- kolektivní monografie

37 - Výchova a vzdělávání [22]

© M. Bílek a kol., 2019
ISBN 978-80-7435-755-8

OBSAH

Předmluva 5

1 Úvodem aneb UČITELSTVÍ a odpovědné chování k lidem a přírodě 10

2 Vzdělávání pro život zodpovědný k lidem a přírodě dle J. A. Komenského 14

3 Jednou „budem“ dál… Ale kde? Co učit a naučit naše děti 22

4 Učitelské studijní programy/obory a formování občanských a sociálních kompetencí 35

4.1 Učitelství anglického jazyka jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 43

4.2 Učitelství biologie/přírodopisu jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 52

4.3 Učitelství českého jazyka jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 73

4.4 Učitelství dějepisu jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 86

4.5 Učitelství etické výchovy jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 99

4.6 Učitelství francouzského jazyka jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 111

4.7 Učitelství fyziky jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 127

4.8 Učitelství geografie/zeměpisu jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 136

4.9 Učitelství hudební výchovy jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 143

4.10 Učitelství chemie jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 150

4.11 Učitelství informatiky
jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 159

4.12 Učitelství matematiky
jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 167

4.13 Učitelství německého jazyka
jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 176

4.14 Učitelství ruského jazyka
jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 190

4.15 Učitelství tělesné výchovy
jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 200

4.16 Učitelství výchovy k občanství
jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 212

4.17 Učitelství výtvarné výchovy
jako všeobecně-vzdělávacího předmětu 227

4.18 Učitelství praktického vyučování 235

4.19 Učitelství pro první stupeň základní školy 253

5 Závěr aneb UČITELSTVÍ „quo vadis“? 261

Rejstřík autorů 266

Abstract 267

PŘEDMLUVA

Při čtení textu knihy „Učitelské studijní programy a formování občanských a sociálních kompetencí", který připravil tým oborových didaktiků, spolupracujících na našem projektu CIVIS, si kladu otázku, na co má škola žáky připravit. Současné školství často připomíná výuku minulosti, a to nejen v dějepise, ale i ve všech dalších oborech. Školy učí žáky tomu, co bylo kdysi vyzkoumáno, pojmenováno a roztříděno, a činí tak často bez ohledu na to, že vědci už dávno svoje teorie pozměnili. Minulost sice nese jistý odkaz a umožňuje na něco navazovat a chápat, proč věci jsou tak, jak jsou, a měla by být školou udržována jako rodinné stříbro. Svět žáků však leží v budoucnosti, kterou nedokážeme předvídat a v níž znalosti a dovednosti získané ve škole už budou zastaralé. Na co má tedy škola žáky připravit? Na minulost nebo na budoucnost? Kdyby bylo možné připravovat na budoucnost, pak by mě osobně místo ruštiny učili na základní škole angličtinu, v počítačích bychom pracovali s dotykovými telefony a cloudem, místo o komunismu bychom se učili o demokracii. A stejně tak by to platilo také o současných osnovách – v češtině by už pravděpodobně neměla být vyučována diakritika, protože kvůli textovým zprávám v mobilních telefonech zanikne, místo angličtiny by se měla učit čínština nebo arabština, protože tyto jazyky ovládnou svět, ať už kvůli trhu nebo migraci, místo o EU by se mělo učit o anarchii, která zavládne vlivem klimatické změny, a řeka Morava už nebude existovat, protože bude odvodněna kanálem Dunaj-Odra-Labe. Škola nemůže učit pouze minulé poznatky, byť s vírou, že žákům k něčemu budou, ale nemůže učit ani o budoucnosti, protože ji nikdo z nás nezná. Jediné, co může škola opravdu vyučovat, je porozumění přítomnosti a hodnotám, které bychom chtěli v tomto světě žít. Je to právě výuka v reálném světě, která dělá školu smysluplnou pro žáka a opodstatněnou pro společnost.

Jak ale učit porozumění a hodnotám bez zkušenosti z reálného světa?

Většina zkušeností, které žáci získávají ve školách, jsou nepřímé nebo zprostředkované. Díky technologiím a internetu přebíráme informace někoho jiného a na nich stavíme své hodnoty. Výrazně přibývá zprostředkovaných zkušeností na úkor přímého kontaktu a důsledkem je riziko vytvoření nerealistických očekávání. To má samozřejmě dopad na sociální chování žáků, jejich svědomí i morálku. Nad těmito etickými důsledky se v kapitole druhé této knihy zamýšlí doc. Jan Hábl. O tom, že však jakékoli učivo má potenciál k rozvoji respektu a odpovědnosti mladé generace, přesvědčuje doc. Pavel Vacek v navazující eseji v kap. 3, s názvem Jednou „budem" dál… Ale kde? vyzývá učitele k přechodu od hodnot vyřčených k hodnotám žitým.

Na žití hodnot však ve škole nezbývá čas, je totiž potřeba nejdřív probrat všechnu látku.

V kritériích hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání z roku 2018 Česká školní inspekce uvádí, že jedním z faktorů, které mají vliv na průběh vzdělávání i na výsledky žáků, je nastavení povinného obsahu vzdělávání. ČŠI konstatuje, že dosahování očekávaných výstupů v jednotlivých oborech je velmi špatné. Jedním z důvodů tohoto stavu je skutečnost, že rámcové a školní vzdělávací programy jsou předimenzovány a obsahují příliš velký objem vzdělávacího obsahu. Jak ČŠI uvádí, je i nadále ve výuce výrazně zastoupena zejména frontální výuka (78,8 %), následována samostatnou prací žáků (56,2 %) a naopak jen v každé páté hodině (22,4 %) bylo zaznamenáno výraznější zastoupení skupinové práce a v každé osmé (13,7 %) práce ve dvojici. Na druhém stupni pak tento trend ještě vzrůstá oproti prvnímu stupni. Učitelé ve třídách výrazně dominují a žáci jsou pak méně aktivní, výuku se nedaří individualizovat, ve vyučovacích hodinách nejsou cíleně rozvíjeny postoje a dovednosti žáků, dominantní je zaměření na znalosti a chybí systematická podpora a rozvoj funkčních gramotností žáků. Prostor na upevňování a rozvoj dovedností a postojů, aktivnější roli žáků nebo uplatňování aktivizujících forem a metod výuky (např. týmové řešení problému, badatelsky orientovaná výuka, experimentální činnosti apod.) už nezbývá. Přitom je zřejmé, že jiné než klasické výukové metody mají mnohdy větší dopad a jejich prostřednictvím lze žáky přivést k lepším vzdělávacím výsledkům. ČŠI akcentuje potřebu důsledně zvažovat vztah mezi oborovými znalostmi, funkčními gramotnostmi a klíčovými kompetencemi, a posilovat právě aplikační složku (gramotnosti, kompetence) ve vzdělávání. Ke skutečnému dosažení oborových výsledků vzdělávání i průřezových kompetencí je zapotřebí účelně volit efektivní metody a formy výuky, využívat reflektovanou spolupráci učitelů mezi sebou.

Jak ale zajistit kompetentní učitele, když místo pedagogů univerzity připravují specialisty?

Jednou mi garant didaktických předmětů jedné katedry k mému údivu řekl, že důležité je především to, aby se budoucí učitelé naučili co nejvíce poznatků ze svých oborů, protože s tím už se pak nikde v takovém rozsahu nesetkají. Naučit se učit totiž zvládnou během prvních dvou měsíců, jakmile začnou učit na školách. Přeneseně se tento postoj k přípravě učitelů dá vyjádřit příměrem k výuce v autoškole. Představte si, že vás budou učit ovládat auto pouze na trenažéru a strávíte mnoho hodin studiem pravidel silničního provozu. Úspěšně projdete testem a ve chvíli, kdy vám budou předávat řidičské oprávnění, vám řeknou: „No, vidíte! A řídit auto se naučíte během prvních dvou měsíců, jen co vyjedete na ulici!" Asi není třeba ptát se, zda byste chtěli jít do takové autoškoly, a už vůbec ne, zda byste chtěli sednout do auta, které takový nováček bude řídit. Bohužel v mnoha ohledech se tato situace podobá přípravě budoucích pedagogů.

Právě nad tímto paradoxem se v kap. 4 zamýšlí prof. Martin Bílek. Zmiňuje, že příprava budoucích učitelů zaznamenala vývoj ke standardizaci učitelských stu-

dijních programů vydáním metodiky v roce 2017, posuzující vysokoškolské studijní programy. Především u učitelských programů pro základní a střední školy jsou výrazně upřednostňovány oborové znalosti a dovednosti oproti pedagogickým dovednostem budoucího učitele. Učitelská způsobilost zahrnující vědomosti, dovednosti, ale i postoje se tak bude i nadále pravděpodobně potýkat s kritikou veřejnosti nad učitelskou nepřipraveností v oblasti obecných kompetencí. Ba co víc, nízká hodinová dotace pro oborové a obecné didaktiky bude mít také neblahý dopad na samotné udržení didaktik – rozuměj udržení povědomí (natož výzkumů!) o tom, jak mají učitelé efektivně učit.

Ekonom Tomáš Sedláček v blogu na aktualne.cz jednou řekl, že máme odborníky na kolena, dýchací a močové cesty, trávení, mozek atd., ale tělu jako celku pořádně nerozumí nikdo. Přitom víme, že v těle, podobně jako ve společnosti, je vše propojené a vše souvisí se vším. Co dává smysl v ekonomii, nedává smysl v politice nebo sociologii. Jeden ze způsobů, jak popsat současné vzdělávání, je ten, že se člověk naučí nedívat se na problém v jeho komplexnosti, ale že se nechá omezit právě jedním pohledem.

Oborově omezené školství negativně nehodnotí jen Česká školní inspekce, chybějící didaktické a pedagogické dovednosti vyplývají také z výzkumů OECD (Talis 2013). 77 % učitelů se zapojuje do společných aktivit napříč třídami (tedy projektů) maximálně 1–4krát za rok nebo vůbec, 58 % učitelů nikdy neučilo týmově, 63 % učitelů pozoruje výuku kolegů s cílem poskytnout jim zpětnou vazbu jen 1krát za rok nebo vůbec, učební materiály si 35 % učitelů vymění nanejvýš 4krát za rok, většinou však méně nebo vůbec.

Jak máme učit žáky spolupráci, když to učitelé sami neumějí?

V jednotlivých kapitolách se nad možnostmi změny pojetí výuky zamýšlejí jednotliví oboroví didaktici. Zdálo by se, že se přece jen české školství proměňuje. Ovšem pravděpodobně ne takovým tempem, které by bylo potřebné. Průzkum Talis z roku 2013 sice uvádí, že 96 % učitelů si myslí, že proces přemýšlení je pro žáky důležitější než konkrétní obsah kurikula, a 90 % učitelů si myslí, že žáci se nejlépe učí tím, že sami hledají řešení problémů. Přesto 65 % jich jen občas nebo nikdy nechá žáky společně přijít na řešení problému a stále až 30 % učitelů jen občas nebo nikdy neukáže na příkladu situace z každodenního života, k čemu je dobré získat příslušné vědomosti. A dokonce 90 % učitelů je přesvědčeno, že úlohou učitele je usnadnit žákům jejich hledání odpovědí na otázky.

První naději na změnu pojetí přípravy učitelů tedy vidím ve výuce postavené na vlastní zkušenosti.

Příprava učitelů má nelehký úkol. Musí připravit budoucí učitele na vzdělávání v budoucnosti, kterou vůbec nikdo nezná, a kde všechny poznatky získané na vysokých školách budou zastaralé. Tomu by také měla odpovídat příprava učitelské profese. Musíme hledat vzdělávací přístupy vedoucí k chápání světa v souvislos-

tech a se zaměřením na budoucnost. Smysl má výuka v reálném světě s respektem k budoucnosti, která bude úplně jiná, než byla ta naše.

Další naději vidím v mezioborové spolupráci a snaze o nadoborové vnímání reality.

Čeští žáci v průzkumu z roku 2015 (TIMSS, 2015) vyjádřili stejnou míru chuti do učení matematiky i přírodovědy – hodnoty jsou však ve srovnání s ostatními zeměmi podprůměrné. Do školy chodí rádo 68 % dětí – to je nejméně ze všech zemí zapojených do šetření. Ve srovnání se zahraničím čeští učitelé nevěří, že dokáží žáky motivovat. Jak v jedné ze svých prezentací vyjádřila Dana Pražáková z ČŠI, více než polovina učitelů je přesvědčena, že k lepším výsledkům v přírodovědné gramotnosti by přispěla změna přístupu žáků k předmětu. Podle mého soudu je nejvyšší čas, aby učitelé začali přemýšlet o tom, jak učí. Výzkumy potvrzují, že učení se z vlastní zkušenosti s využitím reflexe je velmi účinný nástroj pro profesní rozvoj učitelů i zlepšování výsledků žáků.

Třetí nadějí je podle mého názoru dovednost reflektovat výuku a vůle změnit postupy, když nefungují.

Právě s těmito třemi nadějemi pracoval po tři roky projekt CIVIS, v rámci něhož byla vydána také tato publikace. CIVIS zaměřil pozornost na rozvoj občanských a sociálních kompetencí, které směřují k sociálně a environmentálně odpovědnému chování žáků. Prostřednictvím společenství praxe a akčního výzkumu ověřoval účinné metodické přístupy, podporoval sdílení zkušeností mezi učiteli z praxe a akademiky VŠ, pokusil se pojmenovat hladiny klíčových kompetencí a identifikovat bariéry bránící zavádění účinných vyučovacích strategií do vzdělávání. Zaměření projektu si vyžádalo definování společné kompetence, která byla pojmenována jako odpovědné chování k lidem a přírodě. Míní se tím takové chování, ve kterém jedinec samostatně i ve spolupráci s druhými činí vědomá rozhodnutí usilující o zlepšení kvality životního prostředí a kvality života na místní i globální úrovni.

Pro sestavení projektu CIVIS existovaly čtyři hlavní důvody:

- *klíčové kompetence, učivo a průřezová témata nejsou ve školním kurikulu provázány,*
- *chybí dlouhodobá metodická podpora učitelů se zaměřením na sledování efektivity výuky,*
- *příprava budoucích učitelů je teoretická a vyhraněně oborová,*
- *zavádění změn naráží na mnohé bariéry.*

Nejdříve musely být provedeny vstupní analýzy kompetencí a vzdělávacích strategií pro vzdělávání k odpovědnému jednání, následně bylo určeno pět metodických přístupů, které byly implementovány do výuky na 35 zapojených školách. Účinek těchto přístupů byl evaluován. Celkem se do pilotáží zapojilo 90 učitelů základních a středních škol, kteří pod vedením metodiků prováděli akční výzkum

založený na reflexi vlastní výuky. Toto pojetí akčního výzkumu vychází z předpokladu, že praxe se zlepšuje, když je v konkrétní situaci společně s výsledkem učení posuzován také proces učení. Učitel díky akčnímu výzkumu získává nové zkušenosti a poznatky, a tím přispívá ke svému profesnímu rozvoji. Tím byly ovšem také odhaleny mnohé překážky, které učitelům brání dát prostor vzdělávacím strategiím rozvíjejícím odpovědné jednání. Závěrečná analýza bariér ukázala, že se nachází na různých úrovních školství, ale i ve schopnostech učitelů. Během realizace projektu byl také dán prostor desítkám studentů z učitelských oborů, aby na stážích, konferencích a přednáškách nahlédli do inovací výuky. Současně jsme také navrhli oblasti a ukazatele učení, které překonávají propast mezi klíčovými kompetencemi RVP a vzdělávacím obsahem jednotlivých oborů. Výsledkem je unikátní nástroj umožňující formativní hodnocení vzdělávání k odpovědnému jednání – vývojové kontinuum.

Jedním z důvodů současných změn ve vzdělávání v ČR – odrážejících se např. v Strategickém rámci Česká republika 2030, v připravované Strategii rozvoje vzdělávání 2030+ i zvažované revizi RVP – je akcentace společenských a environmentálních změn, které se intenzivně promítají do vztahů mezi lidmi, práva, organizace života, zdraví, bezpečnosti lidí i pracovního trhu a kladou nové požadavky na vzdělávání. Řešením je přijetí takového stylu vyučování, který zapojuje žáka do procesu výuky ve všech jejích částech (příprava, realizace i hodnocení).

Zaměření vzdělávání na odpovědné jednání tak s sebou nese požadavek na komplexní změnu způsobu přípravy budoucích učitelů. Publikace, kterou držíte v ruce, se pokouší o revizi stávající učitelské přípravy jedné univerzity, se snahou analyzovat a změnit výuku tak, aby lépe vyhovovala klíčovým aspektům odpovědného vzdělávání.

Jiří Vorlíček, věcný manažer projektu CIVIS

1

ÚVODEM ANEB UČITELSTVÍ A ODPOVĚDNÉ CHOVÁNÍ K LIDEM A PŘÍRODĚ

Martin Bílek a Irena Loudová

„Odpovědné chování vůči lidem a přírodě je takové chování, ve kterém jedinec samostatně i ve spolupráci s druhými činí vědomá rozhodnutí usilující o zlepšení kvality životního prostředí a kvality života na místní i globální úrovni." Tak zní konsensuální definice kompetence, ke které směřovalo tříleté snažení širokého řešitelského projektu s názvem *„CIVIS: zaostřeno na občanské a sociální kompetence"* z programu OP VVV, zaměřeném na oborové didaktiky jako profesionalizující disciplíny učitelského studia. Na platformě projektu CIVIS se sešli zástupci pěti neziskových organizací (Lipka, NaZemi, SEVER, Tereza a Varianty), které působí v oblasti vzdělávání se zaměřením na environmentální výchovu, globální rozvojové vzdělávání a vzdělávání k udržitelnému rozvoji, s dvěma zástupci akademické sféry, jedním výrazně orientovaným na vzdělávání učitelů (Pedagogická fakulta a Přírodovědecká fakulta Univerzity Hradec Králové) a druhým na problematiku environmentalistiky s výrazným dopadem také na sféru výchovy a vzdělávání (Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity). Projekt, jak už vyplývá z jeho názvu, byl orientovaný na občanské a sociální kompetence. Tento soubor kompetencí však tvoří velmi početnou množinu, obtížně uchopitelnou v celé své komplexnosti. Proto byla „řešená" kompetence pojmenována „kompetence k odpovědnému chování vůči přírodě a lidem", s plným vědomím toho, že občanské a sociální kompetence jsou v úrovni výše nad touto definovanou klíčovou kompetencí. Jmenovaní partneři projektu se zabývali různými aspekty uvedené kompetence, když tým oborových didaktiků, působících převážně na Univerzitě Hradec Králové, zaměřil svou pozornost ve své tzv. klíčové aktivitě na vzdělávání budoucích učitelů. Začal analýzou stávajících učitelských studijních programů velkého spektra aprobací a stupňů školského systému, pro které jsou budoucí učitelé připravováni. Výsledky analýzy potom využil při formulaci různých doporučení pro inovaci těchto studijních programů. Vycházel přitom nejen ze studia učitelského kurikula, tradičně stále ještě příliš orientovaného na obory, jejichž výuku by měli budoucí absolventi učitelství v praxi zajišťovat, a stále ještě poněkud separo-

vaně v „uzavřených“ aprobacích buď dvou, nebo dokonce jednoho vyučovaného předmětu.

Monografie, kterou tým oborových didaktiků v rámci svých analýz, diskusí a interpretací různých názorů na platformě projektu i mimo něj teď předkládá, si klade za cíl nejen připravit soubor materiálů pro vybrané předměty popisující doporučení zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů ve stávajících předmětech, ale zejména otevřít brány konkrétních, relativně uzavřených učitelských specializací pro jejich spolupráci, vzájemné obohacování a orientaci na každodenní život se svými pozitivními i negativními stránkami.

Pohled do historie nabízí různá pojetí učitelské profese, často ve formě modelů či sumy požadavků a nároků, které by měl dobrý učitel splňovat. Bertrand (1998) ve své knize *Soudobé teorie vzdělávání* nabízí řadu teorií či přístupů, které v současné době na poli vzdělávání, a tím i přípravy učitelů, mohou koexistovat. Právě ta možnost jejich koexistence znamená poněkud rozdílné pojetí od přístupu, kdy se v určitých etapách vývoje společnosti objevují výrazné tendence směřující ke změně vztahu společnosti k výchově a vzdělávání. Tedy, že na základě společenských změn a rozvoje vědních disciplín dochází také k významné transformaci či přímo změně vzdělávacích koncepcí. Zjednodušeně je možné konstatovat, že do sedmdesátých let dvacátého století převažoval v pedagogické teorii i v pedeutologickém výzkumu normativní přístup, který v duchu pozitivismu usiloval o objektivní poznání a stanovení atributů učitelské profese. Úspěšnost pedagogického působení byla určována především na základě výsledků procesů učení žáků. Přelom dvacátého a jedenadvacátého století je obecně považován za období dynamických společenských změn a prokazatelného zlomu ve společenských podmínkách, které zásadně mění nahlížení na funkci i místo vzdělávání v životě člověka a společnosti. Edukační teorie i školská praxe se vracejí k jedinci a opět navozují podmínky pro revitalizaci personalistických konceptů výchovy a vzdělávání. Jejich východiska můžeme nalézt už v kořenech reformní pedagogiky, zejména v akcentu na respektování potřeb dítěte a uvědomování si jeho svébytnosti. Velký důraz je v tomto smyslu kladen na empatii, akceptaci a kongruenci ze strany učitele, neboť se jedná o základní podmínku edukační úspěšnosti a rozvoje růstu žákových potencialit. Pedagogika tohoto zaměření je založena na neautoritativním vztahu k žákovi, který se promítá do obsahových, metodických i organizačních dimenzí vyučování. Problémem těchto směrů je stálé hledání optimální míry direktivnosti a nedirektivnosti, svobody žáka a jeho řízení. Směry reprezentující nedirektivní vzdělávání vycházejí z předpokladu, že podstatou lidské bytosti je její přirozené pozitivní směřování; přitom je nutné být sám sebou, být autentický a zdrojem pro tuto základní lidskou dimenzi je zkušenost. Podpora zkušenostního učení podněcuje angažovanost, iniciativu a proměňuje žákovy postoje. Švec (1999, s. 53) soudí,

že lze v rámci humanistické koncepce chápat proces profesní přípravy učitelů jako: komplexní, celistvý, vyznačující se kognitivním i prožitkovým učením, založený na rozvoji empatie, opravdovosti a akceptace druhých lidí (žáků, kolegů, učitelů na fakultě apod.), opírající se o sebereflexi a sebehodnocení studentů, respektující individualitu studentů, jejich potřeby, zájmy i možnosti, uskutečňovaný v otevřené, kooperativní atmosféře, podporující pedagogické experimentování studentů, a tedy i jejich aktivitu, samostatnost a tvořivost.

Důležitým východiskem pro inovaci pedagogického myšlení jsou také poznatky z kognitivní psychologie konstruktivismu. V těchto souvislostech je například zdůrazňován tvořivý charakter dětského poznávání, který se projevuje formováním prekonceptů. S nimi dítě vstupuje do edukačního procesu, v němž tyto prekoncepty reviduje a transformuje do jiných tvarů na základě vnějších i vnitřních zkušenostních zdrojů. Učitelé by měli počítat s předchozími znalostmi dětí. Je nutné objevit, jaké jsou jejich dřívější poznatky, modely, způsoby zpracování informací a jaké je jejich chápání. Z konstruktivismu vycházející didaktika tvrdí, že neexistuje žádné poznání, které by bylo výsledkem pouhého zaznamenávání pozorovaného a jež by nebylo strukturováno aktivitou subjektu. Osvojování poznatků je výsledkem vlastní kognitivní činnosti žáka, který konfrontuje nové informace se svými dosavadními poznatky a vytváří si nové souvislosti a významy. Vlastní činnost jednotlivce tak získává hlavní místo v procesu poznávání, žák třídí, analyzuje a organizuje data a zařazuje je do nových kontextů. Důležité je, aby se žák aktivně podílel na svém poznávání. K tomu je potřebné ho motivovat tak, aby byl zaujat problémem, kterým se bude ve vyučování zabývat, nebo aby se na jeho formulaci podílel a sám hledal cesty k řešení. Proto je užitečné nabídnout žákovi takové situace, v nichž by mohl uplatnit své nové poznatky, aby si ověřil jejich použitelnost i jejich meze. V aplikačních situacích si tak žák zvyká na připojování nového na staré, učí se aktivovat své dřívější poznatky a může si vytvářet svůj vlastní styl poznávací činnosti. Na učiteli závisí integrace myšlenkových struktur, intuitivních přístupů a vlastních poznávacích prekonceptů žáka s transformovaným vědeckým poznáním prezentovaným ve škole (Pelikán, 2004).

Zatímco kognitivně psychologický proud myšlení se zajímá zejména o to, co se při učení děje v mozku (Bertrand, 1998, s. 117), sociokognitivní teorie akcentují různé stránky sociokulturních transakcí mezi člověkem a jeho prostředím. Tato teorie klade důraz na základní roli sociální interakce v mechanismu učení. Učitelé si uvědomují silný vliv kulturních a sociálních podmínek na učení. Cestou k lepším výsledkům není změna společnosti, ale respektování jejího vlivu. Od kognitivně psychologického proudu se liší právě tím, že zdůrazňují různé stránky sociokulturních transakcí mezi člověkem a jeho prostředím. Důležitou vlastností pro učení je percepce, tedy vnímání svého okolí i své vlastní schopnosti uspět s respektováním úspěchu okolí. V tomto smyslu je teorie sociokognitivního kon-

fliktu založena na principu, který vychází ze sociálně a logicky neslučitelných odpovědí na danou otázku. Také zde hraje roli pojem prekoncept. Jde o překonávání této překážky. Konflikt se stává zdrojem učení, je jeho stimulem. Žák by se měl naučit informace objevovat a dospět k faktu, že se musí jeho poznání neustále vyvíjet.

V uvedených teoriích, které mimo jiné rozebírá Bertrand (1998) ve své studii, jsme hledali také ukotvení našich analýz a doporučení. Každá z uvedených teorií má své přednosti a nedostatky a ani představitelé jednotlivých proudů nebývají ve svých názorech jednotní. Pro porozumění se tak jeví jako velmi vhodné využití syntézy či respektování koexistence různých teorií, jak jsme uvedli výše.

Pro zpracování této kolektivní monografie jsme si jako tým oborových didaktiků přizvali – se snahou o komplexní pohled na naše záměry orientovat učitelskou přípravu na formování zvolené občanské a sociální kompetence – další spoluautory. Jde v první řadě o pedagogy, kteří se zabývají touto dimenzí učitelské profese a učitelské přípravy. Proto hned po úvodu dáváme slovo Janu Háblovi, který se zabývá pohledem do historie se zdůrazněním přínosu J. A. Komenského, a Pavlu Vackovi, který diskutuje aktuální trendy, které vzdělávání a přípravu učitelů silně ovlivňují a často i destabilizují. Pak se již ponoříme do obsahu učitelských studijních programů a oborů, jejich současnému nastavení a snaze o standardizaci, ale zejména jejich komplexnímu představení s prezentací aktuálního stavu a perspektiv formování kompetence odpovědného jednání k lidem a přírodě. Podařilo se nám shromáždit celkem 19 analýz zpracovaných ve formě esejí, které zahrnují 17 učitelských předmětových aprobací, a dále i učitelství pro první stupeň základní školy a učitelství praktických předmětů.

Je naší nadějí, že text najde místo v širších úvahách o inovaci nejen učitelského vzdělávání, ale i vzdělávací praxe.

Rádi bychom na tomto místě poděkovali všem spolupracovníkům zapojeným do projektu CIVIS z univerzit i z neziskových organizací za inspirativní diskuse a doporučení. Velký dík patří i recenzentům textu, Dr. Kateřině Jančaříkové z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a Dr. Romanu Kroufkovi z Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, kteří s nebývalou pečlivostí přispěli k jeho finální podobě.

Literatura

Bertrand, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.

Pelikán, J. *Výchova pro život.* 2. přepracované a rozšířené vydání, Praha: ISV, 2004.

Švec, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace.* Brno: Paido, 1999.

2

VZDĚLÁVÁNÍ PRO ŽIVOT ZODPOVĚDNÝ K LIDEM A PŘÍRODĚ DLE J. A. KOMENSKÉHO

Jan Hábl

Téma, které vznášíme v názvu kapitoly, potřebuje drobné vymezení. Zodpovědnost, kterou bychom chtěli edukačně pěstovat, je především morální či etická zodpovědnost. Naučit jedince trivium či kvadrivium představuje určité pedagogické umění, ale to současná škola obstojně ovládá. Co nám dělá potíže, je formování charakteru čili etická dimenze vzdělávacího úsilí. Proto se zde na ni zaměříme. Nebudeme zde pojednávat různé etické teorie jako například deontologická etika, pragmatická etika, etika ctnosti apod., nebudeme zde ani vykládat jednotlivé metodologické přístupy, jako jsou deskriptivní etika, normativní etika, aplikovaná atd. Půjde tu o tři základní dimenze nebo rozměry, které obsahuje každá etika, resp. etická výchova. Konkrétně jde o tzv. individuální etiku, sociální etiku a meta-etiku. Je-li jakékoli jednání zodpovědné, tj. dobré, je dobré na úrovni individuální, sociální i meta-etické.

Předkládáme tyto tři dimenze pospolu, protože současný eticko-výchovný diskurz tíhne k upřednostnění pouze jedné z nich, jak naznačuje frekvence pojmu *pro-sociálnost* v současné literatuře.[1] Vzhledem ke stavu mravů je prý třeba pěstovat především takové jednání, *„jež by přinášelo prospěch druhé osobě nebo skupině osob“*.[2] Rovněž jednotlivá témata, jež tvoří sylabus etických výchov, jsou určována (pro)sociálním důrazem, např. pozitivní hodnocení druhých, empatie, přiměřená asertivita, komunikace, solidarita apod. Pro-sociálnost také určuje metodické zásady výchovného stylu, kde klíčovou roli hraje dů-

1 Občas se dokonce pojmy *pro-sociální* a *etický* užívají jako významové ekvivalenty. Viz např. Podolská, B. Prosociální výchova. *Učitelské noviny*, 18/2008, dostupné na internetu http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1091. K pojmu *pro-sociálnosti* viz též oficiální stránky Etického fóra České republiky http://www.etickeforumcr.cz, nebo Švarcová, E. Možnosti etické výchovy ovlivnit vztahy ve skupině. In: Hábl, J., Doležalová, J. (eds.) *Humanizace ve výchově a vzdělávání, východiska, možnosti a meze*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010; Kol. *Na cestě s etickou výchovou*. Kroměříž: Luxpress, 2004; Vacek, P. K otázkám rozvoje prosociálnosti a altruismu. In: *Socialia ´97: Pomoc potřebným*. Hradec Králové: Líp, 1998, s. 105–114.

2 Podolská, B. Prosociální výchova. *Učitelské noviny*, 18/2008.

věra mezi učitelem a žákem, bezpodmínečné přijetí, pozitivní oceňování apod.[3] Veškeré toto (pro)sociální úsilí a nasměrování je bezpochyby dobré, potřebné, dokonce nutné, zvláště pak v kontextu dramatického propadu sociálního kapitálu, kdy člověk přestává věřit člověku.[4]

Je však třeba vyslovit tezi, že dimenze individuální a meta-etická je stejně důležitá jako sociální. Věc dobře osvětlí ilustrace.[5] Představme si lidstvo jako námořní flotilu, která se plaví za svou misí. Má-li flotila splnit svůj úkol, musí být splněny tři základní podmínky. Zaprvé: každá jednotlivá loď musí být plavbyschopná. Zadruhé: všechny lodě musí plout tak, aby si vzájemně nekřížily cestu, nesmí do sebe narážet, nebo se dokonce torpédovat a ostřelovat. A zatřetí: celá flotila musí vědět, proč a kam pluje. Pointa příměru je zřejmá. Bude-li mezi loděmi docházet k neustálým střetům, dlouho plavbyschopné nezůstanou. Ale také platí, že pokud nebudou mít v pořádku kormidla, srážkám se nevyhnou. A zároveň platí – můžou si pomáhat, aby dopluly. Ale i kdyby se flotile podařilo plout relativně nekonfliktně (což se v realitě bez obrazů příliš nedaří), nebyla by mise k ničemu, pokud flotila místo na Maltu dopluje do Baltu (slovy českého klasika). Stručně řečeno – etika se týká tří zmíněných oblastí. První oblast bychom mohli nazvat zdravé nitro jednotlivce či funkční svědomí, čili individuální etika. Druhá oblast se týká vztahů, souladu a soužití mezi jednotlivci, čili sociální etika. Třetí se týká smyslu počínání jako celku, cíle, kam má celé loďstvo namířeno, čili meta-etika.[6]

Záměrem této kapitoly je předložit následující argument: všechny tři zmíněné části etiky jsou od sebe vzájemně neoddělitelné. Součástí argumentu je předpoklad, že člověk není pouze „homo prosocialis“, ale že se lidství uskutečňuje na

3 Srov. s Úvodem Ladislava Lenze k *Etické výchově* Olivara R. Roche (Roche, O. R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992).

4 Touto problematikou se z různých hledisek zabývalo množství autorů, viz např. Bauman, Z. *Individualizovaná společnost.* Praha: Mladá fronta, 2004; Lipovetsky, G. *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha: Prostor, 1999; Fuchs, E. *Co dělá naše jednání dobrým?* Jihlava: Mlýn, 2003; Kreeft, P. *Making choiches*. Michigan, USA: Servant Books, 1990; Kohák, E. *Člověk, dobro a zlo, O smyslu života v zrcadle dějin (Kapitoly z dějin morální filosofie).* Praha: Ježek, 1993.

5 Následující ilustrace i její aplikace pro jednotlivé části etiky je vypůjčena z již klasického díla *Mere Christianity* z pera C. S. Lewise. Původně se jednalo o sérii *Rozhlasových hovorů*, které během r. 1943 pronesl C. S. Lewis pro rádio BBC za účelem povzbuzení svých spoluobčanů zkoušených II. světovou válkou. Spolu s dalšími promluvami později vyšly knižně; česky *K jádru křesťanství*, vydalo nakl. Praha: Návrat, 1993.

6 Pojem ‚meta-etika‘ zde používám v tradičním významu. Je však třeba upozornit, že se tento pojem začal relativně nedávno užívat ještě v jiném významu. Pod vlivem některých děl L. Witgensteina vyvstal v etickém myšlení nový trend, který zkoumá jazyk, kterým pronášíme etické výroky, a snaží se ohledávat jejich smysluplnost. Poněvadž se jedná o svého druhu (lingvistický) metadiskurz, začalo se mu říkat meta-etika, což může být pro laického čtenáře matoucí.

všech třech zmíněných rovinách. Aplikační pointou argumentu ve vztahu k pedagogice je, že má-li být etická výchova funkční, musí kultivovat lidství v celé své morální komplexnosti, tj. musí kultivovat individuální, sociální i meta-etickou dimenzi etiky.

Současný důraz na sociální rozměr etiky je do značné míry pochopitelný. Jednak jsou důsledky špatné sociální morálky nejvíce na očích a jednak na nás (společnost) nejvíce doléhají. Každá korupce, veřejná lež, odbytá práce, ukradená miliarda či rozpoutaná válka jsou především společenským problémem vyžadujícím urgentní řešení. Není proto divu, že je individuální morálka jednotlivců zastíněna či vykázána do čistě privátních sfér.[7] V soukromí ať si každý dělá, co chce, hlavně když bude slušným, spořádaným a pracovitým občanem. Ukázkou takového smýšlení může být případ politika nebo společensky významné osoby, které se dopouštějí neetického jednání ve svém osobním životě (například známý politik podvádí, resp. „vymění" svou „starou" manželku za „novou"). Pokud by převažující etickou tendencí společnosti byl důraz na individuální mravnost nebo kategorickou odpovědnost vůči meta-etickým instancím, pak by takové jednání bylo společensky nepřípustné. Protože však převládá sklon velké meta-otázky neřešit a ve jménu tzv. „tolerance" do soukromí nikomu nezasahovat, zůstává politik neohroženě ve své funkci, která mu umožňuje utvrzovat normálnost a neškodnost takového jednání a proměňovat ho poznenáhlu na morální standard.

Podobnou logiku lze zaznamenat ve výrocích typu „pokud to nikomu neškodí, nikomu to nevadí", kde kritériem určujícím, zda je dané jednání dobré či špatné, je opět kritérium sociální. Slovy naší ilustrace: ten, kdo takto smýšlí, vlastně říká, že nezáleží na tom, co se děje uvnitř jeho lodi, pokud do nikoho nebourá.

Je to ale omyl, a to tak zásadní, že – pokud by byl implementován do etické výchovy – radikálně by zredukoval, ne-li zcela znehodnotil účinnost takové výchovy. K čemu by bylo dobré vykládat lodím, jak mají kormidlovat, aby se vyhnuly srážkám, jsou-li to ve skutečnosti vraky tak děravé a zbědované, že je nelze kormidlovat vůbec? K čemu by bylo spřádat či vštěpovat pravidla společenského chování a soužití, víme-li, že nám je naše zbabělost, chtivost, závist, lhostejnost nebo domýšlivost stejně zabrání dodržovat? Samozřejmě to neznamená, že bychom neměli přemýšlet o zdokonalování a zvelebování našeho společenského systému. Musíme dokonce usilovně přemýšlet, precizovat zákony, stanovovat vyhlášky... Ovšem celé to úsilí by bylo marné úsilí, pokud bychom přehlédli fakt, že žádný, ani ten nejlepší zákon nebo systém nebude řádně fungovat bez funkčních (v tomto případě rozuměj morálních) individuí, jedinců. Na-

7 Srov. Bauman, Z. *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta, 2004 nebo Lipovetsky, G. *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha: Prostor, 1999.

příklad je relativně snadné nastavit systémové podmínky tak, aby se odstranila korupce, svévole nebo jiné společenské nešvary – pokaždé když se nějaký objeví, legislativně ho ošetříme, zakážeme. Avšak pokud jednotliví lidé zůstanou prohnanými šejdíři, najdou si v novém systému způsob, jak hrát starou hru. Jinými slovy „*lidi neuděláte dobrými dekretem, a bez dobrých lidí nevytvoříte dobrou společnost*" (Lewis, 1993). Proto je nutné pedagogicky pěstovat nejen (pro) sociální etiku, ale též individuální.[8]

Jak již bylo řečeno, kromě sociální a individuální roviny je tu ještě rovina meta-etická.[9] V meta-etickém tázání nejde až tolik o specifika otázky, co je dobré v tom či onom případě, ale spíše o fundamentální otázky typu: Co je dobro? Proč vůbec etika? A jaká etika? Co znamená žít dobrý život?

I když jsou to otázky obtížné, není možné je ignorovat, protože meta-etické předporozumění nutně předchází etické praxi. Již v úvodu této kapitoly jsme vyslovili, že každý člověk nějaké předporozumění má, jde jen o to, zda je reflektované či nikoliv, zda je kvalitní nebo nekvalitní, konsistentní či rozporné, případně i mylné.[10] Různá meta-etická východiska pochopitelně vyúsťují v různá – mnohdy radikálně různá – etická jednání. Uvažme třeba rozdíl mezi dvěma myšlenkovými systémy, kdy jeden předpokládá lidskou autonomii, zatímco druhý nikoliv. Nechť nám poslouží ještě jednou naše námořní ilustrace. Onen jedinec, jehož morálka je určována pouze vztahem k druhým, ví, že by neměl poškozovat ostatní lodi ve flotile, je však neochvějně přesvědčen, že do toho, jak nakládá se svou vlastní lodí, nikomu nic není. Nebyl by ale zásadní rozdíl mezi tím, je-li loď jeho vlastním majetkem, nebo je-li pouze správcem, který se zodpovídá skutečnému majiteli (rozuměj např. Stvořiteli)? Slovy bez obrazů: je zásadní, co si člověk myslí nebo čemu věří ohledně posledního smyslu svého bytí – komu patřím, komu se v posledku zodpovídám? Sobě? Nebo něčemu, případně někomu, kdo mě přesahuje? Proto se domníváme, že není možné meta-etická východiska zanedbávat, nebo dokonce ignorovat. Naopak je nutné je promýšlet, usměrňovat,

8 Diskuze o konkrétních způsobech, jak formovat individuální charakter, přesahuje rámec této práce, nicméně je zřejmé, že nepůjde pouze o jakýsi „bezbolestný" trénink či nácvik určitých vzorců chování či společenských kompetencí. Budování individuálních ctností je poměrně náročná, komplexní a dlouhodobá záležitost vyžadující značné úsilí na straně vychovatele i vychovávaného. Uvažme například, co obnáší a jak dlouho trvá, než se přirozený sklon k sobectví nebo k lenosti promění ve sklon k obětavosti a píli, který bude danému jedinci zrovna tak vlastní a přirozený.

9 Pro bližší informace o meta-etice viz Kolář, P., Svoboda, V. *Logika a etika. Úvod do metaetiky*. Praha: Filosofia, FÚ AV ČR, 1997; Holmes, A. F. *Ethics. Approaching moral decisions*. Michigen, USA: IVP, 1984.

10 Přívlastek „mylný" bude ortodoxnímu etickému relativistovi znít jako čiré rouhání. Přesto jej užíváme, poněvadž jsem přesvědčen, že ne všechny faktory kvalitní etiky jsou relativní. Jinými slovy, v otázce „Co je dobro?" je možné nalézat pravdivé odpovědi, ale také se mýlit. Pokud by tomu tak nebylo, diskuze o etické výchově by byla bezpředmětná.

tříbit a současně ohledávat jejich integritu ve vztahu ke konkrétnímu etickému jednání.

Ve výchově má zanedbávání meta-etické dimenze obzvlášť negativní důsledky. Nevyřčená bezdůvodnost začne být dříve nebo později vnímána jako moralizování, a to navzdory didakticky sofistikované realizaci. Požadavek „buď hodný chlapec" může být vznesen různými pedagogickými způsoby – autoritářsky, nebo naopak nenásilně, zábavně, bezbolestně… Každopádně chlapec časem vyroste a bude chtít vědět *proč*. Proč je to či ono dobré nebo zlé? Proč si na mě vůbec dělají nárok nějaké morální kategorie?

Problém pro vychovatele morálky je v tom, že naše současná (zřejmě ještě stále postmoderní) kultura těmto velkým „proč" otázkám neholduje. V tomto ohledu je postmodernita extenzí modernity, která metafyzice dala sbohem už od Rousseaua, Kanta nebo Durkheima. Ovšem bez meta-instance nemá pedagog, čím by legitimizoval konkrétní etické imperativy. Zeptá-li se žák, proč má jednat dobře, dostane se mu pouze ne-meta-etických odpovědí, které těžko uspokojí jeho zvídavost. Terapeuticky orientovaný pedagog může odpovědět maximálně něco ve smyslu: protože konání dobra je naší přirozenou psychologickou potřebou a přináší nám uspokojení. Na to může žák odpovědět: kdybyste věděl, pane učiteli, co mi přináší uspokojení… nemám důvod jednat, podle vašeho dobra. Utilitářsky orientovaný pedagog by nabídl: protože je to užitečné. Na to žák: užitečné pro vás, ale ne pro mě. Stoupenec teorie sociálního kontraktu řekne: protože jsme se na tom jako většina dohodli. Žák individualista, který si chce autonomně plout ve své loďce, namítne: tak se pojďme domluvit jinak. Jinými slovy, ani psychologické, ani pragmatické, ani sociální důvody nedisponují meta-etickým potenciálem zdůvodnit morálku jako takovou. Odpovědi se podobají té, kterou dostal tazatel v pohádce *Proč je moře strýčku slané?* Je slané, protože je slané. Proč mám jednat dobře? Protože je to dobře. Nebude-li vychovatel schopen předložit lepší – netautologickou – odpověď, bude etická výchova nefunkční. Jakkoliv hravá, záživná, nedirektivní či uživatelsky příjemná může být, absence meta-etického zakotvení zanechává etické imperativy ve filosofickém vzduchoprázdnu.[11] A děti jsou obvykle velmi vnímaví filosofové.

11 Dobře o tomto problému pojednává G. Lipovetsky ve své knize s příznačným názvem *Soumrak povinnosti* s podtitulem *Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Sociologizujícím stylem zde Lipovetsky dokládá postmoralistní náladu současné epochy, která neholduje velkým imperativům či transcendentním mravním „brzdám". Ne, že by po etice nebyla poptávka, ale jedná se o etiku bezbolestnou, která nevyžaduje odříkání, sebezapření, oběti či káznění individuálních tužeb. Lipovetsky ji nazývá etikou „minimální" nebo také etikou „třetího typu" a vysvětluje, že se nevylučuje s právem na individuální seberealizaci, štěstí, pohodlí či svobodné disponování se sebou samým. Otázka zní, zda taková etika skýtá jakýkoliv potenciál řešit etické problémy naší doby. Nebo ještě jinak, zda je taková etika etická. Pro bližší informace viz Lipovetsky (1999).

Restrikce metafyziky i meta-etiky je z hlediska historického a filosofického pochopitelná – „proč“ otázky byly vždy nejen obtížné, ale také notoricky sporné. Která meta-instance je ta „pravá“? Poseidon? Višnu? Hospodin? Alláh? Nebo Jehova? Není snadné to rozlišit. Navíc se obáváme ideologizace, radikalizace a sektářství, zvláště pak na půdě školy. Proto jsme na meta-otázky rezignovali, resp. vykázali jsme je do soukromé sféry – pluj si na své individuální loďce, věř si, čemu chceš, hlavně do mě nebourej. A především neptej se, kam plujeme. Nějaký čas to fungovalo. Začínáme ale zjišťovat, že je flotila neudržitelná. Civilizace se nám morálně potápí.

Souhrnem: hájíme tezi, že etika je trojrozměrná, a proto také etická výchova musí rozvíjet ctnosti všech tří rozměrů. Eticky vychovaný či kompetentní jedinec je ten, který má: 1) dobrý důvod jednat dobře, 2) jedná dobře ve vztahu k druhým (i k přírodě), 3) jedná dobře, i když se nikdo nedívá, sám před sebou.

Komenského edukační alternativa: celistvost, přirozenost, harmonie

V titulku zmíněná triáda hraje v Komenského výchovně-vzdělávacím systému zásadní roli. Komenský neúnavně opakuje trojici pojmů *omnia, omnes, omneno*, která vyjadřuje:

1) že je třeba, aby byl vzděláván „každý člověk“ (*omnia*), protože všichni lidé – muži i ženy, bohatí i chudí, bystří i pomalí – jsou stvořeni k Božímu obrazu, a mají tedy potenciál jej důstojně „zobrazovat“;
2) aby byl tento potenciál naplněn, mají být vzděláváni „ve všem“ (*omnes*), co je k tomu třeba, což konkrétně znamená: být znalým věcí, být mocen věcí, užívat věci náležitě, tj. zbožně, což – řečeno současnou terminologií – koresponduje s tzv. kognitivní, volní a duchovní složkou výchovy;
3) pojem *omneno* vyjadřuje, že veškeré vzdělávání se má dít „všemi možnými prostředky“, které *natura*, tj. přirozenost světa i přirozenost člověka, skýtá. Mezi *naturou* (světa) a *náturou* (člověka) panuje totiž předzjednaná a evidentní harmonie, svět je makrokosmos, člověk mikrokosmos. Bude-li pedagog pozorně naslouchat přírodě, cestou synkrize objeví vše, co potřebuje k edukaci, protože veškerá přirozená realita je nadána edukačním potenciálem.

Za povšimnutí stojí úzké sepětí vědění, mravnosti a zbožnosti, které Komenského systém implikuje. Připomínáme Komenského rétorické tázání. Co je vědění bez mravnosti? A mravnost bez ducha? Tímto důrazem se nejvíce odlišuje od pojetí osvícenské (i post-osvícenské) modernity. Ta – opojena úspěchy na poli vědním – začala věřit v automatický pokrok na poli morálním. Čím více člověk ví, tím více bude člověkem – ve smyslu lidštějším. Vždyť ten, kdo „správně“ ví, bude též „správně“ jednat. Komenský si nemyslí, že by vědění samo o sobě vedlo

k mravnosti (či zbožnosti). Je tomu přesně naopak.[12] Právě proto, že vědění není s to garantovat, že s ním bude nakládáno mravně, je třeba jej doprovázet mravním vzděláním. Když se tak neděje, je to proti lidské přirozenosti, „nešťastné trhání", neboť člověku je dáno nejen „být znalým věcí", ale též své znalosti dobře užívat (čímž bude uctěn i Stvořitel). Bez toho člověk není skutečně vzdělán; může být učený, ale bez mravnosti je „zbytečným břemenem země", dokonce „neštěstím" – sobě i druhým, neboť čím více vědění, tím hůře, je-li zneužito ke zlému. Proto Komenský míní, že lidskost učená, ale nemravná kráčí „dozadu" spíše než „ku předu", tedy degeneruje. Naproti tomu jeho „dílna lidskosti" vědomě usiluje o re-generaci, tj. o znovu-zrození všech dimenzí lidství – rozumových, charakterových i duchovních (tj. vědění, mravů a zbožnosti).[13]

Literatura

Bauman, Z. *Individualizovaná společnost.* Praha: Mladá fronta, 2004.

Fuchs, E. *Co dělá naše jednání dobrým?* Jihlava: Mlýn, 2003.

Holmes, A. F. *Ethics. Approaching moral decisions*. Michigan, USA: IVP, 1984.

Kol. *Na cestě s etickou výchovou*. Kroměříž: Luxpress, 2004.

Kohák, E. *Člověk, dobro a zlo, O smyslu života v zrcadle dějin (Kapitoly z dějin morální filosofie).* Praha: Ježek, 1993.

Kolář, P., Svoboda, V. *Logika a etika. Úvod do metaetiky*. Praha: Filosofia, FÚ AV ČR, 1997.

Kreeft, P. *Making choiches*. Michigan, USA: Servant Books, 1990.

Lewis, C. S. *K jádru křesťanství*. Praha: Návrat, 1993.

12 Zde polemizujeme s interpretací P. Mencka, který ve svém pojednání o formování svědomí naznačuje, že Komenský věřil v mravní „automatismus, dle kterého svědomí následuje vědění za předpokladu, že jde o vědění správné" (*automatism by which conscience follows knowledge – provided the knowledge was true*). Menck tento závěr vyvozuje z interpretace Komenského ilustrací v *Orbis pictus*. Domníváme se však, že se jedná o unáhlený závěr, který nebere v potaz další Komenského didaktické spisy. Kdyby Komenský věřil, že se mravnost dostaví automaticky se správným poznáním, bylo by logické, kdyby svou *Didaktiku* zaměřil pouze na poznávací rovinu vzdělání. Avšak skutečnost, že vedle vzdělání rozumového Komenský trvá na vzdělání mravů a spřádá co nejdůkladnější metodické principy, mluví proti Menckově domněnce. Pro bližší informace viz Menck (2001, s. 261–275).

13 R. Palouš k tomu poznamenává, že i Komenskému šlo o vědu, ovšem nejedná se o vědění ve smyslu „vědy o světě, jak leží a stojí, nýbrž o světě jako společné události, o světě v dobrém a špatném stavu; lidské vědění má porozumět tomuto stavu: je-li něco v nepořádku, jest nezbytnou součástí skutečného vědění přikročit k nápravě" (Palouš, 1992, s. 65).

Lipovetsky, G. *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha: Prostor, 1999.

Menck, P. The formation of conscience: A lost topic of didaktik. *Curriculum Studies, 33,* Issue 3, 2001, s. 261–275.

Palouš, R. *Komenského Boží Svět.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992.

Podolská, B. Prosociální výchova*. Učitelské noviny*, 18/2008. Dostupné online (1.10.2018) <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1091>

Švarcová, E. Možnosti etické výchovy ovlivnit vztahy ve skupině. In: Hábl, J., Doležalová, J. (eds.): *Humanizace ve výchově a vzdělávání, východiska, možnosti a meze*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010.

Vacek, P. K otázkám rozvoje prosociálnosti a altruismu. In: *Socialia ´97: Pomoc potřebným*. Hradec Králové: Líp, 1998, s. 105–114.

3

JEDNOU „BUDEM“ DÁL… ALE KDE? CO UČIT A NAUČIT NAŠE DĚTI

Pavel Vacek

Na otázku, kde a jak budeme dál, není a nemůže být snadná odpověď v žádné oblasti, ani ve vzdělávání učitelů, ani ve vzdělávání celé společnosti. Ve hře je vždy množství proměnných. Některé nemá lidstvo pod kontrolou z podstaty, a nad některými již kontrolu ztratilo. Mnohé však ovlivnit lze. Ono budoucí „dál“ může tedy nabýt jak kladné, tak negativní, až velmi negativní podoby. V našem euroamerickém civilizačním okruhu žijeme v dříve nebývalém materiálním dostatku. Máme se dobře, komfort nás ukolébává, otupuje schopnost vnímat svět v globálním měřítku a v dlouhodobější perspektivě. Naše „carpe diem“ je nezralým chováním charakteristickým pro nedospělost, kterou s oblibou vyčítáme právě dospívajícím. Mimo jiného se ukazuje, že i tzv. udržitelný rozvoj společnosti se stává postupně neudržitelným.

Právem panuje všeobecná shoda, že cesta k pozitivnímu „dál“ vede skrze vzdělanost. Ta má řadu podob a nezřídka ve výchově a vzdělávání absentuje to, co bylo vždy důležité, ale v současnosti jde o „conditio sine qua non“, o výchovu k respektu a odpovědnosti. Respekt a odpovědnost na všech úrovních, osobními počínaje a globálními konče, jsou základním stavebním kamenem občanských a sociálních kompetencí. Potenciál k rozvoji respektu a odpovědnosti mladé generace lze nalézt v jakémkoliv učivu prostřednictvím nejrůznějších výchovně vzdělávacích postupů a metod. Uvedené konstatování by mělo být podpořeno a potvrzeno obsahem této kapitoly.

Globální Darwinova cena

František Koukolík uzavírá svoji knihu *Mocenská posedlost* kapitolou nazvanou Darwinova mez a past. Jde o nadsázku, a jak uvádí zmíněný autor, o druh sarkasmu a ironie ne nepodobné např. známým Parkinsonovým zákonům. F. Koukolík uvádí dvě definice, které opravňují stát se laureátem Darwinovy ceny. První *„oslavuje Darwinovu teorii evoluce v akci připomenutím pozůstatků lidí, kteří přispěli k vylepšení našeho genofondu tím, že se z něj sami vyřadili“,* a druhá zní podobně: Darwinova cena *„připomíná památku lidí, kteří zdokonalili*

lidský genetický fond tím, že se z něj sami vyřadili“ (Koukolík, 2011, s. 256). Dále jsou nám představeny tři podmínky, které je třeba k získání ceny splnit: *1) nominovaný musí být mrtvý nebo sterilní, a to díky ohromující stupiditě; 2) musí být sám příčinou vlastního zániku, dospělý a duševně zdráv; 3) událost je nutné ověřit* (Koukolík, 2011, s. 256).

Následně F. Koukolík rozvíjí úvahy na téma tzv. globální Darwinovy ceny a dospívá k chmurné prognóze ve vazbě na celospolečenský vývoj v posledních dekádách. Vzhledem k celosvětovému arzenálu nukleárních zbraní podle něho Darwinova past sklapne. Lidský druh se „vyřadí“ sám, navzdory tomu, že máme dostatek informací o tom, co nám hrozí, *„protože mocenské elity jsou mocensky posedlé a ne-elity zdebilizované“* (Koukolík, 2011, s. 258).

A pokračuje: *„Rozdíl mezi formálně demokratickými a ne-demokratickými systémy je v tom, že v prvních je zatím možné varování a jejich důvody říkat veřejně, ve druhých to bez osobního ohrožení nejde“* (Koukolík, 2011, s. 258).

Obdobně jindy a jinde zvedá varovný hlas E. Fromm. Hovoří o konečném „dopuštění osudu“ a dodává: *„Zatímco v soukromém životě by nikdo nechtěl, vyjma šílence, zůstat pasivní, ocitne-li se tváří v tvář ohrožení své úplné existence, nedělají ti, kdo jsou odpovědni za veřejné záležitosti, prakticky nic, a ti, kdo jim svěřili svůj život a osud, jim dovolují pokračovat v nicnedělání“* (Fromm, 1994, s. 15).

F. Koukolík pak své úvahy uzavírá konstatováním, že v případě, kdy lidská civilizace jako celek získá globální Darwinovu cenu, nebude moci splnit poslední podmínku: nebude ji mít kdo a komu udělit (Koukolík, 2011, s. 258). Až tam mohou dovést civilizaci chorobná ega mocí opojených vládců světa…

Uvedené nedobré perspektivy se přirozeně nemusí naplnit, pokud lidstvo nejen nahlédne možná rizika, ale bude konat, aby katastrofický scénář nenastal. A není jiné cesty než efektivní a na aktivní dobro zaměřená edukace. Je zřejmé, že „zachránce světa“ je třeba hledat a nalézt mezi mladou generací.

Nesamozřejmost a nesnadnost svobody

Pojem „nesamozřejmost“ jsme převzali od Milana Kundery, který na IV. sjezdu Svazu československých spisovatelů v červnu 1967 vystoupil s dnes již legendárním projevem nazvaným *Nesamozřejmost národa* (Kundera, 2008). Generace, která zažila nesvobodu v předlistopadové periodě, ví a zná, co to je totalitarismus se všemi jeho znaky. Vláda jedné strany a jedné ideologie, která sama sebe označila za jedinou vědeckou, a tedy správnou. Nesvoboda ve všech možných podobách, mocenský monopol na pravdu, politické kádrování a cenzurování, pokřivené charaktery dětí již odmala, kdy bylo třeba osvojit si dvě pravdy: jednu doma a druhou slýchanou ve škole. Záměna vyloučena! Strana a STB bděly nad veškerým životem nás všech. Bohužel i mnozí pamětníci stále častěji „zapomí-

nají“ a minulost si idealizují. Podle T. Klvani uvedenému „znormálnění normalizace“ přispívá nekonečné reprízování normalizačních seriálů českým televizemi (Klvaňa, 2017, s. 286).

Pro generaci polistopadovou je svoboda a demokracie – byť s řadou nedokonalostí – samozřejmostí a její „ztráta“ nepředstavitelná. Nicméně z historických i vlastních zkušeností víme, že o svobodu lze přijít a první příznaky cesty k nesvobodě nemusí být podchyceny a dokonce může být tato cesta do pekla nasvícena především sliby bezpečí, ochrany národa, náboženství, větší prosperity atd. A samozřejmě, že jsou označeni viníci, kteří za všechno mohou, a jsou nám nabídnuta východiska jedinečnými vůdci, kteří – a pouze oni – znají ta správná a zpravidla docela jednoduchá řešení (Klvaňa, 2017).

Ano, je to pořád shodný scénář, který možná nepřekvapivě velmi dobře funguje. Podstata je stejná, ale formy práce s lidmi, jejich názorová a postojová manipulace jsou díky moderním technologiím propracovanější, dokonalejší a rafinovanější. Egoističtí vůdcové využívají týmy expertů, kteří pro posílení moci a vlivu lídra udělají cokoliv. Kumulace moci, která se vymkne kontrole, je zlem. A bohužel v současnosti zlem nepřehledným, maskovaným, tekutým… *„Tekuté zlo, jako všechny tekutiny, má úžasnou schopnost vyhnout se všem překážkám, které před ním stojí nebo se mu teprve staví do cesty. Stejně jako jiné tekutiny tyto překážky obklopí, namočí, vsákne se do nich a velmi často je naruší a rozpustí… Pokud je zlo, zažrané do pletiva každodenního života a zakořeněné v samotném jeho jádru, vystopováno, označí všechny alternativní formy života za nepravděpodobné či absolutně nereálné. Smrtelný jed tak sám sebe podvodně prezentuje jako spásný lék na životní těžkosti.“* (Bauman, Donskis, 2018, s. 11).

Naše zamyšlení o *nesnadnosti* svobody se opírá o respektované dílo Ericha Fromma (1993) v Česku překládané jako *Strach ze svobody* (v originále *Escape from freedom*). Fromm na příkladu předválečného Německa ukazuje, že lidé jsou ochotni část své svobody a následně celou více méně dobrovolně předat, odevzdat někomu, kdo slíbí pomocí demagogie pořádek, prosperitu a označí viníky krizové společenské situace, a tím *„sejme ze svých občanů nutnost volby a převzetí odpovědnosti“.* Ostatně naše polistopadové nadšení ze získané svobody přechází v rozčarování, že věci nejdou, jak by měly a, *„že zase oni ‚nahoře‘ nám ‚dole‘ ubližují, kradou a podvádějí“.* V demokracii ale ti *„nahoře jsme také my dole“* (Vacek, 2016, s. 7).

Fromm (1993) přichází s rozlišením dvojího pojetí svobody: *svobody od něčeho* (freedom from…) a *svobody aktivní*, *svobody k něčemu*, *svobody pro* (freedom for…). Uvedené rozlišení lze dobře demonstrovat v kontextu 30. výročí naší sametové revoluce. Tehdejší nadšení a snadnost získání *svobody od* totalitarismu vyvolaly dojem, že vše půjde jaksi samo. Posléze se zjistilo, že svoboda a demokracie vytváří nebývalý prostor, který ale lze vyplnit a využít dvojím způ-

sobem: v dobrém i špatném. Klíčem pak byla a je schopnost aktivně se v tomto otevřeném sociálním prostoru pohybovat. Pojetí *svobody od* stojí na principu nenechat se omezovat, mít možnost jít vlastní cestou, cestovat, užívat si bez „omezení“ oné nabyté svobody. Nicméně rozvoj společnosti žádoucím občanským směrem stojí na předpokladu, že pojetí *svobody pro* – tedy aktivní, „budovatelské“ – bude převažovat nad pojetím *svobody od* (více Fromm, 1993).

Obdobně je to s tzv. zlatým pravidlem. Jde o dvě verze. Opět o pasivní a aktivní. Verze pasivní, kterou jsme jinde nazvali stříbrným pravidlem (Vacek, 2006), je známá v následující podobě: *„Nečiň druhým to, co nechceš, aby oni činili tobě“.* Jinak vyjádřeno stačí být *pasivně hodný, neubližovat, být poslušný.* Pokyn má podobu zákazu. Z našeho pohledu „pravé“ zlaté pravidlo má aktivní verzi: *„Chovej se tak, jak si přeješ, aby se ostatní chovali k tobě“.*

I ve výchově principiálně a převážně ovlivňujeme chování dětí zákazy a zdůrazňováním toho, co dělat nemají. Z uvedených důvodů je naším dlouhodobým a opakovaně rozvíjením tématem pojetí aktivního dobra, aktivní etické výchovy (Vacek, 2016).

Co nás ohrožuje?

Připomeňme si klasické dílo, které sepsal počátkem sedmdesátých let Konrad Lorenz (2001). Jeho *Osm smrtelných hříchů* současné civilizace má následující podobu: 1) přelidnění Země, 2) ničení životního prostředí, 3) závod člověka se sebou samým, 4) ztráta schopnosti prožívat city, 5) genetický úpadek, 6) rozchod s tradicí, 7) rostoucí poddajnost lidstva k doktrínám a 8) zbrojení atomovými zbraněmi. Při pečlivém studiu čtenáře nutně napadá, jak jsme s jeho varováním takřka po padesáti letech naložili. Nenaložili. Byť rozsah textu nám neumožňuje poměřit detailněji Lorenzem prezentované civilizační hříchy realitou roku 2019, některá jeho varování jsou více než aktuální.

První a druhý „hřích“, tj. přelidnění a ničení životního prostředí jdou ruku v ruce. V roce 1970 žilo na planetě Zemi 3,692 miliardy lidí. K 2. březnu 2019 to bylo 7,687 miliardy (Gnosis, 2019). Každý rok přibývají na planetě řádově desítky milionů osob. Jednostranný akcent na ekonomický rozvoj je obhajován poněkud falešně potřebou nasytit oněch více jak sedm miliard obyvatel. Ostře se v daném kontextu vyjadřuje papež František: *„Zatímco zisky pouze malého počtu jednotlivců exponenciálně rostou, výdělky většiny se stále více vzdalují od blahobytu této šťastné menšiny. Tato nerovnováha plyne z ideologií, které obhajují absolutní autonomii trhů a finančních spekulací... Touha po moci a majetku nezná mezí. V tomto systému, který má sklon pohlcovat všechno za účelem navýšení zisků, je cokoli křehkého – jako například životní prostředí – bezbranné vůči zájmům zbožštěného trhu, které se staly absolutním zákonem“* (dle Bauman, Donskis, 2018, s. 195).

Dostáváme se k tzv. globálním tématům, která se vztahují k nezvratným změnám klimatu (vyčerpání zdrojů, oteplování, hrozby suchem atd.). Varování vědců politici neslyší. Světová klimatická konference, která se uskutečnila na konci roku 2018 v polských Katovicích, pojmenovala jasně řadu problémů, ale její závěry a varování, obáváme se, zásadním způsobem chování bohatých a mocných lidí k radikální změně nepřimějí. Netuším, kdy a zda vůbec pochopíme, že Titanic Země narazil na ledovec a má v boku díru…

Zdá se, že východiskem ke změně vztahu člověka k životnímu prostředí je odklon od antropocentrického pohledu na přírodu, který svými *„morálními normami legitimizuje svět, ve kterém je vše pro nás"* (rozuměj: nás = my, lidé). Když už se shodneme na opatřeních, která přibrzdí devastaci přírody, pak naše zdůvodnění jsou antropocentrická: vše měřeno potřebami člověka. Ochrana lesa je motivována potřebou kyslíku, abychom se mohli v lese *„rekreovat a nabírat síly"* (více např. Kaliský, 2018, s. 41). J. Kaliský (2018) vtipně poznamenává, že antropocentrismus se běžně objevuje i při tak obyčejných činnostech jako jsou hlášení předpovědi počasí. Vedle meteorologické faktografie (teplota, vítr, oblačnost) moderátoři vyslovují často i *hodnotící* soudy: krásné počasí je suché, slunečné a teplé. Pokud má pršet, tak jenom v noci, určitě ne o víkendu a vůbec ne dlouho. Kaliský (2018, s. 42) uzavírá: vychází se zkrátka *„z toho, co potřebuje člověk, a ne ostatní organizmy"*.

Rostoucí poddajnost lidstva podléhat doktrínám

Naše pozornost se následně soustředí na Lorenzovy úvahy, které se týkají *rostoucí poddajnosti lidstva podléhat doktrínám.* V daném kontextu se – a jaksi „v druhém plánu" – dotkneme i jeho některých dalších hříchů poměřovaných perspektivou současnosti. Lorenz mimo jiné na počátku sedmdesátých let minulého století říká toto: *„Nikdy v minulosti nebyly tak velké masy lidstva rozděleny na tak málo etnických skupin; nikdy nebyla masová sugesce tak účinná; nikdy dříve neměli manipulátoři k dispozici tak důmyslné reklamní techniky, a tak působivé hromadné sdělovací prostředky jako dnes"* (Lorenz, 2001, s. 53). Podtrhujeme, že se jednalo o názor vyslovený takřka před 50 lety, kdy doba internetová byla v nedohlednu.

Věcně vzato s ohledem na dostupnost seriózních informací by se nás přece žádné manipulace neměly týkat. *„Každý má z domova přístup k takovým informacím, jaké měly před třemi desítkami let k dispozici jen velké instituce, vlády a univerzity",* konstatuje T. Klvaňa (2017, s. 246–247) a pokračuje: *„Bohatost a hloubka seriózních informací dostupných zdarma na webu bere dech"* a následně smutně poznamenává, že většina lidí v celosvětovém měřítku *„na tyto stránky a zdroje… nechodí".*

Orientovat se ve světě přemnožených informací nejrůznější kvality a důležitosti je samo o sobě nesmírně náročné a svým způsobem prakticky nemožné. Platí to i bez působení manipulátorů různých úrovní a zájmů.

V naší publikaci věnované „youtuberství“ jsme uskutečnili rešerši nepřeberného množství laických i odborných názorů na roli médií v současném světě (Vacek, Benešová, Blahynková, Břízová, Sitová, 2018). Shoda je v tom, že nikdo nezpochybňuje výhody, které digitálně propojený svět nám všem přinesl. Výstižně tento přepych moderní doby charakterizuje N. G. Carr (2017, s. 119): *„Internet se liší od většiny masových médií a zcela zjevně a významně je nahrazuje: je obousměrný. Přes net můžeme zprávy posílat, ale i dostávat“*. Dále připomíná, že internet změnil podnikání, umožnil obchodovat, nakupovat, a především získávat neomezené množství informací (tamtéž). Můžeme obohacovat digitální prostor vlastními názory a postoji, vyjadřovat se k názorům druhých, sdílet, chválit i odmítat, zveřejňovat svoje fotografie a videa a být různě aktivní na sociálních sítích.

Přes uvedené benefity přibývá hlasů, které nejen v kontextu s rozvojem digitálního světa varují před omezováním a deformováním pojetí svobody v tradičních demokraciích a před posilováním vlivu režimů polodiktátorského a diktátorského typu. Děje se tak na národní i mezinárodní úrovni. Dochází k oživování nejrůznějších projevů nesnášenlivosti a averze na etnickém, náboženském a národním principu.

Právě digitální prostor je ideální platformou pro nástup autoritářů a demagogů s jejich nabídkou jednoduchých a radikálních řešení. Z historie víme, že v situaci reálného i fiktivního ohrožení jsou lidé ochotni zaujímat postoje a chovat se mimořádně a proměnit svůj strach v agresi vůči *označenému* nepříteli (skutečnému n. vymyšlenému). K tomu, aby toto vše přerostlo *„v ‚křišťálové akce‘ je třeba mít předsudečně ‚zaseto‘“* (Vacek, 2016, s. 7). „Zaseto“ bylo dlouhodobou antisemitskou masáží německého obyvatelstva. Podle F. Burdy (2013, s. 100) základem pogromů na Židy *„byl umírněný antisemitismus většiny německé populace. Ten totiž znemožnil jakýkoliv účinný odpor a vytvářel sedativní atmosféru umírněné antipatie, která umožňovala ‚nevidět‘, co se ve skutečnosti děje“*. Je smutnou skutečností, že celoevropsky antisemitismus ožívá, včetně popírání a „upravování“ tragických událostí 2. světové války.

Orwellovské reminiscence

V minulosti byl román *1984* vnímán jako geniální, ale přece jenom nadsazené a nereálné zobrazení „dokonalé“ totality. V posledních letech se stává reálným „pocit“, že mnohé z toho, před čím Orwell varoval, se „někde“, v té či oné míře plíživě a postupně, stává skutečností. Začínáme jinak rozumět i původně „přehnaným“ a zdánlivě nesmyslným heslům Strany, které čte hlavní hrdina knihy na

„bílém průčelí“ Ministerstva pravdy: *„Válka je mír. Svoboda je otroctví. Nevědomost je síla.“* (Orwell, 2009, s. 28 ad.). Vše nabývá nového významu v kontextu současného volného nakládání s fakty a s prokazatelnou skutečností.

Vlastně až v posledních dekádách se díky technologickému pokroku dostáváme k možnosti realizace orwellovského ovládání mysli. Právě proces indoktrinace myšlení lidí je „válečným polem“ současnosti. Dochází k ovlivňování názorů a postojů pomocí známých karet, jakými jsou víra, náboženství, vlastenectví, ale také nacionalismus, strach, závist, chudoba, nevzdělanost. Rozdíl oproti minulosti je ve *formě* ovlivnění. Ta se právě zásluhou rozvoje moderních komunikačních technologií velmi zdokonalila. Vliv virtuálního mediálního světa se stal pro ovlivňování lidí klíčovým a jeho účinnost se díky všudypřítomnosti trvale zvyšuje.

O dvojakosti tohoto vlivu už bylo hovořeno. Nicméně část lidí konzumace mediálního obsahu neobohacuje, ale spíše mentálně – a v případě závislosti – i fyzicky oslabuje. Kategoricky hodnotí současný vývoj F. Koukolík pomocí již na začátku textu uvedeného expresivního pojmu debilizace společnosti. Autor ji vymezuje jako *„úmyslné i neúmyslné, cílené i necílené omezování nebo ničení pozitivně tvořivých, rozumových, citových a sociálních potřeb, s nimiž lidé přicházejí na svět, včetně omezování nebo ničení možnosti jejich dosažení“* (Koukolík, 2011, s. 94). Dále pak poněkud neoptimisticky připomíná, že úspěšně je možné debilizovat kohokoliv bez ohledu na inteligenci a jako příklad mu slouží *„značný počet fachidiotů“*, kteří mohou být vynikajícími specialisty, ale sociální kontexty světa jim unikají, *„přestože ohrožují je samotné, tak jejich děti“* (Koukolík, 2011, s. 95). (Ostatně nic nového, vzpomeňme na *Vynález zkázy* J. Verna.)

Následně F. Koukolík (2011) podává výčet běžných současných i tradičních nástrojů a důsledků debilizace. Jsou jimi: absurdita, antivěda, bída, byrokracie, drogy a alkohol, hlad, iracionalita, náboženství – politické a mocenské aspekty, násilné chování a pornografie ve veřejném prostoru, poškozování životního prostředí, propaganda a zbrojení a války. To, že nacházíme v mnohém shodu mezi osmi smrtelnými hříchy K. Lorenze a výčtem F. Koukolíka v časovém odstupu cca 40 let, nevypovídá bohužel, že by se lidstvo ze svých nedobrých historických zkušeností poučilo.

P. Zimbardo (2005), s odkazem na Orwella, se zamýšlí nad technologiemi kontroly mysli. K ovládnutí mysli jedince vede cesta přes výcvik k poslušnosti na místo svobody jednání a rozhodování. Poslušné je třeba izolovat, separovat a oddělit od možných nežádoucích osob a vlivů. Informace o eventuální neposlušnosti poskytnou uvědomělejší, a tedy poslušnější informátoři. Nežádoucí je svobodné sdružování a vzájemná důvěra mezi lidmi a především nezávislost vlastního myšlení. K tomu slouží „newspeak“, kontrola myšlení a tzv. myšlenková

policie. Místo rozhodování na základě vnímané skutečnosti je zde popírání smyslových vjemů, faktů, tzv. doublethink a skutečnost je plně kontrolována. Místo budování vzájemných něžných citů s přáteli a blízkými osobami, je zde podmiňována a budována emoční averze (pravidelné dvě minuty nenávisti), eliminace pohlavních pudů a vyvolávání proválečných nenávistných emocí. Vše je pod dohledem Velkého Bratra. Soukromí a ani možnost být sám neexistuje. Individualita je potlačována ve prospěch stádnosti a uniformity. Výjimečnost a odlišnost jsou trestány. Vlastní historie postavená na osobně prožívaných událostech je upravována stejně jako tzv. „velká“ historie. V tom, co jedinec prožil, má pravdu Ministerstvo pravdy. Jedinec se svoji epizodickou pamětí nemůže s jeho falsifikačními taktikami soupeřit (zpracováno a modifikováno podle Zimbardo, 2005, s. 81–82).

Mantra: Kritické myšlení

Obranu a lék před nedobrým směřováním vývoje lidstva je třeba hledat ve vzdělávání, nicméně s jinými akcenty než dosud. Ze všech stran slyšíme volání, že je třeba vést děti především ke kritickému myšlení. Méně často se od propagátorů této myšlenky dovídáme, co si pod tímto pojmem představují. J. Valenta (2017) nazval svůj příspěvek *Mantra (?) kritické myšlení…* Ve svém zamyšlení dospívá ještě k vyhraněnějšímu názoru, *„že všichni ti, kdož hovořili o KM (kritickém myšlení), vlastně nikdy neřekli, co tím myslí“.* Kriticky se staví k zužování obsahu kritického myšlení na práci s informacemi. Upozorňuje, že kognitivní stránku nelze oddělit od emoční a myšlení od konání. Říká: *„kriticky myslet, rozumně jednat“* (Valenta, 2017). Ve Wikipedii (2019) se dočteme, že *„kritické myšlení znamená nepodléhat prvnímu dojmu, obecnému mínění nebo naléhavosti nějakého sdělení, naivně nepřebírat tradované názory, dokázat zaujmout odstup a připustit odlišný pohled, vytvořit si vlastní názor na základě vědomostí a zkušeností jak vlastních, tak i jiných kvalifikovaných osob“*. F. Koukolík (2011, s. 218–219) předkládá s oporou o Moora a Parkera tuto definici: *„Kritické myšlení je pečlivé a uvážené rozhodnutí o tom, zda nějaké tvrzení přijmeme, odmítneme nebo se o něm zřekneme úsudku“*.

Stručně vyjádřeno kriticky myslet je z našeho pohledu způsob, postup, nástroj zacílený na pravdivé poznání. Kritické myšlení na druhé straně není a nemůže být chladnou procedurou hledající pragmatická řešení. Jistěže se zde uplatní příslušné myšlenkové operace, které lze ve školním i mimoškolním prostředí systematicky rozvíjet. Při hledání pravdy nepochybně porovnávám, řadím, třídím, abstrahuji, zobecňuji, indukuji i dedukuji. Abych byl ochoten tyto myšlenkové procedury podstupovat, měl bych – resp. musím – k tomu mít *důvod*. Nejlépe vysoce rozvinuté kognitivní potřeby a ty nemohou existovat bez emoční složky, touhy „věcem“ porozumět.

Touha po poznání může mít řadu úrovní. Může existovat v podobě konzumace bulvárních příběhů, kterými jsme všichni každodenně zásobeni a přesycováni. T. Klvaňa (2017) zde hovoří o tzv. *digitální pavlači*. To jest doslova zaplevelení mediálního prostoru povrchními a nepodstatnými informacemi, jejich sledování mimo jiné odklání pozornost od témat důležitých.

Ale nemusí jít nutně o bulvární stoku. Všichni vlastně trpíme *„nesnesitelnou lehkostí dostupnosti informací",* jsou na dosah, bez vynaloženého úsilí, kdykoliv a kdekoliv. Máme zpohodlněnou mysl. Kdo z nás občas nepodlehne příjemně povrchnímu surfování na internetu. To se může stát a stává návykovým a často velmi časově náročným až na úroveň závislosti. Jít do hloubky problému, zkoumat něco z podstaty vyžaduje úsilí, znamená vystoupení z pohodlí vlastní komfortní zóny. Potřebné a také nepotřebné informace vyhledáme, použijeme/zkonzumujeme/nepoužijeme a zapomeneme… Není důvod si něco ukládat do dlouhodobé paměti.

Čemu také, anebo především, děti učit?

Vzhledem k tomu, že vše lze vygooglovat a informace mají průtokový charakter, pak za jistých okolností a v jistém věku, kdy jedinec hledá řekněme vlastní identitu, stačí mu svět zpřehlednit jednoduchými tezemi, které se v „prázdném mentálním prostoru" snadno uchytí. Je vlastně pak pohodlné a úlevné je přijmout.

Kritické myšlení nelze tedy oddělit od potřeby hledání pravdy. Má tedy i etickou dimenzi. Vzbudit u dětí potřebu vědět, jak to bylo/jak to je „doopravdy". Naučit je i přijmout skutečnost, že fakta nejsou průkazná a vyvinuté úsilí směřuje k závěru „nejsem si jistý", „nevím". I to je třeba naučit.

S oporou o Piagetovo a Zimbardovo pojetí *aktivní morálky* můžeme poskytnout určité principy, jak kritické myšlení rozvíjet a posilovat.

Od jednostrannosti k různorodosti hledisek. Zde nicméně hrozí relativizace „všeho". Ostatně jednou z taktik manipulátorů mysli je náhled na problém „zamotat", znepřehlednit a ukázat na nekonečné množství „pravd" až na úroveň orwellovského popírání autenticky viděného a slyšeného. Smysl má porovnávat hlediska seriózní, odborná a autorizovaná (více viz Vacek, 2013).

Oprávněné autority. P. Zimbardo ve svém *Programu deseti kroků jak odolat nežádoucím vlivům* mimo jiné doporučuje rozlišovat v každé situaci autority, *„které si zaslouží úcty díky své odbornosti, moudrosti, služebnímu věku …"* od lidí, *„kteří se skrývají pod pláštíkem autority"* a mezi které řadí pseudovůdce, falešné proroky, podvodníky a sebepropagátory atd. Apeluje na vychovatele, aby učili rozlišovat prvé od druhých. Základní podmínka pro autoritu, která je/by měla být následováníhodná, spočívá v její morální integritě (Zimbardo, 2014, s. 531). S uvedeným souvisí definování pojetí povinnosti: Nikoliv ve smyslu po-

slušnosti vůči autoritě, ale chápání povinnosti jako formy vnitřního závazku vůči principům pravdy, rovnosti a péče o blaho druhých (Vacek, 2013).

Zmiňme některé další položky Zimbardova desatera, které jsou výchovně využitelné. Na prvním místě jde o **ochotu a schopnost přiznat chybu**, a to veřejně. Dále zdůrazňuje **všímavost**, kterou spojuje s otevřenou myslí a odmítáním nabídky *„jednoduchých řešení jako rychlé nápravy složitých osobních a sociálních problémů“* (Zimbardo, 2014, s. 530). Akcentuje **osobní zodpovědnost, jedinečnost, názorovou a postojovou nezávislost** nejen všeobecnou, ale i v rámci *členských a referenčních skupin*. Především varuje před obětováním osobní a občanské svobody za iluzi bezpečí. Doslova říká: *„Nikdy neobětujte základní osobní svobody za příslib bezpečí, protože oběti jsou skutečné a okamžité a bezpečnost je vzdálená iluze“* (Zimbardo, 2014, s. 533).

Apolitičnost školy a hodnotová výchova

Jedním z prvních kroků ve školství po roce 1989 byla deideologizace školy. Apolitičnost školy se stala obecně vnímaným principem v přirozeném kontrastu se školskou doktrínou předchozího nedemokratického totalitního společenského uspořádání. Vztahuje se především k odmítání propagace politických (stranických), ideologických a náboženských názorů, postojů a institucí. Apolitičnost ovšem neznamená, že školy a učitelé rezignují na hodnotovou a mravní výchovu dětí. Dělící čára se sice nesnadno stanovuje a samozřejmě záleží na obsahu výuky jednotlivých předmětů, ale *„ignorování společenského dění mimo školu, jakési podivné, svým způsobem pohodlné a bezpečné ‚splendid isolation‘ znamená vydat své žáky osudu nejrůznějším mediálním tlakům a manipulacím, nechat je ‚upadnout v plen‘ nositelům jednoduchých populistických a radikálních řešení“* (Vacek, 2018, s. 27).

Dostáváme se k otázce tzv. kontroverzních témat. W. Brezinka (1996, s. 170) na počátku 90. let minulého století vyčleňuje čtyři tematické okruhy, které vnímá jako potenciálně „morálně sporné“:

1) *Náboženské záležitosti jako existence Boha a povinnosti vůči Bohu a společenství věřících;*
2) *pohlavní (či eroticko-sexuální) záležitosti jako erotika mládeže, nemanželské vztahy, antikoncepce, potraty, homosexualita, rozvody atd.;*
3) *ochota k vojenské obraně a branná služba jako příprava pro takovou obranu;*
4) *záležitosti ochrany životního prostředí jako jaderná energie, ničení přírody, nebezpečí zamoření a odpor proti nim.*

V současném světě hodnotového vakua kontroverzních témat v Česku přibylo a mnohá by ještě cca před deseti lety jako kontroverzní vnímána nebyla. I do školství se nutně nějak promítá názorová polarizace společnosti. *„Vyhro-*

cují se názory na některé události naší novodobé historie. Otevírá a přehodnocuje a ‚přehodnocuje' se téma odsunu/vyhnání sudetských Němců, idealizuje se období komunistické totality a nejnověji je rozbuškou téma migrační krize. V daném kontextu se aktualizuje xenofobie (včetně antisemitismu) a posiluje nacionalismus." (Vacek, 2018, s. 27). Radikalizace společnosti se zvyšuje a prohlubuje díky možnosti anonymně sdělovat a sdílet na sociálních sítích i ty nejkrajnější názory.

V odkazovaném příspěvku si klademe otázku (Vacek, 2018), zda by v současnosti v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP) pro základní vzdělávání (ZV) a RVP pro gymnázia (G) „prošla" zcela bez problémů a za všeobecného souhlasu, jako tomu bylo v polovině první dekády 21. století, průřezová témata *Multikulturní výchova* a *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* (více Vacek, 2018).

Co tedy s kontroverzními tématy? Ve shodě s Brezinkou a dalšími autory zdůrazňujeme, že k takovýmto citlivým a možná aktuálně sporným tématům je třeba přistupovat zdrženlivě a respektovat postoje a názory především rodinného společenství žáka (Kudláčová, 2002). Zdrženlivost nicméně neznamená jejich přecházení, ignorování. *„Žákům lze morálně uškodit i tím, že se v obtížných morálních otázkách ponechají sami sobě, místo, aby se jim včas pomohlo v orientaci. Hájím tedy uvážlivé a ohleduplné chování, ne vyhýbání se choulostivým tématům",* říká Brezinka (1996, s. 170).

Mají-li mít učitelé šanci napomoci hodnotově své žáky ovlivnit, pak musí být schopni zaujímat korektní, vyargumentované, angažované a nezřídka i nebojácné postoje k aktuálním událostem ve veřejném prostoru a stát se tak pro své žáky morální autoritou (Vacek, Šindelková, 2016).

Kde tedy budeme?

Odpověď hledejme optimisticky ve třech rovinách: osobní, lokální (kraj, Česko) a globální. Přejme si, aby naše mladá generace – i díky aktivitám typu „vzdělávejme pro život odpovědný k lidem a přírodě" – měla tyto úrovně propojené. A byla si vědoma toho, že soustředění se pouze na osobní rovinu, osobní prosperitu a štěstí a opomíjení „opečovávat" lokální a globální společenství a prostředí je sebedestruktivní cestou k oné globální Darwinově ceně. Naopak naučíme-li je zaujímat aktivní a poučené občanské postoje a smysluplně přecházet od hodnot *vyřčených* k hodnotám *žitým* (viz Nytrová, Pikálková, 2011), pak to s lidskou civilizací i celou planetou dopadne dobře. Přejme si v tomto duchu i reformování obsahu učitelských studijních programů.

Literatura

Bauman, Z., Donskis, L. *Tekuté zlo.* Praha: Pulchra, 2018.

Brezinka, W. *Filozofické základy výchovy.* Praha: Zvon. České katolické nakladatelství, 1996.

Burda, F. *Kultura – doličný předmět obětního mechanismu.* Ústí nad Orlicí: Oftis a Katedra kulturních a náboženských studií PdF UHK, 2013.

Carr, N. G. *Nebezpečná mělčina: jak internet mění náš mozek: analýza stavu lidské mysli v době digitální.* Praha: Dauphin, 2017.

Fromm, E. *Strach ze svobody.* Praha: Naše vojsko, 1993.

Fromm, E. *Mít nebo být.* Praha: Naše vojsko, 1994.

Gnosis. *Lidská populace.* 2019. [on-line]. [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: https://magazin.gnosis. cz/lidska-populace/

Kaliský, J. *Etické východiská implementácie ekologických hodnôt do kurikula etickej výchovy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 2018.

Klvaňa, T. *Možná přijde i diktátor.* Praha: Bourdon, 2017.

Koukolík, F. *Mocenská posedlost.* Praha: Karolinum, 2011.

Kudláčová, B. *Etika a osobnosť učiteľa.* Trnava: Trnavská univerzita v Trnavě, 2002.

Kundera, M. *Nesamozřejmost národa.* 2008. [on-line]. [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: http://www.pwf.cz/archivy/texty/clanky/milan-kundera-nesamozrejmost-naroda_560.html

Lorenz, K. *Osm smrtelných hříchů.* Praha: Academia, 2001.

Nytrová, O., Pikálková, M. *Dialog mezi hodnotami aneb hodnoty vyřčené a hodnoty žité*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského, 2011.

Orwell, G. *1984.* Praha: Československý spisovatel, 2009.

Vacek, P. *Průhledy do psychologie morálky.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2006.

Vacek, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2013.

Vacek, P. Výchova k dobru a dobro ve výchově. In: Vacek, P., Vrabcová, D., Maněnová, M. *Výchova k dobru.* Hradec králové: Gaudeamus, 2016.

Vacek, P. Hodnotová neutralita aneb edukace v „bublině“ korektnosti. In: Balátová K., Grecmanová H., Urbanovská E. (Eds.) *Edukace v kontextech plurality hodnot.* Ružomberok: EQUILIBRIA, 2018.

Vacek, P., Benešová, D., Blahynková, N., Březová, H., Sitová, L. *Youtuberství a žáci základní školy.* Hradec Králové: Gaudemaus, 2018.

Vacek, P., Šindelková, K. Učitel jako morální autorita. In: Sborník *Globalizovaná súčasnosť, jej morálne a osobnostné výzvy v kontexte etickej výchovy.* Banská Bystrica: Belianum, 2016.

Valenta, J. *Mantra (?) zvaná kritické myšlení…* 2017. [on-line]. [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: https://valenta-blog.eduin.cz/2017/12/14/mantra-zvana-kriticke-mysleni/

Wikipedie. *Kritické myšlení.* 2019. [on-line]. [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Kritick%C3%A9_my%C5%A1len%C3%AD

Zimbardo, P. *Moc a zlo.* Břeclav: Moraviapress, 2005.

Zimbardo, P. *Luciferův efekt.* Praha: Academia, 2014.

4

UČITELSKÉ STUDIJNÍ PROGRAMY/OBORY A FORMOVÁNÍ OBČANSKÝCH A SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ

Martin Bílek

Formování občanských a sociálních kompetencí bychom mohli v obsahu učitelských studijních programů či oborů očekávat zejména v jejich tzv. společném základu, tedy v pedagogicko-psychologických předmětech, které jsou nabízeny všem studentům učitelství bez rozdílu jejich specializace. Určitě by se ale jednalo o pohled velmi zúžený. I obory a zejména oborové didaktiky jako nedílné součásti učitelských studií, by měly mít na tomto formování svůj významný podíl. Rozsah společného základu i oborových částí býval historicky poměrně úzce vázán na konkrétní akademickou instituci, na níž se učitelské vzdělávání realizovalo. V poslední době bylo možné zaznamenat snahu o určitou standardizaci či alespoň o vytvoření obsahového rámce učitelských studijních programů (viz např. Mareš, 2004, Janík, 2015). Ta vyústila v roce 2017 ve vydání tzv. metodického materiálu k procesu posuzování vysokoškolských studijních programů, jejichž absolventi získají odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka s názvem „Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků“ (MŠMT, 2017). Našemu zaměření zde odpovídá oblast vzdělávání Učitelství (pro základní a střední školy), pro kterou uvedený metodický materiál zavádí následující rámce (upraveno dle MŠMT, 2017):

1. **Magisterský studijní program Učitelství pro 1. stupeň základní školy** musí obsahovat složky: a) učitelská propedeutika: pedagogicko-psychologická příprava a speciálně-pedagogická příprava (např. obecná pedagogika, psychologie a didaktika, školní pedagogika, pedagogická psychologie, vývojová psychologie, inkluzivní didaktika, metodologie, medicínská propedeutika, ICT, cizí jazyk se zaměřením na vzdělávání, popř. univerzitní základ) v rozsahu 26–32 %, tj. 78–96 ECTS kreditů a 2340–2880 hodin), obory a oborové didaktiky, včetně případné specializace (zejm. český jazyk a literatura s didaktikou, jazyk a jazyková komunikace, didaktika rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti, matematika s didaktikou, matematika a její aplikace,

didaktika prvouky, přírodovědy, vlastivědy, cizí jazyk s didaktikou, hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova, dramatická výchova s didaktikou, člověk a jeho svět, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce aj.) v rozsahu 50–55 %, tj. 150–165 ECTS kreditů a 4500–4950 hodin, praxe řízená a reflektovaná praxe (následchová, průběžná a souvislá) v rozsahu 10–15 %, tj. 30–45 ECTS kreditů a 900–1350 hodin, a příprava závěrečné práce v rozsahu 5–10 %, tj. 15–30 ECTS kreditů a 450–900 hodin.

2. **Učitelství pro základní školy (Učitelství pro 2. stupeň základní školy)**, které má podobu bakalářského (Bc.) studijního programu nebo varianty Bc. studijních programů, na něž navazuje navazující magisterský (NMgr.) studijní program. Programy musejí obsahovat následující složky a jejich podíly, které jsou vyjádřeny za Bc. s NMgr. v celostním poměru: učitelská propedeutika: pedagogicko-psychologická příprava a speciálně-pedagogická příprava, (např. obecná pedagogika, psychologie a didaktika, školní pedagogika, pedagogická psychologie, vývojová psychologie, inkluzivní didaktika, metodologie, ICT, cizí jazyk se zaměřením na vzdělávání, popř. univerzitní základ) v rozsahu 20–25 %, tj. 60–75 ECTS kreditů a 1800–2250 hodin, první obor v rozsahu 25–30 %, tj. 75–90 ECTS kreditů a 2250–2700 hodin, druhý obor v rozsahu 25–30 %, tj. 75–90 ECTS kreditů a 2250–2700 hodin, oborové didaktiky v rozsahu 10–15 %, tj. 30–45 ECTS kreditů a 900–1350 hodin, praxe řízená a reflektovaná praxe (následchová, průběžná a souvislá) v rozsahu 8–10 %, tj. 24–30 ECTS kreditů a 720–900 hodin, a příprava závěrečné práce v rozsahu 5–10 %, tj. 15–30 ECTS kreditů a 450–900 hodin.
3. **Učitelství pro střední školy**, které má podobu bakalářského (Bc.) studijního programu nebo varianty Bc. studijních programů, na něž navazuje navazující magisterský (NMgr.) studijní program. Programy musejí obsahovat následující složky a jejich podíly, které jsou vyjádřeny za Bc. s NMgr. v celostním poměru: učitelská propedeutika: a) pedagogika, psychologie, obecná didaktika v rozsahu nejméně 8 %, tj. 24 ECTS kreditů a 720 hodin, b) oborová didaktika v rozsahu nejméně 8 %, tj. 24 ECTS kreditů a 720 hodin a c) ICT, cizí jazyk ve vztahu ke vzdělávání, popř. univerzitní základ v rozsahu 20–25 %, tj. 60–75 ECTS kreditů a 1800–2250 hodin, první obor v rozsahu 25–33 %, tj. 75–99 ECTS kreditů a 2250–2970 hodin, druhý obor v rozsahu 25–33 %, tj. 75–99 ECTS kreditů a 2250–2970 hodin, praxe řízená a reflektovaná praxe (následchová, průběžná a souvislá) v rozsahu 8–10 %, tj. 24–30 ECTS kreditů a 720–900 hodin, a příprava závěrečné práce v rozsahu 5–10 %, tj. 15–30 ECTS kreditů a 450–900 hodin.
4. **Učitelství praktického vyučování** (Bc.), určené pro absolventy středních odborných škol, kteří vzděláním získají odbornou kvalifikaci učitele prak-

tického vyučování a učitele odborného výcviku, a to těch předmětů, jejichž charakter odpovídá zaměření oboru středního vzdělání s maturitní zkouškou, případně oboru středního vzdělání s výučním listem. Absolvent Mgr. programu může tímto vzděláním získat kvalifikaci učitele odborných, popř. všeobecně-vzdělávacích předmětů, jejichž charakter odpovídá zaměření magisterského programu. Studijní plán Bc. programu učitelství praktického vyučování musí obsahovat učitelskou propedeutiku, oborové didaktiky, praxi a přípravu závěrečné práce v počtu kreditů, které jsou součtem Bc. a NMgr. programu Učitelství pro střední školy. Podíl 30 až 40 % je určen pro složku oboru a oborové didaktiky s ohledem na zaměření předchozího vzdělání studujících. Studium tedy tvoří následující složky: učitelská propedeutika (např. pedagogika, psychologie, obecná didaktika, školní pedagogika, pedagogická psychologie, vývojová psychologie, inkluzivní didaktika, metodologie CT, cizí jazyk, popř. univerzitní základ) v rozsahu 35–46 %, tj. 63–83 ECTS kreditů a 1890–2490 hodin, obor a oborové didaktiky v rozsahu 30–40 %, tj. 54–72 ECTS kreditů a 1620–2160 hodin, praxe řízená a reflektovaná praxe (následchová, průběžná a souvislá) v rozsahu 13–16 %, tj. 23–29 ECTS kreditů a 690–870 hodin, a příprava závěrečné práce v rozsahu 5–10 %, tj. 9–18 ECTS kreditů a 270–540 hodin.

5. **Učitelství odborných předmětů** (NMgr.) určené pro absolventy neučitelských Mgr. programů. Vzdělání v programu učitelství odborných předmětů, jehož absolventi získávají odbornou kvalifikaci učitele odborných předmětů, popř. učitele všeobecně-vzdělávacích předmětů, pokud předcházející magisterský obor bude svým zaměřením odpovídat charakteru všeobecně-vzdělávacího předmětu. Zaměření programu by mělo být zřejmé z názvu programu (např. učitelství odborných strojírenských předmětů, učitelství odborných zdravotnických předmětů). Studijní plán NMgr. učitelství odborných předmětů bude obsahovat učitelskou propedeutiku (pedagogicko-psychologické a speciálně-pedagogické disciplíny, oborové didaktiky, praxi a přípravu závěrečné práce) v počtu kreditů, které jsou součtem Bc. a NMgr. programu učitelství pro střední školy. Studium tedy tvoří následující složky: učitelská propedeutika (např. pedagogika, psychologie, obecná didaktika, školní pedagogika, pedagogická psychologie, vývojová psychologie, inkluzivní didaktika, metodologie CT, cizí jazyk, popř. univerzitní základ) v rozsahu 50–58 %, tj. 60–70 ECTS kreditů a 1800–2100 hodin, oborové didaktiky v rozsahu 8–10 %, tj. 10–12 ECTS kreditů a 300–360 hodin, praxe řízená a reflektovaná praxe (následchová, průběžná a souvislá) v rozsahu 12–17 %, tj. 14–20 ECTS kreditů a 420–600 hodin, a příprava závěrečné práce v rozsahu 5–10 %, tj. 6–12 ECTS kreditů a 180–360 hodin.

Jak je z uvedených informací zřejmé, dostaly učitelské studijní programy relativně jasný rámec, který však stále poměrně výrazně preferuje obsah vyučovaných oborů než profesionalizaci učitele, kterou by měl získat z oborových didaktik ve vazbě na pedagogicko-psychologickou propedeutiku. Stále jde o určité podcenění oborové didaktiky jako samostatného oboru, který je s to učitelům, budoucím v jejich přípravě i současným v jejich dalším vzdělávání, potřebné vědomosti, dovednosti a postoje k vyučovaným oborům i k obecné učitelské způsobilosti poskytnout. Kritika veřejnosti se opírá o nedostatečnou připravenost budoucích učitelů v oblasti výukových vědomostí a dovedností, nikoliv oborových vědomostí a dovedností. Přesto výše uvedený materiál navrhuje zastoupení oborových didaktik v učitelství pro 2. stupeň základních škol jen v rozmezí 10–15 % pro oba vyučované obory, tedy 5–7,5 % pro oborovou didaktiku vyučovaného předmětu za celé učitelské studium (Bc. a NMgr.), v učitelství pro střední školy dokonce jen 8 % pro oba vyučované obory, tedy 4 % pro oborovou didaktiku vyučovaného předmětu za celé učitelské studium (Bc. a NMgr.). V takovém rozsahu je velmi problematické dostatečnou přípravu učitelů pro to, co bude jejich hlavní náplní po vstupu do praxe, zajistit. Má to samozřejmě i další souvislosti se zajištěním rozvoje oborových didaktik jako vědních oborů na příslušných univerzitních pracovištích. Minimální rozsah zastoupení oborových didaktik v realizovaných učitelských studijních programech nedovoluje jejich dostatečné personální zabezpečení, často je učitelství provozováno pracovišti, které nemají ani jeden celý úvazek pro oborovou didaktiku, včetně toho, že chybí i potřebná graduace, vědecko-výzkumná a metodická činnost.

I s těmito problémy se potýká náš text, který si klade za cíl otevřít často „uzavřené brány“ učitelství jednotlivých předmětů a hledat společné jmenovatele učitelství. V našem případě je to širší kompetence „učení pro život odpovědný k lidem a přírodě“, kterou jsme se pokusili hledat kromě společného základu i v jednotlivých učitelských oborech (v novém pojetí v učitelských programech).

Pozitivním zjištěním týkajícím se společného základu pro nás byly některé identifikované příklady inovací obsahu učitelství, které vznikaly na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Šlo například o systém volitelných předmětových modulů a volitelných státních závěrečných zkoušek. Budoucí učitel by si tak mohl vybírat předměty z jednotlivých modulů společného základu v takovém rozsahu, aby v součtu dosáhl počtu kreditů podmiňujícího úspěšné ukončení studia. Kromě povinného modulu pedagogicko-psychologického a kromě různých povinně volitelných modulů (např. cizí jazyky či ICT) by byly moduly volitelné. Tím by byla zajištěna možnost další specializace studenta v závislosti na jeho osobní orientaci více specificky, než to bývá tradičně řešeno systémem tzv. univerzitního základu a dalších volitelných předmětů. Pokud by se studentům nabízelo uzavření modulu volitelnou částí státní závěrečné zkoušky, k jejímu vy-

konání by se student mohl přihlásit po splnění stanovených podmínek (jeden předmět by mohl být zahrnut i ve více modulech). Společný základ by tak mohl obsahovat následující moduly: pedagogicko-psychologické předměty, cizí jazyky, informační a komunikační technologie, multikulturní výchova, filosofie výchovy, environmentální výchova, speciální pedagogika, výchova ke zdravému životnímu stylu, ekonomika a management, civilní ochrana a obrana a další.

Další inovací k větší orientaci učitelských studijních programů opravdu na učitelskou praxi je inovace státních závěrečných zkoušek. Dosud v nich dominují obory, tedy oborové vědomosti a dovednosti, oborové didaktiky tvoří jen malý podíl zpravidla jen magisterských státních závěrečných zkoušek. Příkladem zajímavé inovace může být i závazný podklad pro státní závěrečnou zkoušku jak z pedagogicko-psychologického základu, tak z každé z oborových státních závěrečných zkoušek ve formě tzv. studentského portfolia (souhrnné práce uzavírající předměty a jejich moduly, publikované práce, oborové seznamy prostudované literatury, pedagogický deník, dokumentace o absolvované praxi a další materiály dokládající odborný růst studenta). I téma bakalářské nebo diplomové práce by si měl student volit z oblasti svého budoucího působení, tedy s vazbou na pedagogickou praxi nebo alespoň s oborovým tématem zahrnujícím didaktický aspekt. Nedílnou součástí učitelských studií je i systém pedagogických praxí, tedy posilování přímého kontaktu studentů s pedagogickou realitou. To by mělo zajistit jak navýšení rozsahu praxe, tak její větší orientaci na reflexi a sebehodnocení.

Jaká je tedy současná situace? Příprava učitelů je stále poměrně silně vázána na ten a ten určitý obor vyučovacího předmětu. Zdá se, že i odtud pramení jakási izolovanost jednotlivých aprobací u učitelů. Ve výčtu předmětů zabezpečovaných pro každou z aprobací je možné nalézt dublování (v lepším případě částečné), absenci hraničních předmětů, společných projektů apod. I komunikace kateder podílejících se na příslušné aprobaci často není ideální. *„Do výuky by měly být podstatně více zařazovány praktické činnosti. Mělo by v ní být dostatek příležitostí jak uplatnit zkušenosti z běžného života a ze světa práce. Objeví se dále nová mezipředmětová témata – jako jsou témata evropské integrace, multikulturní výchovy a environmentální výchovy. Jejich realizace předpokládá týmovou spolupráci učitelů a využívání různých forem mimotřídní činnosti. Vůbec bude rozvíjena výuka v integrovaných celcích i uplatňovány nové formy výuky, které usnadní vnitřní diferenciaci až individualizaci vzdělávání. Jednou z nich je např. projektová výuka založená na aktivní, samostatné práci žáků, jimž dává příležitost jít v daném tématu do větší hloubky. Nové pojetí kurikula – především důraz na klíčové kompetence, posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů, větší míra diferenciace, uplatnění nových témat – i zpracovávání vlastního vzdělávacího programu školy značně zvýší nároky na školy i učitele a budou*

vyžadovat jejich systematickou přípravu a stálou podporu. To je jedním z hlavních cílů návrhu společné podpůrné infrastruktury". To je výsek z textu podkapitoly „Kurikulární politika (část II. Předškolní, základní a střední vzdělávání - kapitola A. Obecné otázky vzdělávání v regionálním školství)" Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Kotásek a kol., 2000, s. 38). Z uvedeného textu tzv. „Bílé knihy" rozvoje vzdělávání v České republice je na první pohled patrné, že témata integrace ve vzdělávání a v přírodovědném vzdělávání zvláště mají svoji aktuální hodnotu. Připomeňme ještě několik zásadních doporučení z návrhu „Bílé knihy", několik tzv. nových rysů v pojetí kurikula pro předškolní, základní a střední vzdělávání (Kotásek a kol., 2000), v níž se řada z diskutovaných otázek promítá:

- podporovat rozvoj klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání,
- uplatnit nové formy aktivní výuky, zejména projektovou výuku, a různé formy mezipředmětové integrace, jako jsou mezipředmětová témata a projekty, i další formy mimotřídní činnosti,
- využít výše uvedené formy při zavádění nových oblastí do kurikula (např. environmentální výchova),
- systematicky připravovat učitele na nové pojetí kurikula a na zavádění odpovídajících metod a forem výuky,
- zahrnout uvedené formy a témata do inovačních a rozvojových programů ministerstva, atd.

Nazrála již doba k doplnění učitelského kurikula nebo dokonce k jeho radikálnímu přepracování? Jít cestou rozšiřování aprobace nebo cestou snižování počtu školních předmětů s odpovídající přípravou učitelů? Otázky tohoto typu zatím nemají odpovídající konsensuální odpovědi (Bílek, 2009).

I proto jsme se zaměřili v rámci projektu CIVIS ve spolupráci s neziskovými organizacemi na jeden ze směrů hledání společného jmenovatele učitelských studijních oborů nebo programů, kterým je formování odpovědného vztahu k lidem a k přírodě. Na základě analýz většiny učitelských studijních oborů, realizovaných v druhé dekádě 21. století na Univerzitě Hradec Králové (UHK) jsme zpracovali výstupy formou esejí. Při jejich tvorbě jsme se řídili společnou strukturou, vydiskutovanou na platformě projektu, a otázkami, na které jsme se snažili volně odpovědět. Kromě řešitelů projektu CIVIS se na esejích podíleli i další akademičtí pracovníci z UHK.

Pro zpracování analýz i esejí byla vůdčí ideou formulace vymezené klíčové kompetence k odpovědnému chování vůči lidem a přírodě: **„Odpovědné chování vůči lidem a přírodě je takové chování, ve kterém jedinec samostatně i ve spolupráci s druhými činí vědomá rozhodnutí usilující o zlepšení kvality životního prostředí a kvality života na místní i globální úrovni."**

Následujících devatenáct kapitol tedy přináší eseje o učitelských studijních oborech v následující struktuře:

- **Úvod:** *Co je charakteristické pro studium tohoto učitelského oboru? Čím je daný studijní obor důležitý pro praxi? Jaký je profil absolventa vybraného oboru? Jaký je repertoár klíčových kompetencí absolventa? Co jej případně odlišuje od absolventů jiných oborů? Co absolventa specializuje (ve vztahu k sledované KK)? Jaké předměty a jaké obsahy jsou pro studijní obor stěžejní? Jaké jsou odlišnosti studijního oboru v jeho různých variantách (pro ZŠ, pro SŠ, pro odborné vzdělávání atd.)? Atd.*
- **Prvky EV, GRV a VUR v studijním oboru učitelství (na příkladu UHK):** *Jaké prvky EV, GRV a VUR se v učitelské přípravě daného učitelského oboru v současnosti vyskytují, realizují? S jakými tématy mají tyto prvky souvislost? Lze dohledat mezipředmětové vazby? Jsou tyto prvky v kurikulu učitelské přípravy vybraného oboru jasně definované a popsané? A jak? Atd.*
- **Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR v studijním oboru učitelství:** *Je možné najít prostor v popisovaném učitelském studijním oboru pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR z partnerských NNO? Jakou formou by bylo možné takové zařazení realizovat? Jaká jsou případná úskalí pro začlenění metodik, proč je nelze začlenit? V čem spatřujete přínos realizace vybrané metodiky v rámci pregraduální přípravy učitelů? Atd.*
- **Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí ve studijním oboru učitelství:** *Jaký potenciál nabízí vybraný učitelský studijní obor pro rozvoj občanských a sociálních kompetencí? Jaké jsou silné stránky a slabé stránky učitelské přípravy vybraného oboru ve vztahu k formování občanských a sociálních kompetencí? Jaké jsou příležitosti a případná rizika pro formování těchto kompetencí?*
- **Různé/ostatní:** *Například další zamyšlení: Jaké nároky jsou/budou kladeny na vyučující vybraných předmětů začleňujících vybrané metodiky v rámci přípravy budoucích učitelů? Jaké nároky bude mít začlenění metodik na materiální vybavení? Jaké postoje a názory lze očekávat od kolegů a studentů při začleňování metodik do výuky? A jiné otázky, které vám třeba vyvstanou…*

Při tvorbě esejí si byli všichni autoři vědomi toho, že se v současné době (2018–2019) připravují a realizují nové akreditace učitelských studijních programů (nový systém již nepoužívá pojem obor, ale program). Texty tedy reflektují stávající stav obsahu učitelských studijních oborů, studovaných pod různými studijními programy, tedy ať už pod učitelstvím nebo pod obory. Šlo nám o obsah, který se s velkou pravděpodobností stejně v novém systému příliš lišit od stávajícího nebude. To ale nebránilo tomu, abychom do esejí promítli naše vize možných obsahových úprav, i když by to byly zatím pouze úvahy hypotetické.

Literatura

Bílek, M. Oborové didaktiky jako profesionalizační disciplíny učitelství (příklad didaktiky chemie). In: J. Škoda & P. Doulík (Eds.) *Aktuální problémy vybraných oborových didaktik*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2009, s. 120–139.

Kotásek, J. a kol. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2. verze - pracovní text k vnějšímu připomínkovému řízení). Praha: MŠMT, 23. říjen, 2000. [online], [cit. 2001-02-06]. Dostupné z: http://www.msmt.cz

MŠMT. Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků. 2017. [online], [cit. 2019-06-18].
Dostupné z: http://www.msmt.cz/fi le/44244_1_1

4.1

UČITELSTVÍ ANGLICKÉHO JAZYKA JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Olga Vraštilová

„Jedním z tajemství života je, že vše, co má v životě nějakou cenu, děláme pro druhé."

Lewis Carroll

Úvod

Výuka anglického jazyka zaznamenala od roku 1989 řadu změn. Tou nejzávažnější byl přechod od metody gramaticko-překladové ke komunikativnímu přístupu a tím byl od základu změněn přístup k výuce. Deduktivní metoda byla nahrazena metodou induktivní, „učení se o jazyku" bylo nahrazeno „učením se jazyku" a český trh byl zaplaven učebnicemi zahraničních nakladatelství, které byly založeny komunikativně. Gramaticko-překladová metoda byla na čas prakticky zavržena jako metoda teorie s malou možností využití praktického jazyka. Následně se ukázalo, že ani komunikativní metoda není samospasitelná a učebnice, které do republiky plynuly ze zahraničí, začaly v očích učitelů i studentů postrádat součásti, na něž byli všichni zvyklí – přehled slovní zásoby nebo výklad mluvnice, které byly dříve asociovány především s gramaticko-překladovou metodou. Zahraniční učebnice, stejně jako narůstající množství materiálů vydávaných v domácích podmínkách, pružně zareagovaly a nová vydání začala více kombinovat obě zmiňované metody výuky cizího jazyka. V souvislosti s tím začaly na důležitosti nabývat potřeby žáků a studentů, jejich učební styly a strategie a jejich aktivnější podíl na vzdělávání samotném. Učitel už neměl být středobodem všeho dění v hodinách cizího jazyka, do centra vzdělávacího procesu se dostal žák se všemi svými potřebami a typickými charakteristikami. Znalost anglického jazyka se stala nutností především se vstupem naší země do NATO v roce 1999 a do EU v roce 2004. Potřeba takzvaného plurilingvismu (vícejazyčnosti) a polykulturní kompetence je reflektována ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky* (SERRJ). Ten vyvíjí rovněž charakteristiky jednotlivých jazykových úrovní od A1 až po C1 s cílem *„…podpořit a usnadnit spolupráci mezi*

vzdělávacími institucemi v různých zemích, vytvořit základ pro vzájemné uznávání kvalifikačních osvědčení a napomoci všem součástem vzdělávacího procesu (od studentů přes učitele, školskou administrativu až po tvůrce učebnic) společně směrovat a koordinovat své snahy" (SERRJ, 2017, s. 5). Změnil se přístup k výuce cizím jazykům na všech úrovních škol. Povinná výuka prvního cizího jazyka se postupně přesunula do 3. ročníku základní školy s hodinovou dotací 3 hodiny týdně, druhý cizí jazyk nastupuje s celkem 6 hodinami buď v 7. nebo nejpozději v 8. ročníku základní školy. Nejčastějším prvním cizím jazykem je angličtina. Objevuje se však i nepovinná výuka cizího jazyka (angličtiny) v 1. či 2. ročníku základní školy, případně ještě v předškolních zařízeních. Nastává obrovský boom všelijakých jazykových agentur, center či škol, které „zaručují" kvalitní, a hlavně rychlou výuku angličtiny. Všechny tyto počiny, včetně posunutí začátku povinné cizojazyčné výuky do ranějších stádií školního vzdělávání, mají jedno společné – pro jejich působení a fungování na trhu není dostatek kvalifikovaných učitelů anglického jazyka. Učitelské povolání v té době nepožívá společenské prestiže a důstojnosti a finanční ohodnocení je rovněž podprůměrné. Přes rozšířenou nabídku vysokoškolského vzdělávání reagující na potřeby společnosti tedy do školství plyne jen velmi malé procento kvalifikovaných učitelů, kteří jen pomalu vyplňují mezeru v oblasti kvalifikovaných jazykových pedagogů. Školství se tak dostává do bludného kruhu – zvýšená poptávka po kvalifikovaných angličtinářích není naplněna, a přesto školy musí kvalitně zajistit povinnou jazykovou výuku. Nutno podotknout, že tato situace není k plné spokojenosti zúčastněných vyřešena dodnes.

Boloňská dohoda a jí zahájený boloňský proces v roce 1999 je jednotnou iniciativou evropských i mimoevropských států za účelem zvýšení kvality, ale i vzájemné prostupnosti vysokoškolského vzdělávání. S tím se do našich zemí dostává tzv. členěné vysokoškolské studium, které – na rozdíl od původního souvislého magisterského studia – dělí většinu vysokoškolského studia na bakalářské a magisterské. Toto členění se dotýká i učitelských studií (kromě učitelství pro 1. stupeň základních škol).

Charakteristika učitelství anglického jazyka

Obor učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové (PdF UHK) dostává akreditaci pro dělené studium (bakalářské a navazující magisterské) v roce 2006. Podstatou bakalářského studia anglického jazyka se zaměřením na vzdělávání je výuka převážně teoretických disciplín, které studenta připraví pro prakticky zaměřenou navazující část studia. Program zahrnuje disciplíny lingvistické (např. fonetiku, pedagogickou gramatiku, lexikologii, diskurs či stylistiku), literárně-historické (např. dějiny Velké Británie, dějiny britské literatury, dějiny USA, literatura USA) a prak-

ticky jazykově zaměřené (např. současný anglický jazyk, písemný projev, řečové dovednosti, mezijazykové vztahy). Navazující magisterské studium anglického jazyka pro druhý stupeň základních škol staví na teoretických disciplínách bakalářského studia, které dále rozvíjí (např. moderní anglická próza, současná psaná angličtina, angloirská literatura atd.), a přináší oborovou didaktiku, metodiku a systém praxí. Široká nabídka povinně volitelných a volitelných předmětů umožňuje studentům volit si předměty ze všech tří shora uvedených oblastí – lingvistiky, literárně-historických studií či praktických jazykových dovedností. Nevýhodou je, že student přichází na průběžnou praxi do škol ve chvíli, kdy teprve začíná být připravován v oborových didakticko-metodických disciplínách.

Souvislé pětileté magisterské studium učitelství anglického jazyka, pro něž PdF UHK získává akreditaci v roce 2013, syntetizuje všechny uvedené disciplíny do uceleného oboru, který především didakticko-metodické disciplíny posouvá ve struktuře studia do dřívějších ročníků, aby studenti mohli na průběžnou pedagogickou praxi odcházet teoreticky důkladně připraveni.

V současnosti má PdF UHK znovu akreditováno dělené studium, tj. bakalářské studium se zaměřením na vzdělávání a navazující magisterské studium učitelství. Struktura studia je, s ohledem na předchozí zkušenosti a v souladu s požadavky MŠMT, poněkud změněna – studenti již v bakalářském studiu absolvují oborovou didaktickou propedeutiku a propracovanější systém praxí, kdy jim oborová asistentská praxe umožňuje stínování oborových učitelů. Tím studenti získávají představu o chodu a administrativě školy s možností jednotlivých výstupů v obou oborech své studijní kombinace a před průběžnou praxí, která přichází v prvním ročníku navazujícího studia, mají již mnohem konkrétnější představu o tom, co je v terénu čeká.

Jakkoli je pětileté studium učitelství tradicí v našich zemích, nově propracovaný systém s posunem didaktik a praxí do ranějších ročníků bakalářského studia působí logicky a v souladu s boloňským procesem tak nabízí studentům možnost studia v navazujícím magisterském studiu na jiné vysoké škole. Tím velkou měrou přispívá k rozvoji mj. učebních či sociálních kompetencí studentů.

Učitelství anglického jazyka, ať už v děleném či souvislém pětiletém studiu, je v současnosti velmi potřebnou kvalifikací pro naplnění škol všech stupňů kvalifikovanými učiteli anglického jazyka, kterých je momentálně stále nedostatek. S kvalifikovanými učiteli lze zaručit kvalitní vzdělávací proces a potenciálně i narůstající jazykové kompetence žáků a studentů našich škol.

Dle akreditačního materiálu prokazuje absolvent bakalářského oboru *Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání* profesní i komunikativní jazykovou kompetenci. V její lingvistické složce dosahuje výstupní úrovně C1 dle SERRJ ve všech čtyřech řečových dovednostech. Získává rovněž systematický přehled o společensko-kulturním kontextu a teoretických aspektech anglického jazyka.

Absolvent je tak připraven uplatnit se v praxi v širokém spektru oborů nebo dále prohlubovat své vzdělání v navazujícím magisterském studiu. Může se uplatnit např. jako lektor a vzdělávací a organizační pracovník. Dále může působit v oblasti styku s veřejností, ve veřejných sdělovacích prostředcích, nakladatelstvích, státní správě a administrativě. Absolvent tohoto bakalářského studia není připraven na učitelské povolání.

Absolvent navazujícího studia *Anglický jazyk pro 2. stupeň základních škol* získává rozsáhlé vědomosti a dovednosti v odborných základech obou aprobačních předmětů, dobře se orientuje v obecných otázkách pedagogiky a psychologie a současně získává rozvinuté kompetence v oblasti oborově didaktické a v praktickém působení na školách. Prohlubuje svůj systematický přehled o společensko-kulturním kontextu anglofonních zemí a teoretických aspektech studovaného jazyka. Absolvent tohoto oboru je plně kvalifikovaným učitelem druhého stupně základních škol.

Absolvent pětiletého studia oboru *Anglický jazyk pro 2. stupeň základních škol* dosahuje lingvistické úrovně C1 dle SERRJ ve všech řečových a komunikativních dovednostech. Prohlubuje svůj systematický přehled o zemích anglicky mluvícího světa a jejich kultuře. V rámci didakticko-metodických předmětů a oborové praxe získá komplexní kompetence pro výuku angličtiny jako cizího jazyka na základní škole a dále rozvíjí kompetence nezbytné pro úspěšný výkon povolání učitele anglického jazyka s přihlédnutím k historii a kultuře anglofonních zemí.

Katedra anglického jazyka a literatury PdF UHK má akreditovány programy učitelství pro druhý stupeň základních škol.

Jak již řečeno shora, bakalářský obor *Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání* je rozdělen do tří hlavních okruhů studia jazyka – lingvistika, literatura a historie a předměty prakticky jazykové. Lingvistické disciplíny sledují strukturu jazyka v rovině fonetické, morfologické, lexikologické, syntaktické a stylistické. Poznáváním jednotlivých jazykových plánů si student utváří ucelený obraz o struktuře a fungování studovaného jazyka. Logickou návazností od nejjednodušších jazykových konstituentů až po ty nejsložitější na úrovni nadvětné/textové student propojuje jednotlivé jazykové plány ve fungující systém. Literárně-historické disciplíny se soustředí na dějiny a literaturu dvou hlavních anglicky mluvících zemí – Spojeného království Velké Británie a Severního Irska a Spojených států amerických. Cílem těchto disciplín je vybavit studenty literárně-historickým pozadím pro komplexnější pochopení jazyka jako celku, pochopení kultury anglicky mluvícího světa a jeho vlivu a působení v celé šíři historického kontextu rozvoje naší planety. Prakticky jazykové předměty pak prohlubují a upevňují jazykové prostředky studentů, rozvíjejí jejich receptivní i produktivní dovednosti, vybavují je pokročilým ústním i písemným projevem a tak dotvářejí

celkový obraz fungujícího jazykového systému. Povinně volitelné a volně volitelné předměty, z nichž si studenti volí dle svého zájmu a potřeby, nabízejí většinou předměty praktičtěji zaměřené, které syntetizují dosud nabyté vědomosti a prakticky je procvičují, upevňují, případně dále rozšiřují. Tam patří např. *Praktická fonetická cvičení*, *Současné britské reálie formou videa*, *Pokročilý seminář z anglického jazyka*, *Tvorba odborného textu*, *Současné tendence vývoje anglické slovní zásoby*, *Varianty v angličtině*, *Česko-britské a česko-americké vztahy*, *Kreativní přístupy ve výuce angličtiny* či např. *Viktoriánská Británie*.

Navazující magisterské studium přináší čtvrtou složku vzdělávání budoucího učitele, kterou jsou předměty oborové didaktiky a metodiky a systém praxí. Sem se řadí předměty *Didaktika anglického jazyka 1 a 2*, *Metodika anglického jazyka 1–3*, *Pedagogická praxe průběžná 1 a 2* a *Pedagogická praxe souvislá*. Další povinné a povinně volitelné předměty se opět rozpadají do oblasti lingvistické, literárně-historické a prakticky jazykové. Komplementárně dotvářejí celkový obraz studenta o anglicky mluvícím světě, jeho historii, literatuře a kultuře a o jeho jazykovém systému. Příkladem mohou být *Současná americká a postkoloniální literatura*, *Historický vývoj anglického jazyka*, *Moderní anglická próza* či *Fonologie angličtiny*.

Nevýhodou děleného studia v tomto formátu byla skutečnost, že studenti, kteří nastoupili do navazujícího magisterského studia, prošli v bakalářském studiu pouze obecnými pedagogicko-psychologickými a didaktickými disciplínami. Jejich vzdělávání v oborové didaktice tak začínalo simultánně se samotnou praxí, na niž se tedy necítili být připraveni a mnoho zásadních poznatků se dozvídali tzv. „po cestě".

Tuto nevýhodu měl eliminovat pětiletý magisterský program učitelství, který oborovou didaktiku posunul do druhého ročníku studia a metodiky do třetího ročníku (oborová pedagogická praxe průběžná začíná ve 4. ročníku). Studenti tak mají dost času teoreticky se na praxi vybavit a učinit si představu, co je ve školním terénu doopravdy čeká. Co se lingvistických, literárně-historických a prakticky jazykových předmětů týče, platí pro ně totéž, co řečeno již shora. Jejich uspořádání v pětiletém studiu doznalo mírných změn, avšak základní posloupnosti a logická návaznost především lingvistických disciplín zůstaly striktně zachovány.

Je nesporné, že pro přípravu učitelského povolání jsou stěžejní předměty oborové didaktiky a metodiky a oborová praxe. Ty však k úspěšnému výkonu učitelského povolání nestačí. Nedílnou složkou profilu učitele je i dobrá znalost a orientace v problematice své aprobace, k čemuž slouží ostatní složky příslušného oboru.

Prvky EV, GRV a VUR ve studijním oboru učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň základních škol

Výuka cizího jazyka nemůže existovat bez provázání s ostatními předměty. Chyběla by jí témata, na nichž se demonstrují jazykové prostředky či jež se používají k procvičení a upevnění řečových dovedností. Tak ani anglický jazyk nemůže existovat bez mezipředmětových vztahů. Za všechny uvádíme alespoň příklady některých témat z učebnice *New English File Intermediate Student's Book: Food: fuel or pleasure?*, *We are family*, *Modern manners*, *In an ideal world* nebo *Same planet, different worlds* (Oxenden, Latham-Koenig, 2006). EV, GRV a VUR tak do výuky praktických jazykových disciplín vstupují prostřednictvím témat v učebnicích jazyka pro dospělé. Témata se stávají diskusní platformou i odrazovým můstkem pro výklad jazykových struktur s nezbytnou tematicky specifickou slovní zásobou. Předměty praktického anglického jazyka, pokročilé jazykové semináře, řečové dovednosti či intenzívní kurz anglického jazyka implementují ve své výuce témata týkající se všech zde dotčených problematik – EV, GRV a VUR. Pro využití budoucích časů jsou použita témata o budoucnosti naší planety v delším časovém horizontu, lidské vztahy, sociální problematika, vztah vlády a společnosti, světové problémy jsou příklady témat pokročilého jazykového semináře, který rozvíjí základní nabyté znalosti a dovednosti prakticky zaměřené jazykové části studia učitelství. Specifickým je v tomto ohledu intenzívní kurz jazyka, který je v každém akademickém roce vystavěn na současné společenské a politické situaci v anglicky mluvícím světě ve vztahu k ostatním částem světa. Obecným rámcem je konkrétní společensko-politická situace v anglicky mluvícím světě, její příčiny a důsledky založené na současném dění. Předmět vede studenty k vytvoření návyku pravidelného sledování současného dění a k jeho kritickému hodnocení. V současnosti jsou to témata např. migrace, Brexitu či zahraniční politiky D. Trumpa. Areálová studia v podobě předmětů reálií anglicky mluvících zemí zahrnují studium geografie vybraných regionů, jejich historický vývoj včetně původního obyvatelstva, politické uspořádání, hospodářství, legislativu, vzdělávání, náboženství, sociální systém či média. V další nadstavbě pak přinášejí svátky a významné dny konkrétních regionů s jejich historickým pozadím a zvyklostmi, které jsou s nimi v současnosti spojeny, významné osobnosti a jejích vliv na běh planety. Samostatnou kapitolu v této oblasti tvoří didakticko-metodický blok předmětů, který do vzdělávání učitele přináší mj. přístupy a metody k výuce cizího jazyka (*Didaktika anglického jazyka 2*), průřezová témata a klíčové kompetence, jež jsou součástí současných RVP a ŠVP. Vytvářejí portfolio studenta učitelství, které rozvíjí a upevňuje učitelské kompetence studenta, upřesňuje jeho očekávání a představy o učitelském povolání a simuluje situace každodenního života, se kterými se student ve svém povolání bude setkávat (*Metodika anglického jazyka 1–3*). Cvičení na budování

prostředí důvěry a spolupráce, zahřívací či zklidňující aktivity a celkový management třídy jsou součástí předmětu o kreativních přístupech ve výuce anglického jazyka. Kulturní přehled o svátcích a zvyklostech a jejich srovnání s českými svátky a zvyklostmi je rovněž součástí přípravy učitele na efektivní výkon jeho povolání. V době, kdy mnoho anglo-amerických svátků proniká ať už nově (např. Hallowe'en, St. Valentine's Day, St. Patrick's Day, Mother's Day), nebo svými novými tradicemi, do české kultury, je žádoucí, aby kvalifikovaný učitel uměl vysvětlit, porovnat a zhodnotit prolínání kultur. Předměty *Didaktika pro výuku dyslektiků 1 a 2* nastiňují problematiku specifických poruch učení u dětí na základních školách, inkluzi takových žáků do běžných škol, sociální vnímání takových poruch, žáků i samotné inkluze v našem školství. V současném masivním využití multimédií v každodenním životě, kdy svět se stává *global village*, hraje důležitou roli rovněž předmět *Multimédia ve výuce angličtiny*. Tato disciplína nastiňuje možnosti využití médií ve prospěch výuky anglického jazyka na základní škole (komunikace na síti a její bezpečnost, formální a neformální vyjadřování, spolupráce a vzdělávání učitelů na internetu, webináře, spolupráce škol, e-twinning projekty, webquesty, e-learning, užitečné odkazy a jejich využití ve výuce). V rámci programu IaH (*Internationalization at Home*) vznikl také předmět *CLIL – výuka jiných předmětů v angličtině*, který studenty připravuje na možnost simulace bilingvního prostředí v kontextu českého vzdělávání – vyučování jiných předmětů v cizím jazyce. Ten pevně propojuje dvouoborové studijní kombinace studentů angličtiny tím, že odhaluje, jak je možno „obsahové" předměty vyučovat v angličtině (např. dějepis, zeměpis, biologii, společenské vědy, tzv. výchovy atd.).

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR ve studijním oboru učitelství anglického jazyka

Jak bylo uvedeno shora, studium jazyků nemůže existovat bez mezipředmětových vazeb, protože by mu chyběla témata k procvičení a upevnění jazykových prostředků a řečových dovedností. Příkladem účelově sestavených vět na procvičení nepravidelného plurálu na základní škole jsou věty typu *Oxen are stepping on my feet.* nebo *These people are losing their teeth.* V takovém případě se jazyk ocitá v úplné izolaci od reality a postrádá smysluplnost. I z toho důvodu je třeba propojovat studium jazyka s ostatními předměty, kdy nad tématy z oblasti EV, GRV či VUR studenti přemýšlejí a vyjadřují se v nových jazykových strukturách a s příslušnou tematickou terminologií na základě vstupní informace, jež receptivními dovednostmi zpracují, kriticky zhodnotí a následně se k ní produktivními dovednostmi a řečovými prostředky vyjadřují. Studenti učitelství se v didakticko-metodické přípravě učí takové situace navozovat, sami si formou projektů připravovat témata k propojení EV, GRV a VUR s cizojazyč-

nou výukou a následně takové hodiny vést nejprve v kolektivu vrstevníků a následně na průběžné a souvislé pedagogické praxi. Učí se zapojovat různé organizační formy práce, sledovat vyváženost řečových dovedností a vytvářet pozitivní a přátelské prostředí, jež napomáhá snižovat afektivní filtr žáků základní školy a tím zefektivňuje vlastní vzdělávací proces.

Úskalím může být situace starého děleného studia, kdy studenti přicházejí na praxi s nulovou přípravou z oblasti teorie oborové didaktiky, a tak nemohou od počátku na pedagogické praxi efektivně fungovat. Pozitivním rysem realizace metodik EV, GRV a VUR v pregraduální přípravě učitelů je samotný rozvoj osobnosti studenta učitelství a možnost implementace zvolených metodik do výuky na pedagogické praxi prostřednictvím mj. i sebereflektivního filtru.

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí ve studijním oboru učitelství anglického jazyka

Student oboru učitelství anglického jazyka na základní škole jak v děleném, tak v souvislém studiu získává komplexní soubor sociálních a personálních kompetencí, které následně implementuje ve výchovně-vzdělávacím procesu. Prostřednictvím didakticko-metodického bloku předmětů si osvojuje různé role učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu a za jakých podmínek je efektivně využít, stanovuje si spolu s žáky pravidla chování, osvojuje si efektivní zadávání instrukcí, dělení žáků do skupin, udílení zpětné vazby a hodnocení proběhlé činnosti. Učí se, jak vést žáky ke vzájemnému respektu a naslouchání, jak vytvářet přátelskou a pozitivní atmosféru ve třídě, jak motivovat a podporovat méně průbojné jedince. Vede žáky k efektivní spolupráci ve dvojicích a ve skupinách, která rozvíjí nejen jejich jazykové, ale i sociální kompetence. Osvojuje si citlivý přístup k žákům, kteří v době dospívání hledají sami sebe, budují vlastní sebedůvěru a sebeúctu.

V oblasti občanských kompetencí si student učitelství vytváří smysluplný hodnotový žebříček, učí se empatii, vystupuje proti šikaně či jinému druhu násilí a to dále přenáší do školního prostředí. Učí se vést své žáky k zodpovědnosti a spolehlivosti, národní hrdosti, smyslu pro spravedlnost a rovnost. Vštěpuje svým žákům základní ekologické a environmentální cítění, zdůrazňuje důležitost kvalitního životního prostředí pro trvale udržitelný rozvoj naší planety. Uvědomuje si, že nejlepší motivací je dobrý model, kterému se všichni chtějí podobat.

Závěr

Jak již uvedeno shora, jazykové vzdělávání má své specifikum v tom, že jazyk sám o sobě, bez ostatních předmětů, nemůže existovat. Pro své fungování přebírá témata z jiných předmětů, což na jedné straně může mít za následek rychlé zastarávání aktuálních témat v učebnicích, na druhé straně to může vést k posí-

lení nezávislosti učitele na učebnicových materiálech a k inovativní tvorbě vlastních aktuálních materiálů. Není nic více motivující, než aktuální téma z oblasti zájmu žáka, na němž se procvičuje některý (ve valné většině nezáživný) mluvnický jev.

Literatura

Kindlmannová, J., Vošahlíková, T. *Podpora vzdělávání k udržitelnému rozvoji. Studie.* Praha: VÚP, 2019. [online], [cit. 2019-03-03]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Studie_podpora_VUR_final.pdf

Kosíková, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty.* Praha: Grada, 2011.

Oxenden, C., Latham-Koenig, Ch. *New English File Intermediate Student's Book.* Oxford: OUP, 2006.

Podlahová, L. a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele.* Praha: Grada, 2012.

Skalková, J. *Obecná didaktika.* Praha: Grada, 2007.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Praha: MŠMT, 2017. [online], [cit. 2019-03-01]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky

Zormanová, L. *Didaktika dospělých.* Praha: Grada, 2017.

4.2

UČITELSTVÍ BIOLOGIE/PŘÍRODOPISU JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Ivo Králíček a Přemysl Štindl

„Člověk dokonale učený jest strom na kořenu vlastním stojící, svou vlastní vláhou se napájející, vždycky stále a čím dále tím silněji rostoucí, zelenající se, kvetoucí, ovoce nesoucí."

Jan Amos Komenský

Úvod

Příprava učitelů biologie má v našich končinách poměrně dlouhou tradici. První pokusy o vytvoření metodické podpory pro přírodopis se odehrávaly již na přelomu 19. a 20. století. Mezi prvními byli například Nekuta, Kramář či Rosický. Na rozvoji didaktiky přírodopisu se podepsala také reformní pedagogika Úlehly, Příhody, Gráce či Šmika (Dostál, 2013). V období druhé světové války nemá vzdělávání v našich končinách zrovna světlé období. Politika protektorátu vzdělávání zásadně ovlivnila. I přes tuto nepřízeň, jak uvádí Dostál (2013), má v té době česká didaktika biologie své osobnosti, mezi které patří B. Valoušek, V. Bartušek a M. Fendrych. Vývoj didaktiky biologie dále popisuje Dostál (2013). Po druhé světové válce byly zřízeny výzkumné pedagogické ústavy a při univerzitách pedagogické fakulty. V roce 1945 se začaly vytvářet nové osnovy přírodopisu pod vedením J. Šuly, v roce 1947 byl založen první didaktický časopis Přírodověda a výchova, v roce 1950 časopis Přírodní vědy ve škole. Pomalu se začala rozvíjet didaktika biologie, o což se zasloužili A. Vodička, A. Grác, O. Strumhaus a V. Hajner (Dostál, 2013). První poválečnou vysokoškolskou učebnici didaktiky biologie zpracoval A. Jungr a následnou pak B. Řehák v roce 1965 (Dostál, 2013). Významnou změnou bylo zrušení pedagogických fakult v roce 1953, kdy přípravu učitelů převzaly vyšší školy pedagogické a vzápětí i vysoké školy pedagogické. V roce 1959 přípravu středoškolských učitelů biologie opět přebírá přírodovědecká fakulta a vzdělávání učitelů pro základní školy bylo svěřeno nově zřízeným pedagogickým institutům. Až po roce 1964 byla opět obnovena koncepce pedagogických fakult (Dostál, 2013).

Vzdělávání učitelů přírodopisu (biologie) probíhalo průběžně různými formami, od speciálních popularizačních kurzů přes studium na pedagogických institutech, pedagogických či přírodovědných fakultách na vybraných univerzitách. Hlavní trendy a směřování tehdejšího vzdělávání udával technologický pokrok, úspěchy přírodních věd, dobývání vesmíru i samotná cesta na Měsíc. Směr v přípravě učitelů biologie udávali před rokem 1989 zejména didaktici biologie: v Praze J. Lang, J. Stoklasa, A. Altmann, B. Řehák a J. Macek, na jihu Čech pak O. Pravda z Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích, na Moravě J. Šula z Přírodovědecké fakulty UP v Olomouci (Dostál, 2013). Často publikovali v časopise Přírodní vědy ve škole, psali skripta pro studenty učitelství biologie, psali učebnice pro žáky. Odborná literatura těchto autorů byla tematicky zaměřená na didaktiku přírodopisu, didaktiku biologie, případně si autoři vybírali tématiku úžeji – například přírodovědný experiment a laboratorní cvičení, práce žáků v terénu, práce žáků na školním pozemku a podobně. Tato literatura pregraduální přípravy budoucích učitelů biologie byla samozřejmě ovlivněna politickými ideály doby. Šlo o výchovu k ateistickému názoru na svět v duchu budovatelského socialismu se snahou ovládnout přírodu tím, že ji budeme znát v „souvislostech", abychom, když dává, z ní mohli brát. Tehdejší doba, politické uspořádání a antropocentrické vnímání světa mělo na proces vzdělávání výrazný dopad. Vliv doby se odráží ve vzdělávání vždy, tak je tomu i dnes v souvislosti s nedávnou proměnou společnosti ve společnost demokratickou. Oběma obdobím – naší nedávné historii i současnosti – zůstává společnou snaha o přímé poznání přírody, o poznání souvislostí a vztahů v ní existujících a snaha o vedení žáků k procesu poznávání přírody. Dříve sice s cílem přírodu „ovládnout", dnes s cílem ji „ochránit". Někdy, možná, za každou cenu…

Charakteristika učitelství biologie

Jaké přístupy vlastně doporučovali ve svých didaktikách tehdejší vůdčí osobnosti, jako byli Řehák, Altmann nebo Lang? A jak moc se liší metodologická příprava učitelů biologie od té současné? Například Řehák (1965) ve své didaktické příručce pro učitele biologie zdůrazňuje přímý kontakt s přírodou. Celou kapitolu vyčleňuje metodám přímého studia přírody, zdůvodňuje potřebnost reálných pokusů i dlouhodobých pozorování pro správné formulování názorů (v duchu doby). Kontakt s přírodou (prostřednictvím přírodniny) vnímá jako zásadní pro tvořivost, přemýšlení a propojování s praxí. Řehák rozlišuje několik druhů pozorování – fenologická (vliv počasí na vývoj rostlin), prázdninová pozorování, určování přírodnin, laboratorní práce, experimenty, rozbory, pitvy, mikroskopování. Formy vyučování člení podrobně na laboratorní práce skupinové, výuku na zahradě, na exkurze v terénu, biologická cvičení (praktika) pro zájemce jako volitelný předmět, domácí úkoly. Vyčleňuje řadu aktivit mimoškol-

ních – koutek živé přírody, sběratelství, samostatné práce žáků, prázdninové práce, biologické kroužky, Mičurinské kroužky apod. Samostatné práce žáků měly žáky nabádat k hojnému provádění pokusů, pozorování, získávání užitečných informací a zkušeností mimo školu.[1] S používáním mikroskopu a laboratorního vybavení, techniky, spojuje metody vědecké, vyučování se tak snaží propojit s reálnou a aktuální vědou.[2] Další metodická doporučení, návody pro přímou práci s biologickým materiálem, pro pěstitelské a chovatelské aktivity a pro dokumentaci živých organismů a jejich životních projevů rozsáhle popisují Lang, Altmann a Stoklasa (1969). Metodami přímého kontaktu s přírodou, metodami pozorování a problematikou pokusů se zabýval hlavně Altmann (1970, 1975). Ve svých materiálech pro studenty učitelství přírodopisu podrobně popisuje postupy a návody do výuky. Orientuje budoucí učitele, jak připravit a realizovat pozorování a jak připravit experiment. Příkladem mohou být pokusy s žížalou nebo vajíčkem (Altmann, 1970). Stejný autor pak popisuje v publikaci Didaktické zásady ve výuce biologii didaktické zásady spojení teorie a praxe, metody a formy, (Altmann, 1971, 1972). Zdůrazňuje podporu motivace žáka, individuální zapojení do samostatných úkolů, samostatné či dobrovolné práce. V průběhu sedmdesátých let zesilovala potřeba modernizovat metody a prostředky ve výuce biologie. Altmann (1974) v Úvodu do didaktiky biologie popisuje vývoj biologického poznání ve vztahu ke vzdělávání, pociťuje potřebu modernizace přístupů, doporučuje například zvýšení počtu hodin praktických činností. Další příručkou pro učitele a učebnicí pro výuku biologie v laboratoři s podporou experimentu je publikace s názvem Praktická cvičení z biologie (Hrabě a kol., 1978). Kniha představuje množství experimentů a pozorování vhodných jako doplněk k výuce biologie. Novější pojetí didaktiky biologie představuje práce O. Maslowskiho (1990). Příprava textu pravděpodobně probíhala před rokem 1989, přesto v oblasti organizačních forem už zahrnuje nové trendy, jako je využívání počítačů, nově pojatých experimentů apod.

Odbočíme-li k učebnicím, tak musíme nejprve k učebnicím základní školy. Jako příklad můžeme uvést pokusné učebnice přírodopisu pro šestou třídu (Vil-

1 Kombinace vybraných aktivit, metod, forem bychom mohli najít i v současných moderních a aktuálních přístupech výuky vybraných přírodovědných témat s důrazem na oborové přesahy a dnes často s prvky anglo-amerických vzdělávacích přístupů (zejména projektového vyučování, nebo konstruktivistického přístupu Johna Deweye). Tyto přístupy, z pochopitelných důvodů, byly oficiálně nedostupné (pozn. autora).

2 Zde je vidět krásná paralela proměny doby a názorů. Vědecké se může jevit to, co využívá něčeho nového. Mikroskopy představovaly trend vývoje techniky a tedy i poznání. Je tomu i dnes s příchodem nových technologií, které se jeví jako interaktivnější, zábavnější, lepší a možná snad i vědečtější. Počítače, tablety, interaktivní tabule, smart televize a telefony. Významným faktorem je míra dostupnosti dané technologie pro učitele a pro žáky. Otázkou je pak jejich efektivita. Motivační prvek v současné době ale plní určitě (pozn. autora).

ček, Altmann, & Lišková, 1978). Autoři k těmto učebnicím připravili také metodické příručky s popisy experimentů a s postupy pozorování. Učebnice jsou plné fotografií, a měl-li učitel o biologii, experimenty a pozorování zájem, učebnice i metodická příručka mu vytvářely dobré odborné i pedagogické zázemí. Ve srovnání se současností metodická příručka působí trochu „kuchařkovitě", protože jmenuje přímo pokyny k výuce, nikoliv třeba „doporučení", a nedává tak učiteli takovou volnost v tvořivé přípravě jeho vlastní vyučovací hodiny. Ale po názorné stránce a v počtu obrázků a fotografií by daná učebnice předčila mnohé ze současných. Učebnic přírodopisu v průběhu let vzniklo několik a možná, že některá starší vydání najdeme v našich knihovnách (Vilček, Altmann & Lišková, 1979).

Kromě jediného odborného časopisu zaměřeného na didaktiku biologie, kterým byl časopis *Přírodní vědy ve škole* a který se záhy zredukoval do podoby nového periodika *Biologie, chemie, zeměpis*, existovalo v minulosti pro podporu mladých přírodovědců či ochránců přírody hojné množství literatury populárně naučné. Příkladem takových publikací jsou například *Přiblížit vyučování biologii přírodě* (Vodička, 1960) nebo *Jak porozumět světu zvířat* (Horák, 1959). Tyto materiály sloužily nejen učitelům jako inspirace pro pozorování s žáky, experimentování a bádání v přírodě, ale sloužily také široké laické veřejnosti, která si pěstovala pozitivní vztah k přírodě. Přiblížit přírodu mládeži se také snažily časopisy. Kdo by neznal časopis *ABC mladého technika a přírodovědce*? Podporou přírodovědného vzdělávání byly také různé soutěže a olympiády. V roce 1978 byly sloučeny přírodovědecká a ekologická soutěž *Natura Semper Viva* a odborné tematické konference – přehlídky a vznikla tzv. Středoškolská odborná činnost (SOČ), která je organizována i v současné době.

V období po roce 1989 zásadní proměnu didaktika biologie, podle našeho názoru, nezaznamenala. Dlouhou dobu se žádný z autorů neodvážil uchopit komplexně didaktiku biologie a vydat ucelené zpracování jejích témat, reflektovat zahraniční aktuální trendy a pomoci tak studentům učitelství biologie lépe se metodologicky a didakticky ve svém oboru orientovat. Na druhou stranu ale vznikla celá řada metodických materiálů a odborných článků reflektujících situaci na poli didaktiky přírodovědných předmětů u nás i v zahraničí. Zároveň vznikla řada učebnic biologie. V databázi knihoven lze najít například publikace: *Prvouka s didaktikou* (Podroužek, Mladá, Randa, 1995), *Cvičení z didaktiky biologie* (Švecová, 2000), *Netradiční metody ve výuce biologie* (Dufková, 2011), *Úvod do didaktiky předmětů o přírodě a společnosti* (Podroužek, 1998). Větší pozornost byla věnována spíše obecné didaktice. Je to dáno obecnou koncepcí témat a využitelností v různých předmětech. Odvážnými autory učebnic s přírodovědným obsahem a se snahou aktualizovat chybějící nástroje pro výuku biologie ale postupem času přibývalo. Výběrem lze uvést například: Macháčková a kol.

(2015), Dobroruková a kol. (2015), Bumerl (2006), Závodská (2006), Kočárek (2004, 2010), Novotný a Hruška (2007), Jelínek (1994), Jelínek a Zicháček (2014), Kincl, Kincl a Jakrlová (2006), Hančová a Vlková (1994), Smrž, Horáček a Švátora (2004), Berger (1996), Kubišta (1998), Dostál, Řeháček a Ducháč (1994), Rosypal (2003) a mnoho dalších. Z analýzy nejaktuálnějších zveřejněných odborných textů současných autorů lze uvést několik významných jmen spojených s pregraduální přípravou učitelů biologie či s tématy didaktiky biologie. Podrobnou analýzou vývoje didaktiky biologie až po současnost (mimo jiné) se zabývá dlouhodobě a intenzivně Dostál (2013). Na přípravu učitelů a didaktiku přírodovědných předmětů včetně didaktiky biologie a postgraduální studium se zaměřují například Žák, Rusek a Pavlasová (2016). Možnostmi inovací pregraduální přípravy učitelů biologie se zabýval Papáček (2016). Přípravou učitelů a možnostmi využití zoologických zahrad v pregraduální přípravě učitelů popisuje tým ze Slovenska ve složení Urban, Adamcová a Malina (2015). Výuku biologie na úrovni gymnázií zkoumá Nagyová, Hroboňová (2013). Témata související s badatelsky orientovanou výukou popisují například Serafín, Dostál a Havelka (2015). Didaktikou přírodovědných předmětů, zejména didaktikou chemie či biologie se zabývá dále také Bílek (např. 2009, 2018), Havlíčková a kol. (2018) a řada dalších. Na ekologické a environmentální vzdělávání se zaměřuje například Činčera (2011, 2013, 2016a, 2016b, 2016c), Šimonová (2016a), Holec (2016b), Havlíček (2016c), Pastorová (2011), Daniš (2013), Krajhanzl (2013). Didaktikou biologie a ekologie v přípravě budoucích učitelů přírodopisu, biologie a lektorů environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty se zabývá kolektiv autorů Machar, Hrabí, Millerová a Vránová (2011) v časopise Envigogika. Ze zahraničních zdrojů můžeme jmenovat například Hungerforda (2009) a řadu dalších.

Proměny společnosti, rozvoj vědy a techniky a rozvoj informačních technologií postupně měnily směřování českého školství, měnily cíle vzdělávání, jeho pojetí a zaměření. Postupně začal převažovat holistický přístup ke vzdělávání, pronikaly k nám trendy ze zahraničí, které strukturovaly vzdělávání v evropských kontextech. Tyto změny samozřejmě vedly k ústupu některých vybraných organizačních forem (a s nimi souvisejících výukových metod)[3] a naopak vedly k masivnímu rozvoji nových trendů v oblasti organizace výuky (větší aktivizace žáků, interaktivita výuky, podpora informačními technologiemi apod.). Tyto proměny vedly k rozvoji aktivizačních metod a přístupů (jako příklad lze uvést projektové vyučování, nebo badatelsky orientované vyučování). Významný podíl na průběhu změn ve vzdělávacích přístupech mají neziskové vzdělávací organizace. Jako příklad lze jmenovat sdružení Tereza, které svým programem GLOBE a ak-

3 Příkladem lze uvést práci v přírodovědném kabinetě, práci s učebnicí, práci na pozemku, aj., viz Altmann (1972).

tivní podporou badatelské výuky do těchto proměn aktivně zasáhlo (Badatelsky orientované vyučování, 2019). Nelze nezmínit středisko ekologické výchovy SEVER z Horního Maršova, které se dlouhodobě podílí na realizaci vzdělávacích aktivit žáků i učitelů rozvíjejících vztah k přírodě. Tyto vzdělávací organizace (z dalších bychom mohli jmenovat Lipku, Chaloupky, Oucmanice, Sluňákov atd.) nabízejí zejména učitelům biologie možnosti dalšího vzdělávání. Právě tyto organizace se významně podílejí na aktivním začleňování některých neformálních aktivit do vzdělávacích programů cílených pro učitele přírodopisu a biologie. Po osobní zkušenosti a prožití zážitkové pedagogiky v takovém středisku není daleko k využívání neformálních metod v rámci vlastní formální výuky (hry, dramatizace, performance, simulace, diskuze apod.). Tím se nabízí učiteli široká škála nástrojů, které může ve výuce použít. Důležitou otázkou však zůstává, zda nabízené nástroje dokáže efektivně ovládat.

V minulosti měli žáci možnost pozorovat živou přírodu nejen v blízkosti okolí svého domova, ale i ve škole díky rozsáhlým sbírkám, díky školním pozemkům nebo školním zahradám. Aktivní péčí o ně se participativně podíleli na svém vzdělávání. Důraz na tyto aktivity – pozorování přímo v přírodě, na školní zahradě, na pozemku – byl v minulosti velký (Altmann, 1970, 1971, 1972, 1975, Řehák, 1965, Řehák, Lang, Stoklasa, 1969). Dnes se tyto tendence snažíme oprášit, znovu pojmenovat a zakotvit v nových souvislostech, a to v důsledku změny sledovaných výchovně vzdělávacích cílů, tedy klíčových kompetencí. S proměnou společnosti se mění i společenské hodnoty, ty se odráží v míře zájmu o přírodovědnou tématiku, o přírodu, a to jak v pozitivním, tak i negativním smyslu. Proměna zájmu o přírodovědná témata se odráží i v míře zájmu o přírodovědné soutěže a olympiády (Janštová, Jáč, Dvořáková, 2015). Na jedné straně panuje u žáků o biologii jistý nezájem, na straně druhé zájem, ale zprostředkovaný virtuálně. Takový zprostředkovaný zážitek je pak prožitý snadno, bez námahy a hlavně zábavně, interaktivně.

Do výuky biologie, stejně jako do ostatních přírodovědných předmětů, se v současné době vnáší řada témat environmentalistiky, ekologie, ochrany a tvorby životního prostředí, globálního vzdělávání a mnohých jiných oborů. Proměna pojetí vzdělávání v duchu demokratizace společnosti, globalizace apod. vedla k začlenění nových témat s mezioborovým společenským přesahem – k začlenění průřezových témat. Příkladem je průřezové téma RVP ZV Environmentální výchova nebo Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů, 2019). Zvýšil se důraz na oblast ekologie, ochrany prostředí, trvalou udržitelnost rozvoje (života), etiky, ekologické etiky i bioetiky. Některé aspekty zmíněných proměn vedou k přehodnocení využívání vybraných metod práce s žáky a práce s učivem. Učitel není již primárním zdrojem informací. Existují zajímavější a interak-

tivnější zdroje poznání, filmy, televizní dokumenty, vzdělávací programy, internet, YouTube. Zajímavým fenoménem poslední doby, který můžeme pozorovat u žáků, je téměř minimální práce s učebnicí a s odborným textem, zatímco vzdělávací videa se u žáků a studentů těší velké oblibě, a to jak na vysoké škole, tak na úrovni střední a základní školy.

V důsledku řady takových proměn se mění cíle vzdělávání a s nimi také postup jejich dosahování. Metody vycházející z aktivity žáků se mění v názvu na aktivizační nebo aktivizující metody, které jsou odpovědí na snahu „něco" změnit. Heuristické vyučování se mění v badatelské, programované vyučování se mění v práci s výukovým programem, práce s učebnicí se mění na práci s elektronickým textem a virtuálním zobrazením. Práce na pozemku nahrazují *Zelené zahrady*. Jakým způsobem, v rámci jakých témat a kdy zařazovat témata s průřezovým, mezipředmětovým, environmentálním obsahem? Jednou z možností je využít nabídku středisek ekologické výchovy či jiných neziskových organizací, které pro školy nabízejí přírodovědné vzdělávací programy postavené podle odzkoušených a ověřených postupů. Je na zodpovědnosti vysokých škol připravujících učitele, zda svým absolventům umožní naučit se využívat nabídky časem ověřených metod a spolupracovat s neziskovým sektorem již v rámci pregraduální přípravy.

Jak vést žáka k poznávání přírody? Jak u něj rozvíjet proaktivní jednání zodpovědného občana současné vzdělané společnosti? Jak zajistit společné porozumění potřebě udržitelného života a udržitelného rozvoje? A jak uchopit globální rozvojové vzdělávání v biologii? A vlastně – jak dnes učit současného mladého informovaného žáka? A nakonec – jak vést studiem studenta učitelství biologie, který by měl na konci svého studia znát na vyřčené otázky příslušné odpovědi?

Studijní programy učitelství pro střední školy nebo učitelství pro základní školy – specializace biologie jsou na Univerzitě Hradec Králové (UHK) koncipovány k získání odborných znalostí a praktických dovedností (formou přenášek, seminářů a cvičení) z odpovídajících přírodovědných oborů a dále didaktik, nezbytných pro přípravu k povolání učitele biologie na středních a základních školách. Jedním z příkladů současné realizace učitelské přípravy v biologii je dvoustupňový model realizovaný na Přírodovědecké fakultě UHK. Magisterské studium bezprostředně navazuje na bakalářský obor Biologie se zaměřením na vzdělávání. Vychází tak ze základních obecně biologických, botanických a zoologických disciplín a rozšiřuje je o další biologické i jiné přírodovědné předměty, zejména o biologii člověka (v předmětech *Anatomie* a *Základy fyziologie člověka*), *Mikrobiologii*, *Biomonitoring*, *Základy geologie* (včetně mineralogie, petrografie, fytopaleontologie a paleontologie bezobratlých), o předmět *Obratlovci České republiky* a o *Agrobiologii*, dále o řadu povinně volitelných, např. o zoologické (*Entomologie*, *Základy parazitologie*, *Vývojová biologie*), botanické

(*Ochrana přírody a krajiny 2*, *Biotopy ČR* a *Fytogeografie*) a některé další obory (*Farmakobotanika*, *Bezpečnost potravin* a *Přírodní toxiny*). Studenti na základě specializace v určité oblasti a zájmu mají navíc možnost vybrat si i některý předmět z řady volně volitelných, které jsou nabízeny v neučitelském studijním programu Biologie a ekologie (zde jako povinně volitelné). Velký důraz v povinných předmětech je kladen v navazujícím magisterském studiu na didaktiku biologie na středních školách, která se vyučuje ve třech semestrech, a na pedagogické praxe (dvě průběžné a jednu souvislou). Navíc si zde studenti mají možnost zvolit didakticky zaměřený předmět *Biologické pokusy ve škole* (jako jeden z povinně volitelných předmětů). Dle dohody mezi Přírodovědeckou a Pedagogickou fakultou UHK jsou předměty společného pedagogického základu realizovány příslušnými katedrami (zejména Katedrou pedagogiky a psychologie) Pedagogické fakulty UHK. I v rámci těchto předmětů společného základu (například *Pedagogická propedeutika*, *Pedagogické praktikum*, *Pedagogická praxe*, *Asistentská praxe*) mají studenti možnost propojit své znalosti oboru se základními pedagogickými dovednostmi. Jak sami studenti sami dlouhodobě požadují, byla posílena časová dotace na realizaci praxí, aby se mohli co nejčastěji setkávat s realitou života školy.

Struktura studijního programu je založená na vyvážené teoretické a praktické přípravě. Poskytuje absolventům velmi kvalitní základ v biologii, kdy je absolvent dobře připraven k získání kompetencí učitele biologie pro základní a střední školy. Vedle získání odborných znalostí z biologických a dalších relevantních přírodovědných disciplín má student hluboké znalosti z didaktiky biologie, osvojil si též možnosti využívání moderních vyučovacích metod a didaktické techniky (včetně informačních technologií). Je obeznámen s problematikou současných trendů biologického výzkumu, získal dovednosti v realizaci školních biologických experimentů, využitelných jak v budoucí pedagogické praxi, tak i v mimoškolní oblasti, např. při vzdělávání dospělých, v kurzech přípravy biologických oborů pro studium na vysoké škole, v zařízeních pro zájmovou činnost mládeže, v institucích ochrany přírody a krajiny (např. správách velkoplošných chráněných území), v přírodovědných odděleních muzeí, ve veřejné správě (např. odbory životního prostředí, inspekce životního prostředí) atd. Je schopen nadále rozšiřovat své odborné znalosti a dovednosti, včetně tvůrčího řešení teoretických i praktických problémů výuky biologie na středních školách.

Prvky EV, GRV a VUR ve studijním oboru učitelství biologie na příkladu PřF UHK

Biologie patří mezi obory, které se zabývají naším bezprostředním okolím. Proto se i ve studijním programu učitelství biologie objevuje řada prvků souvisejících především s formováním občanských a sociálních kompetencí budoucích

učitelů prostřednictvím environmentální výchovy (EV), výchovy k trvale udržitelnému rozvoji či životu (VUR) a částečně globální rozvojové výchovy (GRV). Jak ale chápat jmenované „výchovy"? Co je jejich cílem, co mají společného? Začněme nejdříve environmentální výchovou. Například Pastorová a kol. (2011, s. 54) definuje environmentální výchovu jako výchovu, *„která vybavuje žáky specifickými kompetencemi, které směřují k odpovědnému environmentálnímu chování, tj. takovému chování, kdy lidé berou při svém rozhodování v potaz dopady možných řešení na životní prostředí a zapojují se do aktivit určených ke zvýšení kvality životního prostředí a kvality vlastního života"*. Na této definici jsou postaveny doporučené očekávané výstupy (DOV) průřezového tématu Environmentální výchova (Činčera, 2011). Společný cíl tedy představuje *„odpovědné environmentální chování"* (Činčera, 2011). Pro srovnání uveďme formulace Američana Stappa (2005), který vidí cíl environmentální výchovy takto: *„…vychovávat občana, který se zajímá o biofyzikální životní prostředí a jeho problémy, zná možnosti jejich řešení a je motivován se do nich zapojit"*. Již v daném pojetí je zřetelný důraz na proaktivní jednání jednotlivce, tedy environmentálně vzdělaného občana[4]. Deklarace z konference v Tbilisi (The Tbilisi Declaration, 2005) spatřuje cíle v oblasti EV tak, že má: *„…posílit naše vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských i venkovských oblastech, poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí a tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí".* Výchova k trvale udržitelnému rozvoji či k trvale udržitelnému životu a globální rozvojové vzdělávání? Již samotné označení udržitelný rozvoj je ve své podstatě protimluvem. Je nedosažitelný. Často je nahrazován souslovím udržitelný život, jak nad označením další oblasti polemizuje Nováček (2011). Ve výuce oboru učitelství biologie se tématika udržení života objevuje častěji než globální rozvojové vzdělávání. GRV představuje především další nástroj, který člověka připravuje na život v dnešním i budoucím světě. Posiluje kompetence být informovaným a zároveň aktivním občanem, který není lhostejný k lidem a událostem kolem sebe. Takový člověk je zároveň schopný přijmout zodpovědnost za sebe a své jednání. Hlavním cílem je poskytnout jedinci informace a rozvíjet jeho dovednosti tak, aby byl schopen utvořit si vlastní názor na dění kolem sebe, obhájit ho a na základě něj zaujmout pozitivní aktivní občanský postoj (Nádvorník, Volfová, 2004).

4 Napříč všemi současnými trendy ve vzdělávání lze najít intenzivní snahu rozvíjet v Evropě aktivního občana. Člověka environmentálně i informačně gramotného, vybaveného všemi nezbytnými kompetencemi a ochotného se do procesů rozhodování aktivně, na základě demokratického principu, začlenit (pozn. autora).

Drobné či širší celky sledovaných oblastí daných výchov lze najít roztroušeně napříč předměty a tématy. Jako první lze jmenovat předmět *Ochrana přírody a krajiny*, který můžeme považovat za teoretický základ pro EV i VUR. V průběhu přednášek jsou studenti seznamováni s širokou škálou probíraných témat. V oblasti trvale udržitelného rozvoje: ochrana přírody a krajiny na mezinárodní a národní úrovni, přírodní národy, ekokolonialismus, EIA[5], SEA, posouzení Natura, koncepce ochrany přírody a krajiny, biosférické rezervace, mezinárodní úmluvy. V tématu Ekonomika a ochrana přírody: financování ochrany přírody v zahraničí a v ČR, pozemkové spolky, národní fondy, programy výměny dluhů, integrované projekty na ochranu přírody, dotační tituly. Legislativa v ochraně přírody: evropská legislativa (Natura 2000), legislativa v ČR, srovnání národní legislativy ČR s evropskou legislativou. Biodiverzita: druhová, stanovištní, v ČR i celosvětově, ohrožení biodiverzity, ekonomické, opční a existenční hodnota biodiverzity. Ochrana populací a druhů: příčiny vymírání druhů, problémy malých populací, aplikovaná populační biologie, záchranné programy, ochrana ex situ, in situ, celosvětová, evropská a česká ochrana rostlin, živočichů a hub, podpora a ochrana existujících biotopů a tvorba nových vhodných biotopů chráněných druhů organismů. Územní ochrana: soustavy chráněných území v zahraničí a v ČR, státní a soukromá chráněná území, legislativní a smluvní ochrana, ÚSES[6], ochrana biotopů, stanovišť mimo vyhlášená zvláště chráněná území. Ekosystémové služby, ekosystémový management, ekologie obnovy: management chráněných území v zahraničí a v ČR. Současný stav ochrany přírody v Evropské unii – naplňování směrnic a dalších dokumentů. Poměrně úzkou vazbu ke sledovaným oblastem EV, GRV a VUR mají následující předměty, které mají v kurikulu vzdělávání učitelů biologie již svou tradici. V rámci předmětu *Biotopy ČR* jsou studenti seznámeni s jednotlivými biotopy (vodní biotopy, mokřady, rašeliniště, mezofilní a vlhké louky a jiné). Kromě stručné charakteristiky vegetace v těchto biotopech jsou zdůrazněny nejen souvislosti ekologické, ale i historické, hospodářské a kulturní, které měly nebo mají zásadní vliv na formování charakteru těchto biotopů a na jejich dnešní strukturu, funkci a dynamiku. Předmět představuje propojení a možnosti dalšího využití EV a VUR. *Biomonitoring* může do značné míry roz-

5 EIA (Environmental Impact Assessment) představuje proces posuzování vlivu záměru, například stavby, na životní prostředí. Informační systém EIA České republiky dle zákona č. 100/2001 Sb., o posuzování vlivů na životní prostředí, je určen pro potřeby úřadů vykonávajících funkci příslušného úřadu dle zákona o posuzování vlivů na životní prostředí. Slouží k vedení evidence posuzovaných záměrů a ke zveřejňování dokumentů souvisejících s procesem posuzování vlivů na životní prostředí na internetu tak, jak ukládá zákon o posuzování vlivů na životní prostředí. Posuzování vlivů koncepcí na životní prostředí (proces SEA) je v České republice upraveno zákonem č. 100/2001 Sb., o posuzování vlivů na životní prostředí, ve znění pozdějších předpisů (Ministerstvo životního prostředí: Posuzování vlivu záměru na životní prostředí, 2019).

6 Územní systém ekologické stability.

víjet metodiky EV a VUR. Během výuky tohoto předmětu jsou studenti seznámeni s komplexním systémem sledování životního prostředí, tzv. environmentálním biologickým monitoringem a s biomarkery použitými k monitorování. Významnými tématy jsou biomonitoring vodního prostředí včetně sledování vhodnými biomarkery, biomonitorování znečištění venkovního, vnitřního a pracovního ovzduší, biomarkery pro lidský biomonitoring – především mykotoxiny, těžké kovy, PCB, pesticidy aj., dále monitorování kvality potravin. *Botanické cvičení v terénu* realizuje prvky EV zejména v oblasti využití znalostí rostlin pro indikaci stavu přírodního prostředí, umožňuje porozumění interakcí rostlin s jinými organismy včetně člověka. Výuka probíhá v terénu, v přírodě. *Agrobiologie* pomáhá skloubit a provázat dosud získané poznatky z klasických biologických disciplín s konkrétní aplikací na zemědělskou výrobu (z významných lze zmínit například: ochrana ovzduší a půdního fondu, meliorace, systémy hospodaření v zemědělské krajině, environmentální důsledky zemědělství na krajinu, ochrana rostlin proti škodlivým činitelům výroby, integrovaná ochrana, šlechtění rostlin a semenářství, šlechtitelské metody, GMO, biodiverzita, zemědělství a životní prostředí, hospodaření v chráněných územích, trvale udržitelný život, ekologické zemědělství). Z hlediska hlubšího uplatnění prvků EV a VUR jsou všechna témata vhodná. Další jmenované předměty propojují EV a VUR v závislosti na tématu i v závislosti na pojetí předmětu samotným vyučujícím. *Mikrobiologie* nabízí uplatnění EV a VUR v kapitole věnované vlivu prostředí na růst a množení bakterií, koloběhy biogenních prvků, bezpečnost práce. *Entomologie* nabízí propojení s EV a VUR zejména prostřednictvím témat: aplikovaný výzkum, škůdci, kontrola, prostředky ochrany, integrovaná ochrana, ochrana rostlin, bioagens, lékařská entomologie, ochrana a ohrožení hmyzu v ČR a ve světě. V rámci tematického zaměření předmět nabízí možnosti rozvíjet metodiky EV a VUR. *Vývojová biologie* může začlenit metodiky VUR a ER v tematice mutageneze, vliv teratogenů, biologie stárnutí a smrti. Předmět *Základy fyziologie člověka* nabízí možnost využití zejména EV a VUR v tématech: interakce člověka a životního prostředí, ochrana organismu před působením škodlivých faktorů prostředí, diagnostika a prevence civilizačních a dědičných chorob a vad, fyziologie zdravého životního prostředí a zdravého životního stylu. *Farmakobotanika* vytváří prostor pro zařazení EV v kapitolách: léčivé rostliny, jejich obsahové látky a terapeutické účinky, návykové látky, alergeny přírodního původu. *Základy parazitologie* se dotýkají EV v kapitole parazitické druhy živočichů ve vztahu k člověku. Předmět *Obratlovci ČR* dává možnost realizovat prvky EV a GRV při výuce látky věnující se ekologickým nárokům skupin obratlovců, vývoji populace obratlovců v ČR ve 20. století, problematice ochrany druhů, ochraně biotopů daných skupin a podobně. *Bezpečnost potravin* je předmět, kde nacházíme prvky GRV i VUR v tématech souvisejících s legislativou v oblasti bezpečnosti potravin v ČR a v EU.

Z dalších témat lze zmínit: Evropský úřad pro bezpečnost potravin, Evropská komise a bezpečnost potravin, systém zajištění bezpečnosti potravin, analýza rizika (hodnocení rizika, řízení rizika a komunikace o riziku), strategie bezpečnosti potravin a výživy v ČR.

Nový předmět, který usiluje o uplatnění poznatků z ekologie v praktickém využití krajiny člověkem, se nazývá *Ekologie obnovy***.** Studenti se v rámci studia seznamují s možnostmi obnovy ekosystémů narušených lidskou činností, s přírodě blízkými postupy obnovy, ale i s technickými nebo biotechnickými zásahy, které slouží k obnově přirozených funkcí krajiny, ekosystémů. Hlavními tématy přednášek jsou: Role zeleně v revitalizaci urbanizovaného prostředí; Ekologická obnova poškozených ekosystémů (využití spontánních biologických procesů, asistovaná obnova); Agroekologie (význam plevelové složky v agrocenózách, HNV farming (zemědělské hospodaření s vysokou přírodní hodnotou), zemědělská versus městská krajina, využití biologických podkladů v územním plánování (SES[7]); Ekologické inženýrství/ekotechnologie a management ekosystémů; Remediace půd - fyzikální, chemické a biologické způsoby remediací kontaminovaných půd; Revitalizace a ekologie obnovy vodního prostředí – vodní toky a nivy, tůně, malé vodní nádrže, mokřady (flóra, fauna); Revitalizace jako součást protipovodňových a protierozních opatření; Zprůchodňování vodních toků pro vodní organismy; Těžební prostory, jejich rekultivace a ekologie obnovy – pískovny, lomy a hliniště, výsypky, odkaliště; Vojenské prostory.

V aktuálním kurikulu pregraduální přípravy učitelů biologie lze zřetelně najít silnou základnu odborných předmětů, které svým širokým záběrem vytváří kvalitní zdroj odborných a aktuálních informací. V mnohých vyučovacích předmětech a v konkrétních tématech lze vysledovat jasné propojení s prvky EV, VUR či GRV. Do některých tradičních předmětů postupně tyto prvky pronikaly postupně vlivem proměny doby, některé předměty byly zařazeny zcela nově. Z aktuální obsahové koncepce vzdělávání budoucích učitelů biologie lze zaznamenat zřetelný akcent na environmentální témata, dopady činnosti člověka na životní prostředí, zdůrazňování ekologických souvislostí a obecně snahu propojovat témata s EV, GRV a případně VUR. Zmiňované tendence současnosti odrážejí potřeby vyspělé společnosti, kterou zajisté jsme. A jak uvádí Polášková (2011): *„Vyspělá společnost považuje ochranu životního prostředí za logickou součást péče o zdraví a kvalitu života“*. Některá témata vztahující se k ŽP nabízejí hlubší propojení s aktuálními environmentálními tématy, některé předměty umožňují hlubší odborné studium. Jsou v rámci nabízených předmětů v kurikulu místa, kde by bylo možné sledované oblasti EV, VUR a GRV nabídnout studentům pro hlubší porozumění dané problematice? A mají studenti dostatečný prostor

7 SES – stupeň ekologické stability (pozn. autora).

a podporu v nácviku metodického uchopení relativně komplexních odborně-environmentálních témat pro úspěšnou aplikaci v realitě školní praxe? Aneb jak využít teorii v praxi?

Prostor pro zařazení vybraných prvků EV, GRV a VUR ve studijním oboru učitelství biologie

Učitelství biologie nabízí širokou škálu odborných předmětů, které prohlubují odborné znalosti. V řadě předmětů se tématika prvků EV, GRV a VUR může obsahu dotýkat, či se s tématem prolíná, ale v některých případech časové možnosti nedovolí věnovat se vybrané problematice hlouběji. Snahou kurikula vysokoškolské přípravy by mělo být udržet s danými tématy alespoň minimální kontakt, případně zřetelně odkazovat na aktuální relevantní zdroje k dalšímu samostudiu. Vzhledem k tomu, že biologie má řadu styčných témat zejména v oblasti environmentální výchovy a trvale udržitelného života (rozvoje), nabízí se rozšíření hlavně v rovině aplikační. Koncepce výše popsaných předmětů učitelského studia biologie už teď vytváří dostatečné teoretické znalosti, aby absolventi byli schopni tyto nabyté znalosti implementovat do výuky. Co bývá nejčastějším problémem je ale způsob, kterým jsou informace zprostředkovány studentům, a jak jsou studenti seznámeni s možnostmi vhodné implementace dané problematiky v praxi. A právě po posílení pedagogické praxe, po možnosti vyzkoušet si výuku v reálném prostředí reálné třídy, na reálných žácích „volají" studenti napříč obory. Jak lépe se naučit využívat doporučených ověřených postupů, nežli si je zažít na vlastní kůži a porozumět jim vlastním prožitkem, získáním individuální zkušenosti? Studenti vycházejí ze svých předchozích zkušeností a cítí, že jich potřebují nabýt více. To je skvělá zpráva, protože máme studenty učitelství biologie, kteří na sobě chtějí pracovat. Nový koncept realistického vzdělávání učitelů představuje Korthagen (2011). Podstatou je přijetí osobnosti učitele jako aktivního subjektu s možností participace na svém rozvoji konstruktivní cestou a na základě aplikace teorie na předchozí zkušenost. Můžeme to chápat jako zkušenostní učení. Právě zkušenost je východiskem učení. *„Vývoj učitele je stále více pojímán jako kontinuální proces získávání zkušeností s praktickou výukou a dalšími učebními situacemi, jejich reflektování pod vedením zkušenějších kolegů a rozvíjení vlastního vhledu do výuky prostřednictvím interakce mezi osobní reflexí a teoretickými pohledy přinášenými vzdělavateli učitelů"* (Korthagen, 2011, s. 27). Vybrané přístupy s prvky EV, GRV a VUR v přímé návaznosti na biologii by se mohly přímo zařadit do výuky didaktiky biologie. Jednou možností pro rozvíjení témat EV, GRV a VUR je v rámci užší spolupráce s nevládními neziskovými organizacemi, například rozšířením praktické výuky v rámci didaktiky biologie. Druhou možností je vytvoření samostatného předmětu, který by v sobě přímo jednotlivé prvky EV, GRV, VUR obsahoval. Tento předmět by

mohl být v obecném studijním základu[8] ve třetím nebo čtvrtém ročníku studia. Didaktika biologie by ho pak mohla dále a hlouběji rozvíjet. Na výuce vybraných témat EV, GRV, VUR v rámci didaktiky biologie by se mohly podílet některé z neziskových organizací, které s danými tématy mají bohaté zkušenosti. Pracovníci vzdělávacích center by svoji výuku uskutečnili na univerzitě, nebo studenti učitelství by mohli navštívit přímo některé ze vzdělávacích středisek. Na základě reflexí studentů, kteří měli možnost účastnit se stáží, zažít vzdělávací programy na vlastní kůži, by taková spolupráce byla pro ně přínosem. Mezi témata výuky by mohly patřit: průřezová témata ve výuce[9] na základní a střední škole ve vztahu k EV, GRV a VUR, role koordinátora EVVO ve škole, instituce zapojené do environmentálního a rozvojového vzdělávání (návštěva vzdělávacího střediska nebo program na UHK), projekty s environmentální tematikou, GRV, VUR a BOV. Nikoliv poslední variantou je pak posílení propojení sledovaných prvků s pedagogickými praxemi. Nejen ve vývoji učitele biologie, dle výsledků již dávných výzkumů socializačních procesů učitelů, má dominantní úlohu právě zkušenost a praxe (Lortie in Korthagen, 2011, s. 20).

Největší problém při začleňování prvků EV, VUR a GRV lze očekávat v potřebné hodinové dotaci. V praxi znamená zavedení nového předmětu ubrat hodiny některému z odborných předmětů. Jednou z cest by byla možnost zvýšení celkové hodinové dotace jednotlivých učitelských oborů a tím možnost zavedení nového předmětu bez nutnosti zrušení některého předmětu stávajícího. Navýšení celkové hodinové dotace se zdá být v současné době obtížně realizovatelné, přesto to není nemožné. Základem musí být garantující pracoviště, katedra, včetně odborníků, kteří mohou zodpovědně realizovat výuku. Se zavedením nového předmětu a jeho výuky také rostou náklady finanční. Nicméně, jak je z textu patrné, existují důvody k zamyšlení se nad touto problematikou. Pro konečné využití témat a prvků EV, GRV a VUR absolventy univerzity, tedy začínajícími učiteli biologie na školách, je důležité, aby studenti učitelství nebyli pouze seznámeni s problémy a metodikou popisně, teoreticky. Je nezbytné, aby budoucí učitelé biologie měli možnost si programy odzkoušet, být přímo jejich účastníky, zažít si je, protože jen tak je mohou s úspěchem zařadit do svého profesního portfolia. Realizace jednotlivých aktivit v rámci pregraduální přípravy učitelů, zejména přírodovědných předmětů, umožní absolventům daleko hlubší

8 Rozsah předmětů společného základu je hodně široký a je otázkou, zda by bylo možné jej začlenit jako povinnou studijní povinnost. Dle mínění autorů, by to bylo přínosem, minimálně v podobě volitelného předmětu (pozn. autora).

9 Obsahem průřezových témat se zčásti zabýval předmět Teorie výchovy společného základu. Později jej nahradil předmět Výchovná témata ve vzdělávání, ve kterém se studenti v rámci přednášek a dvouhodinových seminářů seznamují s výchovnými tématy – např. s environmentální výchovou, globální výchovou, multikulturní výchovou, apod. (pozn. autora).

vhled do problematiky EV, VUR a GRV, usnadní jim praktické uchopení témat EV, VUR a GRV v praxi.

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí ve studijním oboru učitelství biologie

V předcházejících kapitolách byl proveden pokus o popis současného stavu a možností začlenění prvků EV, VUR a GRV do pregraduální přípravy učitelů biologie. Větší prostor by mohl vytvořit nový předmět v rámci oborové didaktiky (didaktiky biologie), nebo předmět společného základu s širší cílovou skupinou studentů. Pojetí výuky předmětu, jeho užší zaměření a kvalita výuky záleží hodně na přístupu samotného vyučujícího. Významným prvkem vzdělávacího „soukolí" je míra zájmu samotného studenta a jeho schopnost aktivně na svém profesionálním růstu pracovat. Realistické pojetí Korthagenovy pregraduální přípravy učitelů na aktivitě studenta, budoucího učitele, staví. Učitelé by měli mít osvojené také dovednosti v oblasti proaktivního jednání a měli by mít tenzi vnitřní motivace taková témata (EV, VUR a GRV) ve své výuce aktivně propojovat. Tím svou výuku zaktuální, začlení do současného světa, do denní reality. A v tomto duchu by jim měla být silnou oporou právě pregraduální příprava. Učitel by měl umět rozvíjet práci s vlastními názory studentů, měl by je umět respektovat, měl by je dokázat přimět názory si vytvářet, diskutovat o nich. Studenti takový přístup oceňují, jsou rádi, když vědí, že jejich názor vyučující respektuje, přestože třeba nesouhlasí. Tímto je učitel učí, jak oni sami by měli s žáky komunikovat právě například témata environmentální výchovy, trvale udržitelného života (rozvoje) či témata globální. Měl by sám jít příkladem, být vzorem proaktivního občana. Student učitelství (nejen biologie) by se měl zejména pro první rok svého učitelování vybavit souborem potřebných kompetencí, které mu pomohou přečkat první rok. V prvním roce praxe procházejí učitelé zřetelným posunem postojů, kdy se přizpůsobují praktikám ve škole, nikoli současnému vědeckému pohledu na učení a vyučování, zajíždějí do vyjetých kolejí a možná již tehdy „zabředávají" do stereotypu. Dostávají se tak zřetelně do rozporu s předchozí studijní zkušeností. Tento fenomén se označuje jako *„šok z přechodu do praxe"*. S tímto problémem se zabývali výzkumníci již v 70. letech (Kortahgen, 2011, s. 20) a pokračovali v něm další. Vliv školy na profesní rozvoj učitele prokázal v roce 1989 Brouwer (in Korthagen, 2011, s. 20) a dále zjistil, *„že důležitým faktorem podporujícím transfer z učitelského vzdělávání do praxe je míra integrativnosti kurikula učitelského vzdělávání, jinými slovy do jaké míry se v programu střídá a spojuje teorie s praxí"* (Korthagen, 2011, s. 20). Posílení praktické zkušenosti s reálnou výukou biologie, s běžnou realitou vyučovací hodiny, hojné propojování praxe s teorií (v tomto pořadí) a dostatečný nácvik metodických postupů kompetence budoucího učitele biologie upevňuje.

Oborová biologie má potenciál stát se teoretickým základem a oporou pro rozvíjení prvků EV, GRV a VUR. Zejména se může opřít o předměty: *Ochrana přírody a krajiny*, *Ekologie obnovy* a *Biomonitoring*. Jsou to oblasti, které by se v rámci vzdělávání budoucích pedagogů mohly nabídnout také do společného základu. Mají potenciál vytvořit oporu i pro učitele dalších předmětů. Vytvoření a zařazení tří předmětů pro prvky EV, GRV a VUR v rámci oboru učitelství biologie je asi nereálné, ale nabízí se možnost vytvořit nový předmět, který by obsahoval to nejlepší ze zmíněných oblastí. Mohl by se stát integrovaným teoretickým základem pro snazší začlenění jednotlivých prvků EV, GRV a VUR do praxe začínajících učitelů nejen biologie.

Biologie má velmi silné stránky v teoretické, odborné přípravě svých studentů. V jejich pregraduální přípravě lze ale postrádat více praktických hodin. Právě posílení praktických didakticky zaměřených hodin by mohla být jedna z možností, jak zvýšit potenciál pro rozvoj občanských a sociálních kompetencí. Další možností je posílení a provázání sledovaných témat s odborným obsahem.

V akademickém roce 2018/19 byl na PřF UHK pro studenty učitelství zaveden nový předmět *Asistentská praxe 3*. Jeho cílem je, aby studenti měli víc praktických zkušeností s výukou, byli lépe připraveni na svou budoucí profesní dráhu. Měli by se účastnit aktivit souvisejících s činností učitele. V tomto předmětu se nabízejí možnosti, které vybrané učitelské studijní obory mají. Nabízí se zde užší spolupráce s některými vzdělávacími centry, která se na témata EV, GRV a VUR zaměřují, kde by studenti tuto asistentskou praxi mohli vykonávat. Získali by představu o činnosti těchto neziskových organizací, byli by vtaženi přímo do přípravy jednotlivých vzdělávacích programů, mohli by si jednotlivé aktivity zažít se studenty. Na základě osobní zkušenosti, by mohli tyto prvky v budoucnu daleko více zařazovat do svých hodin. Stáže by měly působit na studenty i motivačně. Měly by jim ukázat netradiční metody a formy práce, často založené na neformálním přístupu. Budoucí učitelé biologie by získali inspiraci, ale i oporu pro svoji další pedagogickou činnost.

Kromě vybavení budoucích učitelů kompetencemi k vykonávání jejich povolání by bylo dobré zajistit možnost dalšího vzdělávání a sdílení svých zkušeností. Bylo by dobré, kdyby vznikla aktivní platforma, kde by si učitelé přírodovědných předmětů mohli své zkušenosti z výuky a formování občanských a sociálních kompetencí vyměňovat. Na vzniku takové platformy by se měly podílet neziskové organizace, které s tématy EV, GRV a VUR mají bohaté zkušenosti, ale i univerzita. Mohlo by vzniknout odborné centrum, které by shromažďovalo literární zdroje k dané problematice, mělo vytvořenou materiální podporu pro realizaci řady programů s prvky EV, GRV a VUR, které by organizovalo semináře na podporu zavádění jednotlivých metod a materiálů do výuky na základní a střední škole, umožnilo setkávání učitelů a výměnu jejich zkušeností. Součástí této plat-

formy by mohly být i veřejné internetové stránky, kde by byl dostatek materiálů pro učitele ke stažení, poradna pro začínající učitele, prostor pro výměnu zkušeností mezi učiteli, ukázky dobré praxe. V případě vzniku takového odborného centra na univerzitě by mělo vést k vytváření dalších souborů materiálů použitelných do výuky, například formou zadaných diplomových prací napříč jednotlivými obory.

Pedagogické a další fakulty s učitelskými studijními programy svojí činností produkují absolventy, kteří velmi často nacházejí uplatnění v neziskovém sektoru. Otázkou k zamyšlení je, zda by na tuto skutečnost měly reflektovat a přizpůsobovat tomu i obsahy svých učitelských programů a oborů. V této souvislosti můžeme uvést pojem *ekopedagog***.** Ekopedagogem bychom mohli označit pedagoga či učitele, který je spojen s ekologickou (environmentální) výchovou. O zmapování chápání tohoto pojmu se pokusila Slámová (2010). Dle její práce existuje velká nejednoznačnost pohledů na osobu ekopedagoga. Jeden z pohledů je pohled na člověka, který lektoruje ekologické výukové programy a pracuje v zařízení či organizaci, která je specializovaná na environmentální výchovu (nejčastěji se jedná o pracovníky středisek ekologické výchovy). Některé skupiny vnímají ekopedagoga jako kteréhokoli učitele, který do svého působení promítá zásady environmentální výchovy, její principy a témata (Slámová, 2010). Na základě tohoto pohledu může být ekopedagogem učitel, pracovník střediska volného času, vychovatel, lektor odborného programu atd. Nabízí se zde volné pole působnosti a revoluční myšlenka pro univerzitní prostředí. Vytvořit ekopedagoga jako výstup z bakalářského studijního programu zaměřeného na učitelství (např. ekologie). Studenti univerzity by tak získali další odbornost, kterou by mohli využít již v průběhu svého navazujícího studia – stát se lektory programů s environmentální či globální problematikou. Mohli by se výrazně dříve zapojit do práce s žáky. Našli by odpovídající uplatnění i v případě, že by neaspirovali na budoucí plnou učitelskou kvalifikaci, tedy na navazující magisterské studium.

Závěr

Je dosavadní příprava učitelů biologie dostatečná a kvalitní, nebo je možné ji drobnými změnami zkvalitnit, opět posunout dál? *„Duchovědně orientovaná filozofie výchovy a pedagogika vždy usilovaly o hledání vzdělávací hodnoty určitého vzdělávacího obsahu. Normativita se uplatňovala zejména při výběru vzdělávacích cílů, obsahů a částečně i forem a metod výuky. Výběr určitých cílů, obsahů byl legitimizován, pokud byly tyto cíle a obsahy vnímány jako součást kánonu. Volba výukových forem a metod byla normativitou ovlivňována v menší míře, neboť středoevropská didaktická tradice vždy počítala s tzv. metodickou svobodou učitele.“* (Janík a kol., 2013). Jestliže se prvky globální rozvojové výchovy, výchovy k trvale udržitelnému rozvoji a environmentální výchovy stanou

společenskými normami, platným kánonem, je nezbytné vybavit zejména učitele biologie nástroji, kterými mohou prostřednictvím jednotlivých metodik tyto normy ve vyučovacím procesu naplňovat.

Literatura

Altmann, A. *Vyučovací metody v biologii: (kapitoly z didaktiky biologie)*. Praha: SPN, 1970.

Altmann, A. *Didaktické zásady ve výuce biologii: (kapitoly z didaktiky biologie)*. Praha: SPN, 1971.

Altmann, A. *Organizační formy ve výuce biologii: (kapitola z didaktiky biologie)*. Praha: SPN, 1972.

Altmann, A. *Úvod do didaktiky biologie*. Praha: SPN, 1974.

Altmann, A. *Metody a zásady ve výuce biologii*. Praha: SPN, 1975.

Berger, J. *Buněčná a molekulární biologie: učebnice biologie pro gymnázia a střední odborné školy*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1996.

Bílek, M. *Muzejní didaktika přírodovědných a technických předmětů: přírodovědná a technická muzea a možnosti jejich využití ve vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009.

Bumerl, J. *Biologie 1: pro střední odborné školy.* 5. vyd., Praha: SPN, 2006.

Činčera, J. Recommended Objectives for Environmental Education. *Envigogika*, 2011, *6*(2), 1–17.

Činčera, J., Havlíček, F. Centra environmentálního vzdělávání z pohledu učitelů. *Envigogika,* 2016, *11*(2).

Činčera, J., Holec, J. Terénní výuka ve formálním vzdělávání. *Envigogika,* 2016, *11*(2).

Činčera, J., Krajhanzl, J. Eco-Schools: what factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour? *Journal Of Cleaner Production*, 2013, *61*, 117–121.

Daniš, P. A new definition of environmental literacy and a proposal for its international assessment in PISA 2015. *Envigogika*, 2013, *8*(4).

Dobroruková, J., Macháčková, P., Hašler, P., Vinter, V., Müller, L. *Biologie: čítanka k přírodním vědám*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

Dostál, P. Didaktika biologie – vývoj a současnost. *Scientia In Educatione,* 2013, *1*(1).

Dostál, P., Ducháč, V., Řeháček, Z. *Kapitoly z obecné biologie*. Praha: SPN, 1994.

Dufková, E. *Netradiční metody ve výuce biologie*. Praha: Generation Europe, 2011.

Hančová, H., Vlková, M. *Biologie v kostce 1: obecná biologie, mikrobiologie, botanika, mykologie, ekologie, genetika*. Havlíčkův Brod: Fragment, 1997.

Havlíčková, V., Bílek, M. Virtuální pitvy jako efektivní podpora experimentální výuky biologie. *Media4U Magazine*, 2018, *15*(3), 33–38.

Horák, O. *Jak porozumět světu zvířat*. Praha: Mladá fronta, 1959.

Hrabě, M. *Praktická cvičení z biologie*. Praha: Státní zemědělské nakladatelství, 1978.

Hungerford, H. R. Environmental Education (EE) for the 21st Century: Where Have We Been? Where Are We Now? Where Are We Headed? *The Journal of Environmental Education*, 2009, Vol. 41,1–6.

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

Janštová, V., Jáč, M., Dvořáková, R. Faktory motivující žáky středních škol k zájmu o obor biologie a účasti v předmětových soutěžích s biologickou tematikou. *E-Pedagogium*, 2015, (1), 56–71.

Jelínek, J. *Biologie člověka a úvod do obecné genetiky*. Olomouc: FIN, 1994.

Jelínek, J., Zicháček, V. *Biologie pro gymnázia: (teoretická a praktická část)*. 11. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2014.

Kincl, L., Kincl, M., Jakrlová, J. *Biologie rostlin: pro 1. ročník gymnázií*. 4. vyd. Praha: Fortuna, 2006.

Kočárek, E. *Genetika: obecná genetika a cytogenetika, molekulární biologie, biotechnologie, genomika*. Praha: Scientia, 2004.

Kočárek, E. *Biologie člověka*. Praha: Scientia, 2010.

Korthagen, F. A. J. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011.

Kubišta, V. *Buněčné základy životních dějů*. Praha: Scientia, 1998.

Lang, J., Altmann, A., Stoklasa, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky biologie*. Praha: SPN, 1969.

Macháčková, P., Dobroruková, J., Hašler, P., Vinter, V., Müller, L. *Biologie: náměty k mimoškolní činnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

Machar, I., Hrabí, L., Millerová, M., Vránová, O. Didaktika biologie a ekologie v přípravě budoucích učitelů přírodopisu, biologie a lektorů EVVO. *Envigogika*, 2011, *6*(1).

Maslowski, O. *Didaktika biologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990.

Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů, 2019. [online], [2019-02-28]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=109

Nagyová, S., Hroboňová, M. Názory učiteľov na súčasné vyučovanie biológie na gymnáziách. (Czech). *Biológia, Ekológia, Chémia*, 2013, *17*(2).

Návorník, N., Volfová, A. *Společný svět: Příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2004.

Nováček, P. *Udržitelný rozvoj.* 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.

Novotný, I., Hruška, M. *Biologie člověka.* 4. vyd. Praha: Fortuna, 2007.

Papáček, M. Existují metodologická východiska pro vytváření inovací přípravy učitelů biologie? *Biológia, Ekológia, Chémia*, 2016, *20*(2).

Pastorová, M. *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat na základních školách.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. [online], [2019-02-28]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-divize-vup-%E2%80%93-doporucene-ocekavane-vystupy-pro-zakladni-skoly

Podroužek, L. *Úvod do didaktiky předmětů o přírodě a společnosti*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1998.

Podroužek, L., Mladá, J., Randa, M. *Pracovní sešit k Přírodovědě pro 4. ročník základní školy: poznáváme přírodu a techniku.* 2. vyd. Praha: SPN, 1995.

Polášková, A. *Úvod do ekologie a ochrany životního prostředí*. Praha: Karolinum, 2011.

Posuzování vlivu záměru na životní prostředí [online], [2019-02-11]. Dostupné z: https://www.mzp.cz/cz/posuzovani_vlivu_zameru_zivotni_prostredi_eia

Rosypal, S. *Nový přehled biologie*. Praha: Scientia, 2003.

Řehák, B. *Vyučování biologii na základní devítileté škole a střední všeobecně vzdělávací škole: příspěvek k didaktice biologie*. Praha: SPN, 1965.

Serafín, Č., Dostál, J., Havelka, M. Inquiry-Based Instruction in the Context of Constructivism. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 2015, *186*, 592–599.

Slámová, P. *Fenomén ekopedagoga v českém prostředí.* [Bakalářská práce]. Brno: MUNI, 2010.

Smrž, J., Horáček, I., Švátora, M. *Biologie živočichů pro gymnázia*. Praha: Fortuna, 2004.

Stapp, W. B. The Concept of Environmental Education. In: H. H. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk, J. M. Ramsey (Eds.). *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes, 2005, pp. 33–36.

Středoškolská odborná činnost: Historie SOČ [Online], [2019-02-11]. Dostupné z: http://www.soc.cz/historie/

Šimonová, P., Činčera, J. Do Environmental Education School Coordinators Have a Mission? *Discourse And Communication For Sustainable Education,* 2016, *7*(1)*, 23–36.*

Švecová, M. *Cvičení z didaktiky biologie I*. Praha: Karolinum, 2000.

The Tbilisi Declaration. Intergavernmental Conference on Environmental Education. In: Hungerford, H.H., Bluhm, W.I., Volk, T. L., Ramsey, J.M. (eds.). *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes, 2005.

Urban, P., Adamcová, M., Malina, R. Využitie zoologických záhrad, chovných a rehabilitačných staníc živočíchov pri vzdelávaní budúcich učiteľov biológie. (Slovak). *Biológia, Ekológia, Chémia*, 2015, *19*(2), 25–32.

Vilček, F., Altmann, A., Lišková, E. *Metodická příručka k pokusné učebnici Přírodopis pro 6. ročník základních škol*. Praha: SPN, 1979.

Vilček, F., Altmann, A., Lišková, E. *Přírodopis pro 6. ročník základních škol: pokusná učebnice*. Praha: SPN, 1978.

Vodička, A. *Přiblížit vyučování biologii k přírodě: základní zařízení a pomůcky pro vyučování biologii na všeobecně vzdělávací škole: sborník*. Praha: SPN, 1960.

Závodská, R. *Biologie buněk: základy cytologie: bakteriologie: virologie*. Praha: Scientia, 2006.

Žák, V., Rusek, M., Pavlasová, L. Úvodník k trojici článků věnovaným disertačním pracím v oboru didaktika biologie, fyziky a chemie. *Scientia in Educatione,* 2016, *6*(2)*.*

4.3

UČITELSTVÍ ČESKÉHO JAZYKA JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Irena Loudová

„Poutem společnosti je rozum a řeč."

Cicero

Úvod

V dějinách teorie a praxe jazykového vyučování se vždy prolínala snaha, aby se žáci naučili správně mluvit a psát, spisovně se vyjadřovat slovem i písmem. V cestě k tomuto cíli se uplatňovaly různé názory a teorie, které se promítaly i do pregraduálního vzdělávání. Důležitým mezníkem ve vývoji školství ve střední Evropě byla bezpochyby tereziánská školská reforma v r. 1774. V té době vychází také publikace J. I. Felbigera, hlavního realizátora reformy, Methodenbuch (1775), která se po překladu do českého jazyka (Kniha metodní, 1777, druhé, rozšířené vydání 1824) stala první a na dlouhou dobu také jedinou metodikou pro učitele zejména na školách triviálních, kde se vyučovalo českému jazyku (Štverák, Mrzena, 1986). Cach (1990) uvádí, že za zakladatele vědeckého pojetí vyučování jazyka je považován Gustav Adolf Lindner (1828–1877), který provedl analýzu předchozích pojetí (formálně-gramatického, logicko-gramatického i agramatického). Vychází z potřeb žáka a vymezuje tři cíle vyučování jazyka: praktický (rozumět projevům a vyjadřovat se), formální (prostřednictvím jazyka myslet), materiální (prostřednictvím jazyka sdělovat vědomosti). V posledních dvou desetiletích 19. století se prosazuje agramatické pojetí ve vyučování českého jazyka i u nás a vznikají teoretické práce stoupenců tohoto hnutí. Spisovný jazyk je v nich osvojován na základě imitace – k tomu slouží praktická mluvní a písemná cvičení. S kritikou agramatismu vystoupili ve dvacátých letech 20. století někteří pedagogové a jazykovědci (např. Otokar Chlup, František Trávníček), kteří byli přesvědčeni, že žák mluvnickou teorii a jazykové znalosti pro ovládnutí jazyka potřebuje (Trávníček, 1935). Spor o jazykové vyučování se postupně rozšířil i na střední školu a ovlivnili jej také členové Pražského lingvistického kroužku a I. sjezd slovanských filologů v Praze (Čermák, Poeta, Čermák,

2012). Vyučování českého jazyka bylo prakticky realizováno v nových učebnicích Bohuslava Havránka (vyšly v letech 1933–1936), v nichž je kladen důraz na didaktickou koncepci „mluvnické" metody a na induktivní postup. V této době však s kritikou soustavného vyučování mluvnice vystoupil Václav Příhoda, který vycházel z ontogeneze řeči dětí, navrhoval „přirozené" vyučování a uplatňoval zejména psychologický zřetel při vyučování (Příhoda, 1948). Ve čtyřicátých letech 20. století je zakotvena jazyková terminologie užívaná bez výrazných změn na našich školách dodnes (na tvorbě se podíleli B. Havránek a V. Šmilauer) a prosazuje se gramatické pojetí výuky českého jazyka. I v tomto období se ovšem objevují připomínky k jazykovému vyučování (např. O. Chlup kritizuje pojmově-logistické pojetí a navrhuje pojetí představově-psychologické) (Chlup, 1921).

V 70. letech dochází k pokusu o nové pojetí vyučování na našich základních školách, hovoří se o tzv. nové koncepci. Na začátku osmdesátých let je základní devítiletá škola vystřídána školou osmiletou, vznikají nové řady učebnic pro všechny předměty. Český jazyk je nadále vyučován na základě gramatického systému. Dochází ovšem k redukci hodinové dotace pro český jazyk, následkem toho jsou některé ročníky (zejména 5. a 7.) jazykovým učivem předimenzovány (Polák, 2002). I v této době se ovšem objevovaly kritické připomínky k jazykovému vyučování. Šlo například o stať Jana Průchy *Můžeme být spokojeni se vzdělávání v mateřském jazyce?* (Průcha, 1997), v níž autor vychází ze svých dřívějších analýz systému jazykového vzdělávání u nás i v zahraničí. Zásadní chybu ovšem autor nevidí v práci učitelů, ale v samotném pojetí jazykového vyučování.

Vyučování českého jazyka po roce 1989 zaznamenává zbavení školy jejího ideologického zaměření. S kritikou dosavadního pojetí výuky českého jazyka vystupuje O. Hausenblas (1991). Ve své publikaci *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* (Hausenblas, 1991) klade jako základní cíl výuky v českém jazyce komunikační dovednosti a schopnosti žáka, které jsou rozvíjeny pod vedením učitele v komunikačních situacích (zvládnutí gramatického systému je až druhotné a není cílem pro všechny žáky). Znovu se objevuje názor, jenž zpochybňuje nezastupitelnou úlohu gramatického učiva při plnění cílů výuky mateřského jazyka. Jinak tuto problematiku samozřejmě vidí tvůrci koncepce, jež je na vyučování mluvnice založena: *„Ve vyučování českého jazyka se musí odrážet zřetel ke komunikačním potřebám. Žáci se mají umět vyjádřit spisovným jazykem v různých situacích k různému účelu. K tomu má sloužit především slohové vyučování. Osvojení spisovného jazyka se může založit jen na mluvnici. Komunikační zřetel je jí podřízen, není určující."* (Hauser a kol., 1994, s. 10). Objevují se také snahy o integraci komunikační a systémové jazykové výuky (Čechová, 1993), jmenovaná autorka později ve svém díle *Čeština a její vyučování* (Čechová, 1998, s. 10) říká: *„Cíl kognitivní – ovládnutí jazykového systému – je ve vztahu k cíli komunikačnímu cílem podřízeným, avšak podmiňuje jeho splnění v tom smyslu, že po-*

znání stavby jazyka je do jisté míry podmínkou úspěšného spisovného funkčního komunikování".

V roce 1999 byl přijat *Národní program rozvoje vzdělávání* (tzv. Bílá kniha), z něhož vychází *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV). První pracovní verze dokumentu (RVP ZV, 2000) obsahovala také tzv. podpůrné prostředky, kritické myšlení a dramatickou výchovu, jež měly inovovat vyučování a pomoci rozvíjet předpokládané a požadované kompetence žáků. Výsledky analýz tohoto dokumentu (například Polák, 2008) můžeme shrnout do několika bodů. Ústřední myšlenkou RVP ZV se stává integrace jednotlivých předmětů, místo nich se hovoří o *vzdělávacích oblastech*. Například oblast *Jazyk a jazyková komunikace* v sobě zahrnuje *Český jazyk a literaturu* a *Cizí jazyk,* mediální výchovu najdeme v oblasti *Informační a komunikační technologie.* Dalším principem RVP ZV je právě komunikační výchova v nejširším slova smyslu: mezi priority projektu jsou zařazeny dovednosti komunikace a kooperace žáků; obecné kompetence žáků jsou zaměřeny na učení, řešení problémů, komunikaci a pracovní činnosti a spolupráci; komplexnímu pohledu na komunikaci odpovídá také důraz nejen na produkční činnosti (mluvení a psaní), ale také na činnosti recepční (naslouchání a čtení); rozvoji komunikační výchovy napomáhají tzv. průřezová témata, ta jsou realizována ve všech předmětech (například výchova osobnostní a sociální, mediální výchova aj.); za rozvoj komunikačních kompetencí jsou tak zodpovědní všichni učitelé. Učitelům jsou dávány k dispozici různé formy integrování obsahu vyučování, při němž mohou využívat alternativních metod výuky a informačních technologií, metod kooperativního učení, problémového a projektového vyučování, kritického myšlení apod. Do didaktiky českého jazyka se tyto tendence promítají zejména v posledních pěti letech. Sjednocení jazykové terminologie vedlo k sestavení tzv. hesláře obsahujícího termíny, jež mají užívat zejména autoři učebnic českého jazyka pro základní a střední školy – seznam pojmů (Školská jazykovědná terminologie) je k dispozici na stránkách MŠMT ČR. Ve výuce se prosazují prvky kritického myšlení, vychází se z třífázového modelu učení a pracuje se s prekoncepty. Mimo jiné se klade velký důraz na práci s textem a s informacemi.

Charakteristika učitelství českého jazyka

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové poskytuje magisterské pětileté studium učitelství českého jazyka a literatury (ČJL) pro základní školy, a také studium učitelství ČJL pro základní a střední školy rozdělené na bakalářské a navazující magisterské, v jejichž rámci jsou studenti také připravováni k plně odborné kompetenci k vyučování oboru český jazyk a literatura. Prvním jmenovaným studijním programem je **Učitelství pro základní školy/studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň základních škol – český jazyk a literatura**. Studium je zaměřené na

přípravu kvalifikovaného učitele českého jazyka na druhém stupni základní školy a dalšího oboru na základních školách.

Absolvent magisterského studia ČJL učitelství pro druhý stupeň ZŠ je připravován primárně pro pedagogickou praxi v oboru český jazyk a literatura, přesto se může uplatnit i mimo školství v oborech, které vyžadují profesionální znalost českého jazyka a literatury. Učitelství ČJL pro druhý stupeň ZŠ předpokládá specifickou odbornou a didaktickou kvalifikaci, pro niž je absolvent se specializací v pedagogice připravován. Absolvent tohoto oboru získává nezbytné předpoklady pro další odborný a vědecký růst. Preferovaným působištěm absolventů jsou školská zařízení. Znalost teoretických oborů i jejich didaktické aplikace umožňuje absolventům kvalifikované působení i v pedagogických poradnách či různých institucích, které se zabývají výchovou a vzděláváním, v pedagogických a výzkumných centrech s regionální, národní i nadnárodní působností.

Posluchači jsou vedeni ke komplexnímu chápání obou složek studovaného oboru, jsou progresivně seznamováni s vědeckou podobou oboru a jsou směřováni k samostatné tvorbě odborných textů. **Studijní program Specializace v pedagogice/obor Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání** nabízí v tříletém studiu přípravu k odborné kompetenci teoreticky zvládnout základy českého jazyka a literatury. Studenti jsou seznamováni s vědeckou podobou oboru a jsou vedeni k počáteční samostatné tvorbě odborných textů, které obsahují všechny formální náležitosti. Během bakalářského studia je dále předpokládán zájem o vývoj oboru a sledování odborných časopisů a publikací. Studijní obor je koncipován jako dvouoborový. Tento typ studia tvoří základní stupeň pro navazující magisterské studium učitelství pro základní školy. Absolvent bakalářského studia prokazuje profesní orientaci ve studovaném oboru a základní jazykovědné a literární vědomosti v rozsahu, který umožní vyhovět požadavkům praxe v širokém spektru oborů vztahujících se k problematice českého jazyka a literatury.

Na absolvování uvedeného bakalářského studijního programu/oboru navazují dvouleté studijní programy **Učitelství pro základní školy/studijní obor Učitelství pro 2. stupeň základních škol – český jazyk a literatura** a **Učitelství pro střední školy – český jazyk a literatura**, které zajišťují přípravu učitelů českého jazyka a literatury se zaměřením na učitelství pro 2. stupeň základních škol a střední školy. Studijní obory jsou koncipovány jako dvouoborové. Absolvent těchto navazujících magisterských studií je připravován primárně pro pedagogickou praxi v oboru český jazyk a literatura, uplatnění však může nalézt i v nepedagogických oborech, v nichž je požadována znalost mateřského jazyka na profesionální úrovni. Preferovaným působištěm absolventů jsou školská zařízení, ale mohou kvalifikovaně působit např. i v pedagogických poradnách či různých institucích, které se zabývají výchovou a vzděláváním.

Během studia je u posluchačů předpokládán zájem o vývoj oboru, je zde kladen velký důraz na propojení teoretických znalostí s aplikační praxí v učitelství. Během magisterského studia studenti rozšiřují svoje odborné znalosti z českého jazyka a literatury, dále se pak velká část navazujícího magisterského studia zaměřuje na didakticky orientované předměty, které mají za cíl představit současné možnosti a nové inovativní přístupy k výuce českého jazyka a literatury. Studium je primárně zaměřené na přípravu kvalifikovaného učitele českého jazyka na druhém stupni základní školy a na přípravu kvalifikovaného učitele českého jazyka pro střední školy. V posledních dvou letech studia oba navazující magisterské obory obsahují zejména předměty pedagogicko-psychologické přípravy a oborovou didaktiku, učební plán je téměř totožný. Absolvent obou oborů získává nezbytné předpoklady pro další odborný a vědecký růst.

Prvky EV, GRV a VUR ve studiu učitelství českého jazyka

V následujícím textu jde především o nalezení prostoru, ve kterém se mohou jednotlivé „core" předměty obohatit o prvky environmentální výchovy (EV), globálního rozvojového vzdělávání (GRV) a výchovy k udržitelnému rozvoji (VUR). Předkládaná analýza identifikuje několik předmětů a teoretických celků, v jejichž případě se takové propojení nabízí nejvíce.

Předmět *Jazykový proseminář* má poslání upevnit základní vědomosti z různých oblastí jazyka (ortografie, lexikologie, morfologie a syntaxe), rozvíjet schopnosti aplikovat teoretické poznatky při komplexní analýze textu a seznámit se základními popularizačními i odbornými pracemi vztahujícími se k lingvistické oblasti bohemistiky. Jednou z oblastí, kde lze propojit bohemistické studium s GRV je zkoumání „urbanonym". Jako příklad uvádíme vývoj uličního názvosloví v daném městě – ulice, instituce, rybníky, domy aj. zachycují dynamiku rozvoje města, potřebu přejmenovávat, změny vyvolané historickými událostmi či ideologickými zřeteli. Dalším předmětem je *Úvod do studia bohemistiky a jazykovědy*, jehož cílem je zejména charakteristika variet češtiny a jejich vlastností, mluvená a psaná forma jazyka, genealogická a typologická klasifikace jazyků. Vhodným prvkem pro obohacení výuky je studium pamětních knih a kronik. Součástí může být péče o národní sebeuvědomění. V disciplíně *Základy slavistiky, praslovanštiny, staroslověnštiny*, je akcent položen na primární představu o praslovanštině a o slovanských jazycích se zřetelem k jejich shodám a rozdílům. Výuka se zaměřuje na postavení češtiny mezi slovanskými spisovnými jazyky a na památky staroslověnského jazyka, jakožto nejstaršího spisovného jazyka slovanského. Zde lze na vhodných příkladech úspěšně posilovat národní hrdost a vlastenectví. Je možné se ale zabývat i tématy populace a migrací obyvatel. V předmětu se studenti zabývají vývojem národních jazyků a komunikací mezi kulturami, regiony a národy. Je zde prostor pro zkoumání

rozdílů kultur, etnik a národů, pro práci s etnickými stereotypy a vnímání interkulturních rozdílů. V rámci předmětu *Současný český jazyk – lexikologie* dochází u studentů k formování představy o vztahu jazyka, myšlení a skutečnosti, je diskutován kognitivní aspekt lexikálního systému a je předložena vazba lexikálního systému k ostatním jazykovým rovinám: slovo, lexém, pojem, význam a smysl, dynamika významové složky jazyka, významotvorní činitelé, mnohoznačnost a jednoznačnost, hledisko komunikační; lze pracovat například se slovy: stezka, studánka, les, biotop, imprese, biosféra, atmosféra, hydrosféra, ekosystém, pedosféra, ekostopa aj. Je rozebírána slovní zásoba, její struktura a systém, proměnlivost slovní zásoby, frazeologie a etymologie. Rovněž předmět *Současný český jazyk – tvoření slov* směřuje k pochopení jazykových a mimojazykových motivů k obohacování slovní zásoby, formy obohacování slovní zásoby, řeší podstatu a dosah slovotvorného významu, onomaziologické kategorie, slovotvorné způsoby, typy a prostředky. Jedním z důležitých cílů předmětu je, aby studenti s aktivním porozuměním přistupovali k příslušnému učivu ve své školní praxi. Lze se zabývat například topografickým pojmenováním měst: Žďár, Žďárec, Roztoky, Újezd, Slaný, Teplice, Sušice, Písek, Osek či Nové Město apod. Uvedená jména přímo souvisejí s lidskou činností, polohou osad aj. Pátráním po vzniku takovýchto názvů je možné doložit úzké propojení životního prostředí s dějinami lidských společenství a následný vliv na slovotvorbu. Lze se zaměřit na původ některých méně zřejmých místních toponym, a prakticky tak studentům ukázat přínos pěstování mezioborových vazeb mezi předměty. Pro didaktické účely je možné dále zkoumat způsoby odvozování slov (železničář, zvonař, bankéř, tržiště, bojiště, hnojiště, kovárna …), skládání slov (čtvrtlán, chvalozpěv, polokoule, pantáta, hemisféra) či přejímání cizích slov (moldavit, damašek, bambus, kakao, tetovat). V disciplíně je osvětlen vznik a přejímání některých slov a názvů do konkrétního jazyka a jejich ukotvení v průběhu dějin. Předmět *Vývoj jazyka* si klade za cíl položit důraz na mateřský jazyk jako na výraznou hodnotu estetickou, sociální a kulturní; zdůrazněny jsou staleté tradice českého jazyka. Je poukázáno na proměnu jazyka v závislosti na konkrétním historickém období, a to z hlediska různých jazykových rovin. Je žádoucí uvádět studenty do myšlení ve sféře jazykové diachronie se zřetelem k mimojazykové skutečnosti (sociální, politické, ekonomické, kulturní a právní) a vést je ke schopnosti poučeného vnímání textů z různých časových období a zároveň k objasňování jejich jazykových a stylistických kvalit. Vedle výše uvedeného předmět dále umožňuje pochopení souvislostí mezi lokálními a globálními problémy. *Lingvistická analýza textu* uvádí studenty do základů lingvisticky orientovaných rozborů uměleckých textů. Vychází ze stylistiky a textové lingvistiky. Analýza je prováděna na konkrétních textech, obsahem předmětu je vymezení textu, jsou diskutovány jeho vlastnosti a motivická výstavba. Jsou zkoumány prostředky koheze, koherence a intertex-

tovost. Pracuje se s titulem textu a jeho funkcí, je zacíleno na specifika rozboru dramatických textů (vztah verbální a neverbální složky) a na didaktické aspekty analýzy textu. Témata: produkce a spotřeba zboží, civilizační choroby, skleníkový efekt, ozónová díra, globální oteplování, spravedlivý obchod, chemikálie na farmách aj. Je rozvíjena kompetence k systémovému myšlení, k anticipačnímu a etickému porozumění.

Vyučovaný předmět *Tvůrčí psaní* seznamuje se základními způsoby tvorby písemného projevu. Představuje jednotlivé oblasti tvůrčího psaní (literární psaní, psaní pro žurnalisty, psaní ve vědě) a jeho techniky. Rozvíjí vlastní individuální styl posluchačů na základě teoretického poučení a následného vytváření, rozboru a interpretace různých typů textů – mj. i navození a sledování všech fází tvůrčího procesu a také procesu komunikace (mezi autorem jako jeho jedním krajním pólem a recipientem jako krajním pólem druhým) s reflexí jeho specifik. Představuje přístupy literární teorie k problematice jednotlivých složek a fází literární komunikace a zároveň umožňuje rozvíjet citovou stránku lidské osobnosti, schopnost estetického vnímání a prožívání. Podchycuje zájem o poznávání i o aktivní tvořivý vztah k okolnímu prostředí (témata: prosociální chování, ochrana před znečišťováním životního prostředí, globalizace, dětská práce aj.).

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR v učitelství českého jazyka

Další místo pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR se nabízí především v předmětech literárních: *Česká literatura 19. století 1, 2; Česká literatura 1. poloviny 20. století 1, 2; Česká literatura 2. poloviny 20. století*. Prvně jmenovaný předmět přibližuje studentům počátky novočeské literatury a seznamuje je se základní společenskou, kulturní a literární podobou 19. století. Vysledovává vůdčí estetické tendence české literatury 19. století a seznamuje studenty s význačnými českými literárními tvůrci tohoto období. Hodnotí české národní obrození a konstituování novodobé české literatury z hlediska národního v souvislosti s obecným trendem emancipace evropských národů a zdůrazňuje svébytné aspekty české literatury 19. století v rámci literatur evropských. Disciplína uvádí studenty do odborného pojetí literární historie. Na materiálu české literatury 1. poloviny 19. století (od 80. let 18. stol. do r. 1848) sleduje základní trendy novodobé české literatury, rozvoj vědeckého života, intelektuální vnímání společenských, kulturních, estetických i filozofických souvislostí v rámci národní literatury i v souvislostech šířeji evropských. Zde se nabízí podrobnější analýza česko-německých vztahů. Následující disciplína sleduje seznámení se základními vývojovými tendencemi české literatury vymezené 90. lety 19. a 30. lety 20. století, její zasazení do dobového rámce i širšího kontextu (např. avantgarda a její varianty, česká specifika ve srovnání se světovým uměním; literární umění

v konfrontaci s jinými uměleckými oblastmi – zejména divadlo, filmové umění apod.). Semináře se opět soustřeďují na prezentaci charakteristických uměleckých textů, programových a manifestačních vystoupení apod. Akcent je položen na interpretace uměleckých textů s přesahy do jiných časových, prostorových či oborových souvislostí a na představení různých přístupů literární historie, teorie a kritiky k literárním projevům. Posluchači si po celý semestr vedou čtenářský deník, tvoří esej na samostatně formulované téma a koncipují kritickou analýzu vybrané odborné studie. Je rozvíjena kompetence k hodnocení individuálních a kulturních modelů. *Česká literatura 2. poloviny 20. století* se zabývá sledováním hlavních vývojových tendencí české literatury (s důrazem na období čtyřicátých a padesátých let dvacátého století), zrcadlí tvorbu předních osobností, směrů i autorů „mimo proudy". Cílem je dovést posluchače k schopnosti samostatného názoru na danou problematiku a k dovednosti vlastní interpretace literárních děl. Disciplína je zaměřena na vývoj českého literárního procesu po roce 1945, na jeho hodnotovou rozkolísanost. Součástí disciplíny je i kritický pohled na dominantní žánry, významné tvůrce a inspirativní literární díla.

Předmět *Didaktika literatury 1* přibližuje studentům počátky novočeské literatury a seznamuje je se základní společenskou, kulturní a literární podobou 19. století. Vysledovává vůdčí estetické tendence české literatury 19. století a seznamuje studenty s význačnými českými literárními tvůrci tohoto období. Hodnotí české národní obrození a konstituování novodobé české literatury z hlediska národního, v souvislosti s obecným trendem emancipace evropských národů a zdůrazňuje svébytné aspekty české literatury 19. století v rámci literatur evropských. Disciplína sleduje základní směry novodobé české literatury, rozvoj vědeckého života, intelektuální vnímání společenských, kulturních, estetických i filozofických souvislostí v rámci národní literatury i v souvislostech šířeji evropských.

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí v učitelství českého jazyka

Předmět *Literární proseminář* ve svém sylabu zmiňuje jedno z témat výuky: umělecký text jako zvláštní případ mezilidské komunikace. Podobně zachází se sylabem i *Úvod do studia literatury*. V obou předmětech je možné k rozvíjení občanských a sociálních kompetencí přispět diskuzí nad typem literatury, která zanechává ve společnosti dlouhodobější impakt – politický, kulturní, i sociální. Vybraní spisovatelé (např. Thoreau, London, Alexijevičová) svou angažovaností, výběrem témat i zdařilou prezentací dokázali vyvolat diskuzi o vztahu člověka a krajiny, lidském prvku v divoké přírodě, nebo konfrontovali politickou reprezentaci s jejím přístupem k přírodnímu dědictví dané země. Díky jejich hlasům se ekologická témata v literatuře stále objevují. Při výuce je možné vhodným

výběrem ukázek z děl české i světové literatury a výběrem materiálů k rozborům obsáhnout nejrůznější témata, dotýkající se vybrané problematiky. Knih, v nichž je jako jedno z větších témat ekologie, vztah člověka s prostředím, ve kterém žije, krajina a udržitelný rozvoj, je v kánonu české i světové literatury velké množství. Pro pozitivní a inspirativní ukázky lze využít například *Walden aneb Život v lesích* (Thoreau) či *Pán prstenů* (Tolkien). V rámci odvrácené strany vztahu člověka k životnímu prostředí lze zmínit texty *Hastrman* (Urban), *Rybí krev* (Hájíček), *Svůj vůz i pluh veď přes kosti mrtvých* (Tokarczuková), nebo několik zástupců žánru post-apokalyptické literatury, mezi které patří působivá díla, která ukazují důsledky odstřižení člověka od prostředí, ve kterém žije. Jedná se například o knihu *Cesta* (McCarthy). Mezi reportážní literaturu s environmentálním prvkem lze zařadit např. dílo: *Motlitba za Černobyl* (Alexijevičová). Orientace disciplíny *Literatura pro mládež* je zaměřena na nejfrekventovanější žánry literatury pro mládež a na jejich vývoj. Paralelně je sledován stav v české i světové literatuře pro mládež, jsou kladeny otázky percepce a interpretace vybraných textů. Významnou součástí je zaměřenost na problematiku výchovy ke čtenářství. Cílem disciplíny je seznámit se s poetikou a chronologií vývoje dětského folklóru a jednotlivých žánrů i tematických typů literatury pro mládež, v souladu s limitujícími faktory dětského aspektu interpretovat vybrané texty české i světové literatury. Vhodnými doplňujícími texty jsou práce následujících autorů: Ota Pavel, Jean La Fontaine, Jaromír Tomeček, George Orwell, Karel Čapek aj. Předmět *Film a literatura ve školní praxi* uvádí budoucí učitele do problematiky filmového média a klade si za cíl seznámit posluchače s možnými postupy kritického čtení filmového díla, jež může představovat nenahraditelnou pomůcku při výuce nejrůznějších okruhů. V tomto duchu jsou na základě filmu traktována jednotlivá témata. Přednášky předmětu jsou vystavěny na ukázkách z jednotlivých filmových děl, semináře potom na jejich interpretaci. Cílem předmětu není podat vyčerpávající výklad, nýbrž nabídnout inspirativní návrhy na využití kriticky čteného filmového média. Z filmů vhodných k využití ve zvoleném rámci uvádíme dílo *Princezna Mononoke* (režisér Hajao Mijazaki), film, který vypráví o mýtickém boji mezi rozrůstající se civilizací lidí a zvířecími božstvy, která vládnou lesům. Přítomnost hornické komunity a intenzivní těžba surovin nenávratně ničí blízkou krajinu a prastarý les spolu s jeho obyvateli. Závěrečná konfrontace mezi pradávnými duchy lesa a světem středověkých Japonců dává jasný signál a pojmenovává i některé současné problémy, jakými jsou například korporátní odpovědnost a plýtvání přírodními zdroji. *Multimédia ve školní praxi* poskytují prostor pro propojení výuky s tématy EV, GRV a VUR a pro rozvoj občanských a sociálních kompetencí pomocí ukázek české a světové umělecké tvorby a následné diskuze o účelu, zpracování a přínosu prezentace takovýchto materiálů ve výuce. Předmět vede studující ke kritickému přístupu k informacím, k jejich

tvořivému zpracování a využití při studiu a praxi. Studující se naučí zpracovávat a prezentovat výsledky své práce s využitím pokročilých funkcí aplikačního softwaru, multimediálních technologií a internetu. Lze se zabývat historií využívání elektronických médií (jak ovlivnila svět lidí) a pozornost je nutné věnovat i etickému rozměru užívání nejnovějších komunikačních technologií. Dále je zde prostor pro rozvíjení dovedností, jakými jsou tvořivost, aktivita, schopnost řešení problémů, dobrá komunikace, umět spolupracovat a týmově tvořit. Je třeba pečovat o průpravu ke kritickému myšlení a tříbení komunikace.

Cílem přednášek předmětu *Literární kritika* je poskytnout základní přehled o vývojových tendencích oboru, seznámit posluchače s hlavními zásadami kritické tvorby a s jejím smyslem ve všech fázích literárního procesu. Úkolem seminářů je vést posluchače k samostatné analýze konkrétních literárních děl, budovat jejich schopnost vytvářet a formulovat hodnotící úsudek, opřený o interpretační argumentaci. Pomocí literatury lze vychovávat uvědomělého čtenáře, kompetentního tvůrce textů a kulturního člověka. Učitel může působit emocionálně podnětným vlivem slovesného umění (pokud možno ve spojení s ostatním uměním) na vůli a charakter. Vhodnými okruhy k výběru a následné analýze textů mohou být například: funkce společenských pravidel a tradic, rodové a příbuzenské systémy, volební právo žen, Úmluva OSN o právech dítěte z r. 1989 aj. V didakticky zaměřených předmětech je možné nalézt prostor pro propojení s EV, GRV a VUR v práci se „slovem, větou i příběhem" (přísloví, pranostiky, ustálená rčení, rituály apod).

Předměty *Integrovaná didaktika českého jazyka I* a *Integrovaná didaktika českého jazyka II* obsahují především problematiku jazykové a slohové výchovy. Vedou posluchače studia k promyšlenému využívání jazykových a slohových vědomostí při řešení lingvistických a stylistických problémů nejen v běžných školních, ale i v každodenních životních situacích. Výuka podporuje tvůrčí přístup k učitelské práci a k pedagogické samostatnosti. Cílem předmětu je poukázat na jednotlivé roviny jazyka s použitím didaktických zásad obecné didaktiky. Důraz je kladen na užívání vhodných organizačních forem a metod výuky. K procvičení gramatiky (morfologie, skladba) se nabízejí různé texty s enviromentální tematikou, na samotné texty poté může učitel navázat diskuzí nad obsahem konkrétního úryvku či sdělení (stylistika, analýza textu aj.). K rozvoji komunikačních a argumentačních schopností a dovedností je možné využít např. debatní kroužek, simulaci či slohové cvičení s tématem blízkým (např. téma: beseda žáků se zástupci obce). Jedná se o esteticko-výchovné učení, které může přispívat k výchově mravní, k vědomí solidarity a podněcovat k žádoucí aktivitě. V rámci didaktiky lze také povzbudit zájem o tvorbu vlastních výukových materiálů, které poskytnou prostor pro dostatečné zapojení EV, GRV a VUR a pro rozvoj jmenovaných kompetencí do výuky prostřednictvím vlastních projektů studentů,

cílených na toto propojení (nabízejí se témata biopotraviny, domácí ekologie, recyklace, znečištění životního prostředí aj.). Slohová výchova může přispívat k vytváření hlubokého syntetického obrazu přírody a společnosti, lidského života v minulosti i současnosti. Velmi žádoucí je multidisciplinarita a vazby s esteticko-výchovnými předměty.

Závěr

Z dlouhodobého terénního šetření na základních i středních školách ve východních Čechách, z rozhovorů s vysokoškolskými studenty v pedagogických a didaktických seminářích, z neformálních dialogů se žáky a s jejich vyučujícími vyplývají naše následující poznatky. Český jazyk bohužel patří i v naší současné škole k nejméně oblíbeným vyučovacím předmětům. Je to způsobeno tím, že jazyková, slohová a literární výchova je pro učitele velmi obtížná, jedná se skutečně o jeden z nejnáročnějších školních předmětů. Vzhledem k tomu, že se ale neustále zvyšuje počet úspěšných účastníků Olympiády v českém jazyce, zdá se, že roste i počet dobrých učitelů češtiny. Přesto je zřejmé, že je třeba stále klást na pedagogických fakultách důraz na didaktickou připravenost budoucích češtinářů. *„Homines, dum docent, discunt (Když lidé vyučují, sami se učí),“* říká Seneca. Na některých školách se bohužel jazyková a slohová výchova příliš nepěstuje, memorovat fakta je pro některé učitele mnohem jednodušší, než se zabývat poznáváním role jazyka v komunikaci společnosti. Málo tvůrčí učitelé se bohužel někdy spokojují s probíráním látky podle vzoru popisných mluvnic a v práci některých učitelů češtinářů chybí mezioborová kooperace i vnitrooborová prostupnost mezi jazykovou, slohovou a literární výchovou. Vyučování mateřskému jazyku nesmí být formální. Součástí didakticky zaměřené výuky je i nácvik vhodných evaluačních postupů. Způsoby evaluace je třeba odvozovat od současných potřeb užívání mateřského jazyka v naší společnosti, je třeba dbát na to, aby žáci nebyli zahrnováni záplavou různých písemných testů a zkoušek kopírujících testy „z autoškoly“. V souvislosti s inovacemi v oblasti vzdělávání se nabízí řada otázek, jež se týkají vzdělávání budoucích učitelů nebo zajištění odpovídajících pracovních podmínek na školách nutných pro zdárnou realizaci rozvoje komunikačních kompetencí žáků. Specifické poslání má literární a slohová výchova. Jedná se o esteticko-výchovné učení, které současně přispívá k výchově mravní, k vědomí solidarity, podněcuje k aktivitě, vychovává uvědomělého čtenáře, tvůrce textů a kulturního člověka. Může působit emocionálně podnětným vlivem slovesného umění (pokud možno ve spojení s ostatním uměním) na vůli a charakter. Literární a slohová výchova mohou přispívat více než dosud k vytváření hlubokého syntetického obrazu přírody a společnosti, lidského života v minulosti i současnosti. Ve výuce češtiny je velmi žádoucí multidisciplinarita a využívání vazeb s esteticko-výchovnými předměty, koordinace

s dějepisem, zeměpisem a dalšími předměty. Jazyk není jen neutrální prostředek sdělování, nýbrž vypovídá o našem chápání světa, vyjadřuje nálady a zkušenosti, vytváří a udržuje vztahy mezi lidmi. Podstatně formuje náš intelektuální a duchovní život, je podmínkou diskuse, domluvy, kritiky, vědy a hlavním nosičem kultury v nejširším slova smyslu.

Literatura

Aleksijevič, S. A. *Modlitba za Černobyl: kronika budoucnosti*. Přeložil Milan Jungmann, Příbram: Pistorius & Olšanská, 2017.

Cach, J. K obsahu a metodám lingvistického vzdělání: (tři jubilea učitele a vědce). In: *Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice. Serie C, Ústav jazyků a humanitních studií*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1995, 1, 71–74.

Cach, J. *Gustav Adolf Lindner: život a dílo zakladatele pedagogiky na filozofické fakultě Univerzity Karlovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1990.

Cicero, M. T. *Cato starší o stáří*. Praha: Supraphon Lyra Pragensis, 1975.

Čapek, K. *Zahradníkův rok*. Třebíč: Akcent, 2013.

Čechová, M. a kol. *Čeština a její vyučování. Metodika českého jazyka.* Praha: SPN, 1998.

Čechová, M. O potřebě integrace komunikační a systémové jazykové výuky. *Český jazyk a literatura, 44*(7–8), 1993, 158–162.

Čermák, P., Poeta, C., Čermák, J. *Pražský lingvistický kroužek v dokumentech*. Praha: Academia, 2012.

Hájíček, J. *Rybí krev*. Brno: Host, 2012.

Hausenblas, O. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Zbuzany, 1992.

Hausenblas, O. Češtináři bez gramatiky? *Čeština doma a ve světě*. *1*, 1994, 4–9.

Hauser, P. a kol. *Didaktika českého jazyka, díl I. Část obecná*. Brno: Vydavatelství MU, 1994.

Chlup, O. *K psychologickým základům výchovy a vyučování: výbor z díla.* Praha: SPN, 1959.

Chlup, O. *O dětské duši*. Praha: Melantrich, 1921.

Jelínek, J., Haller, J. *Jazyk mateřský: pracovní učebnice českého jazyka pro školy měšťanské a střední: vydání čtyřdílné*. Praha: Státní nakladatelství, 1947.

Jelínek, J. *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918.* Praha: SPN, 1972.

Kašpar, J., de La Fontaine, J. *Bajky*. Druhé české upravené vydání. Praha: Aventinum, 2018.

McCarthy, C. *Cesta*. Přeložil Jiří Hrubý. Praha: Argo, 2009.

Orwell, G. *Farma zvířat*. Přeložil Gabriel Gössel. Praha: Aurora, 2004.

Pavel, O. *Jak jsem potkal ryby*. Praha: Agentura V.P.K., 1996.

Polák, M. Integrace a komunikační výchova jako základní principy kurikulární reformy v České republice, úskalí a perspektivy. In: *Zborník materiálov z medzinárodnej vedeckej konferencie Inovácia vo vyučování jazyka a literatúry*. Prešov: 2008, s. 271–278.

Polák, M. *Učitel českého jazyka a současná základní škola*. Olomouc: VÚP, 2002.

Průcha, J. Můžeme být spokojeni se vzděláním v mateřském jazyce? *Český jazyk a literatura, 28*(3), 1977, 121–129.

Průcha, J. *Jazykové vzdělávání. Analýza a prognóza systému*. Praha: Academia, 1978. 204 s.

Příhoda, V. *Myšlenka jednotné školy*. Praha: Orbis, 1948.

Seneca. *O duševním klidu*. 2 vyd. Přeložil Václav Bahník. Praha: Arista, 2004.

Štverák, V., Mrzena, J. *Felbiger a Kindermann – reformátoři lidového školství.* Praha: SPN, 1986.

Thoreau, H. D. *Toulky přírodou.* Praha: Paseka, 2010.

Thoreau, H. D. *Walden aneb Život v lesích*. Přeložil Zdeněk Franta, přeložil Antonín Jarník. Voznice: Leda, 2018.

Tolkien, J. R. R. *Básně z trilogie Pán prstenů*. Praha: Mladá fronta, 2001.

Tomeček, J. *Dobrodružné lovy*. Brno: Jota, 1997.

Tokarczuk, O. *Svůj vůz i pluh veď přes kosti mrtvých*. Přeložil Petr Vidlák. Brno: Host, 2010.

Trávníček, F. *Historická mluvnice československá: úvod, hláskosloví a tvarosloví.* Praha: Melantrich, 1935.

Trávníček, F. *Historická mluvnice česká*. 2. vyd. Praha: SPN, 1962.

Urban, M. *Hastrman: zelený román*. 5. vyd. Praha: Argo, 2018.

Yuste, O. M., London, J. *Bílý tesák*. Přeložila Hana Jovanovičová. Říčany: Sun, 2018.

4.4

UČITELSTVÍ DĚJEPISU JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Irena Loudová

„Naše Matka Země nám říká, abychom se chovali lépe. Všude kolem se množí známky toho, že příroda má své meze. Kromě toho krize životního prostředí, která je stále na postupu, zahrnuje všechno lidstvo, hranice mezi státy ztrácejí význam. Pokud si ve své vlastní mysli vypěstujeme dobro a ohleduplnost, naše činnost přirozeným způsobem přestane ohrožovat život na Zemi. Ochranou přírodního prostředí a zastavením úpadku naší planety dáme také najevo úctu k lidskému potomstvu Země – našim příštím generacím – stejně jako k přirozenému právu všech živých bytostí na život na Zemi. Jestliže pečujeme o přírodu, může být bohatá, štědrá a nevyčerpatelná. Důležité je, abychom odpustili pustošení v minulosti a pochopili, že bylo způsobeno nevědomostí. Zároveň bychom měli z etického hlediska prozkoumat, jaký jsme zdědili svět, zač jsme zodpovědní a co zanecháme příštím generacím. Máme odpovědnost i schopnost chránit životní prostředí Země – její zvířata, rostliny, hmyz, dokonce i mikroorganismy. Jestliže je mají znát i příští generace tak, jako je známe my, musíme jednat teď. Pracovat spolu, abychom uchránili a uchovali náš svět.“

Dalajláma

Úvod

V posledních dvaceti pěti letech dochází u výuky dějepisu k mnohým změnám. Nové pojetí historie a školního dějepisu se méně soustředí na rozsah historických vědomostí, je kritizován předchozí nadměrný rozsah systematického chronologického přehledu. Úkolem současného dějepisného vzdělávání je pomocí tvůrčích aktivních činností rozvíjet historické myšlení žáka, učit ho vyhledávání, analýze a kritickému hodnocení dějinných pramenů, dokumentů a literatury. Nové pojetí dějepisu se opírá o multiperspektivní hledisko, historické události jsou nahlíženy a posuzovány z mnoha úhlů pohledu. Je zřejmá snaha, aby dějepisné vyučování nebylo postaveno především na výkladu učitele a na frontálním způsobu prezentace. V nové podobě výuky dějepisu jsou využívány

metody práce s přímými historickými dokumenty, pracuje se s metodou orální historie, v níž se jedná se modelové využití vyprávění pamětníků rozličných dějinných událostí konfrontovaných s rodinnou orální historií a s obsahem rodinných dokumentů a archívů. Tyto přístupy umožňují žákům chápat různorodé interpretace dějinných událostí, podporují jejich činnostní učení a vedou je k produktivnímu a kritickému myšlení.

Pro žáky by se měla prezentace školního dějepisu stát určitým dobrodružstvím, hledáním příběhů, které nikdy nejsou uzavřené a které stále přinášejí nová zjištění. Je kladen důraz na badatelské postupy a na rozvoj historického myšlení. Historická fakta dostávají v konfrontaci událostí konkrétní rozměr, který je nutný pro jejich hlubší pochopení. Při výuce se využívá široké spektrum autentických a názorných didaktických (edukačních) pomůcek. Jsou využívána nová elektronická média, multimediální učební pomůcky a aplikace, vytvářejí se uživatelské příručky k podpoře historických a společenských témat, pracovní listy, interaktivní pomůcky, animace, audiovizuální pomůcky, pracuje se s tematickými filmy, videosekvencemi a zvukovými záznamy. Nová podoba výuky nabízí možnosti vyhledávání informací podle klíčového slova na webových stránkách, je podporováno využívání již stávajících rejstříků a adresářů – pro výuku dějepisu došlo ke zpřístupnění mnohých digitalizovaných archiválií. Učitelé dějepisu nacházejí četné podněty pro aplikaci moderních výukových postupů, metod, forem, technik a technologií. Pořádají se workshopy ke kritickému myšlení, žákovské konference, muzejní expozice, semináře a praktické dílny. Učitelé dějepisu mohou volit, co právě potřebují aktuálně ke své výuce. Intenzivní vývoj moderních technologických procesů podmiňuje nutnost reformy v systému vysokoškolského vzdělávání.

Současná výuka dějepisu je pojata take interdisciplinárně. Moderní a efektivní výuka dějepisu zaměřuje svou pozornost na sociální dějiny, na generační zkušenosti, věnuje se problémům národních, etnických a jiných minorit. Je zdůrazňována vazba na kulturní prvky krajiny, je položen akcent na krajinnou ekologii, na udržitelný rozvoj a regionální environmentalistiku. Ukazuje se, že efektivní formou zapojení lidstva do řešení environmentálních problémů je náležitě organizovaný systém ekologického, environmentálního a globálního vzdělávání. Nové požadavky k přípravě budoucích učitelů zahrnují obnovu všech strukturálních částí vzdělávacího systému, především pak obnovu učebního procesu a metodiky výuky.

Charakteristika učitelství dějepisu

Na Univerzitě Hradec Králové (UHK) se učitelství dějepisu vyučuje v následujících programech a oborech: studijní program **M 7503 Učitelství pro základní školy**, studijní obor: **Učitelství pro 2. stupeň základních škol – dějepis**; studijní

program **bakalářské studium B 7507 Specializace v pedagogice** (dvouoborové studium v kombinaci oborů), studijní obor: **Učitelství pro 2. stupeň základních škol – dějepis**; studijní program **N 7504 Učitelství pro střední školy**, obor: **Učitelství pro střední školy – dějepis**.

Rozdíly v kurikulu mezi studiem magisterského studia (5 let) a studiem bakalářského (3 roky) a poté navazujícího magisterského studia (2 roky) jsou v časovém rozřazení jednotlivých předmětů, ale nikoliv v jejich obsahu. Pětileté magisterské studium pokrývá předměty bakalářského studia Specializace v pedagogice a poté i předměty navazujícího magisterského studia v jednom komplexním programu. V posledních 2 letech studia již studijní program a jeho obor (magisterský i navazující magisterský) většinou neobsahuje obecně-historické předměty, ale spíše předměty pedagogicko-psychologické přípravy: didaktiku, historický proseminář a historiografii.

Studijní obor Učitelství pro 2. stupeň základních škol – dějepis je pětileté nečleněné studium, v rámci dvouoborového magisterského studia pro učitele základních škol. Ve studiu se klade důraz na kvalitní zvládnutí českých i obecných dějin ve vzájemném kontextu i komparaci a na schopnost studenta analyzovat kulturní, politické, ekonomické i sociální procesy (oproti klasické faktografii a událostní historii). Spolehlivá a kvalitní orientace v historických disciplínách, historiografii i odborných časopisech je podmíněna pedagogicko-psychologickou i oborově didaktickou orientací, jež je nezbytným předpokladem pro kvalitní metodologické vybavení učitele dějepisu na základní škole i pro školní praxi vůbec. Hlavním cílem studia je nabytí metodických i odborných předpokladů pro učitelství dějepisu na základních školách.

Absolvováním **nečleněného pětiletého magisterského studia** Učitelství dějepisu pro základní školy získá student vedle odborných znalostí (systémově založená znalost českých i obecných dějin) metodické a metodologické znalosti potřebné k vykonávání profese vysokoškolsky vzdělaného, plně kvalifikovaného učitele. Absolvent dokáže analyzovat historické jevy, hodnotit historické procesy a je schopen syntetizujícího pohledu na dané historické epochy. Musí umět využívat počítačovou techniku pro dané druhy činnosti, stejně jako se kvalitně, výstižně a odborně správně vyjadřovat – s cílem získat intenzivní zájem žáků o poznání dějin ve výuce dějepisu. Získané vzdělání i široký kulturní rozhled může absolvent studia učitelství uplatnit i jako pracovník v oblasti památkové péče, kultury a školství v pedagogických centrech, jako lektor nebo pracovník kulturní instituce i v činnosti na různých stupních státní správy i samosprávy. Významná je i příprava k popularizační činnosti se vztahem k profesi i zvládnutí zásad psaní odborných i popularizačních textů.

Bakalářské studium **Specializace v pedagogice/Dějepis se zaměřením na vzdělávání** (dvouoborové studium v kombinaci oborů) je tříleté, ukončené státní

zkouškou a je předpokladem pro navazující magisterské studium pro učitele středních a případně i základních škol. Výuka podporuje komplexní přípravu studentů k výkonu učitelské profese – program učitelské přípravy (ve všech typech studia) se dělí na dvě obsahově rozdílné části: první je oborová příprava učitele jako specialisty daného oboru a druhou je didaktická příprava budoucího učitele. Při výuce jsou vytvářeny předpoklady pro historické vědomí a myšlení. Studenti by se měli naučit komplexně přemýšlet, vžít se do konkrétní doby, zajímat se o kauzalitu dějin (vztah příčin a následku), posuzovat a porovnávat zdroje mezi sebou, naučit se pracovat s kvalitními zdroji a dobovými prameny. Je uplatňována multiperspektivita – proces vedoucí k hlubšímu porozumění látky, je bráno v úvahu více úhlů pohledů na situaci. Popis dějin nelze brát jako statický prvek neměnnosti (nejedná se o absolutní pravdu), je žádoucí zachovat otevřenost interpretacím a výzkumům a je potřeba věnovat dostatečný čas analýzám a hodnocení jednotlivých interpretací. Vzhledem k tomu, že možnost uplatnění absolventů tříletého bakalářského studia vybraného oboru (v tomto případě dějepisu) se zaměřením na vzdělávání je problematická – nejsou kvalifikovanými učiteli – je třeba důrazněji a více se orientovat v prvních třech letech studia na zaměření, jež by jim umožnilo uplatnění v dalších výše uvedených profesích. Tuto možnost mohou na vyšší úrovni využít i absolventi magisterského učitelského studia, u nichž je ovšem kladen větší důraz na posílení hlubšího zvládnutí látky a její systémové propojení. Předpokladem je zajištění komplexní přípravy studentů na povolání z hlediska aprobačně-odborného i z hlediska pedagogicko-psychologické přípravy. Důraz je kladen na zvýšení nabídky povinně volitelných přednášek a seminářů.

Absolvováním tříletého bakalářského studia získá student vedle základní odborné znalosti (systémově založená znalost českých i obecných dějin) a základní metodické a metodologické znalosti potřebné k vykonávání profese vysokoškolsky vzdělaného kvalifikovaného pracovníka orientovaného v oblasti společenských věd se zaměřením na dějepis. Absolvent získá základní předpoklady analyzovat historické jevy, hodnotit historické procesy a je schopen syntetizujícího pohledu na dané historické epochy. Hlavním cílem studia je nabytí metodických i odborných předpokladů pro aplikaci získaných poznatků v praxi. Získané vzdělání i široký kulturní rozhled může absolvent studia uplatnit i jako pracovník v oblasti památkové péče, kultury a školství v pedagogických centrech, jako lektor nebo pracovník kulturní instituce i v činnosti na nižších stupních státní správy i samosprávy. Významná je i příprava k popularizační činnosti se vztahem k profesi i zásady psaní odborných i popularizačních textů. Kromě schopnosti absolventa orientovat se v souladu s požadavky praxe, je cílem získat intenzivní zájem nejlepších absolventů bakalářského studia o další zvýšení kvalifikace v rámci dvouletého navazujícího studia.

Navazující dvouleté magisterské studium učitelství dějepisu je prioritně zaměřené na přípravu učitelů středních škol, v němž se klade důraz na prohloubené a kvalitní zvládnutí českých i obecných dějin ve vzájemném kontextu i komparaci a schopnost studenta samostatně analyzovat politické, ekonomické i sociální procesy oproti klasické faktografii a událostní historii a tvůrčím způsobem získané poznatky aplikovat. V návaznosti na ukončené tříleté bakalářské studium získá student spolehlivou a kvalitní orientaci v historických disciplínách, historiografii a v produkci odborných časopisů, jež je podmíněna pedagogicko-psychologickou a oborově didaktickou orientací, nezbytným předpokladem pro dokonalé metodologické vybavení učitele dějepisu na střední škole i školní praxi vůbec.

Absolvováním navazujícího magisterského studia získá student vedle odborných znalostí (systémově založená znalost českých i obecných dějin) metodické a metodologické znalosti potřebné k vykonávání profese vysokoškolsky vzdělaného, plně kvalifikovaného učitele. Absolvent dokáže analyzovat historické jevy, hodnotit historické procesy a je schopen syntetizujícího pohledu na dané historické epochy. Hlavním cílem studia je nabytí metodických i odborných předpokladů pro učitelství dějepisu na středních školách. Získané vzdělání i široký kulturní rozhled může absolvent studia učitelství uplatnit i jako pracovník v oblasti památkové péče, kultury a školství v pedagogických centrech, jako lektor nebo pracovník kulturní instituce i v činnosti na různých stupních státní správy i samosprávy. Významná je i příprava k popularizační činnosti se vztahem k profesi i zásady psaní odborných i popularizačních textů. Nezbytné je též zvládnutí počítačové techniky pro dané druhy činnosti, stejně jako zvládnutí dovednosti kvalitně, výstižně, odborně správně, ale i přitažlivě, zajímavě a kultivovaně se vyjadřovat, s cílem získat intenzivní zájem středoškolského studenta o poznání dějin ve výuce dějepisu, případně jej inspirovat k prohloubení získaných vědomostí a dovedností z oboru historie v dalším studiu na vysoké škole humanitního zaměření.

V oborové části se studium soustředí na důkladnou přípravu odborníka-historika, resp. osobnosti, která dějiny zná, rozumí jim a nepodléhá při jejich výkladu stereotypům, předsudkům, dobovým klišé a momentálním náladám. Výuka dějepisu postupuje chronologicky, tzn. od pravěku a starověku až po moderní dějiny. Výuka historie je rozdělena do dvou linií: chronologického výkladu dějin jako takových a paralelního výkladu, kde studenti souběžně probírají dějiny Českých zemí a dějiny zbytku světa. Světové (obecné) dějiny se soustředí především na dějiny Evropy a západních kultur. (V nově připravené akreditaci je zvolen model nový, výuka dějin bude probíhat formou čtyřhodinových přednáškových bloků, které budou propojovat české a světové dějiny. Totéž pak bude platit o výběrových seminářích, kterých bude ke každému období nabízeno větší množství).

Prvky EV, GRV a VUR v učitelství dějepisu

Prvky environmentální výchovy (EV), globální rozvojové výchovy (GRV) i výchovy k trvale udržitelnému rozvoji (VUR) jsou začleněny v učitelsví dějepisu na UHK ve většině předmětů odborně-historického rázu. Je možné se spolu se studenty blíže zabývat osudy jednotlivých společenství a zdůraznit aspekty vztahu těchto společenství k životnímu prostředí či k porozumění fenoménu kulturní plurality.

V rámci nejstarších dějin je výuka úzce propojena s tématy environmentální výchovy, která souvisejí se změnou životního stylu, vznikem trvalých osídlení, farmářských komunit a novou organizací životního prostoru. V rámci moderních dějin je artikulován rozvoj průmyslu a hospodářství a do popředí se dostávají témata ochrany krajiny a zachování biodiverzity. Ve výuce dějin v celém jejich časovém rozsahu (tj. počínaje pravěkem a konče soudobými dějinami) se sleduje vliv válečných konfliktů na životní prostředí; jako jejich důsledky lze identifikovat změny v krajině a změny ve způsobech hospodaření. V celém horizontu dějin lze např. sledovat výskyt a šíření chorob v závislosti na životním prostředí, jejich důsledky pro krajinu obývanou lidmi (některé oblasti se vylidňují). Dalším průřezovým tématem jsou potom migrace a emigrace lidských společenství i jednotlivců (např. stěhování národů a jejich ukotvení v prostoru Evropy, migrace v důsledku válek a morových epidemií, emigrace z ekonomických důvodů, řízené stěhování etnik v éře SSSR, odsuny obyvatelstva nejen v Evropě, ale i mimo ni). Velké skupiny lidí se přesouvají v prostoru (zatěžuje to životní prostředí), osidlují nové oblasti, zakládají další osady. S tím souvisí i poukázání na psychologické charakteristiky kultur, etnik a národů, na interkulturní rozdíly v hodnotách, na problémy akulturace a adaptace, na předsudky a stereotypy, vztahy, animozity, rozdíly v komunikaci apod. Studenti jsou vedení k porozumění i k aplikaci poznatků z interkulturní dimenze poznání.

Mezipředmětové vazby lze dohledat v oblasti horizontálních (synchronních) i vertikálních témat (chronologických). Ve vazbě na školní praxi je třeba doplnit, že v příslušných rámcově vzdělávacích programech nemusí být tato tematika explicitně pojmenována a je na učiteli, aby interdisciplinární vazby v procesu vzdělávání vytvářel a upevňoval.

Předměty *Historický proseminář, Pomocné vědy historické, Teorie historické vědy* a *Historiografie* v několika semestrech rozvíjejí schopnosti studentů související s prací historika jako vědce. Součástí je seznámení s metodami, jakými se zkoumá historie, studenti se učí základy kritické analýzy pramenů, rozvíjí se jejich historické myšlení a porozumění historickému vývoji a orientace v nejvýznačnějších dílech minulé i současné historiografie. Absolvování těchto předmětů má posluchače dovést ke schopnosti dějiny interpretovat, nikoli pouze přejímat tvrzení z jakékoli literatury, internetu a médií. Budoucí učitel se učí

rovněž rozpoznávat důvěryhodné zdroje (z internetu i z literatury). Pro účely rozvoje a implementace prvků EV, GRV a VUR se nabízí využití odborných textů s přesahem právě do této oblasti. Především předmět Historiografie sleduje historické teorie a práci historiků od starověku až po současnost. Vhodným výběrem prezentovaných děl lze ve studentech vzbudit zájem o osudy lidských společenství v rámci tzv. velké historie. Při práci s historiografickými texty, počínaje antickou literaturou, mají posluchači možnost sledovat rovněž zájem lidí o dění v přírodě (Parkan, Ferstl, 2007). Jsou konfrontováni s tím, že lidé zaznamenávali období sucha, dešťů, kruté zimy, přemnožení hlodavců nebo hmyzu, zemětřesení, záplavy. Velká pozornost byla věnována tzv. úkazům na nebi, tj. zatmění slunce a měsíce, pohybu komety atp. Všem těmto abnormálním jevům byl přikládán určitý význam a byly zapojovány do soudobého dění, vnímány jako např. nějaké znamení, trest apod.

Studenti jsou seznámeni rovněž s teoriemi geografického determinismu, které zaznívaly jednak v osvícenství (např. Montesquieu) a rovněž v polovině 20. století (Braudel). Podle těchto teorií jsou lidská společnost, její vývoj a organizace zcela zásadně ovlivněny přírodním prostředím, v němž realizují své životy. Nabízejí se témata jako: vznik a utváření moderní společnosti, modernizace, kolektivizace, tj. vznik průmyslové krajiny, přestavba měst, budování železnic, nových silnic a kanalizace, bourání hradeb, nejrůznější pozemkové reformy. Všechny tyto procesy zcela zásadním způsobem zasahují do krajiny, mění její tvář a postihují její fungování, některé narušují původní biotopy (Dlouhá, 2009).

Dějiny pravěku jsou velmi blízce spojené s krajinnou archeologií (např. výzkum Katedry archeologie FF UHK ve Všestarech – tzv. Archeopark, podrobněji viz časopis *Živá archeologie*, který vydává Katedra archeologie FF UHK). Do výuky jsou zařazována následující témata: člověk se učí využívat přírodní zdroje a síly, např. oheň, vodu aj. Postupně ovládá techniku práce se surovinami, jakými jsou dřevo, hlína, kovy. Neřeší problém odpadu, ten je pak cenným archeologickým materiálem – lze najít nepovedené a především nehotové výrobky, z nichž lze lépe poznat výrobní postupy, ze zbytků potravy lze usuzovat na její složení, na pěstování určitého druhu plodin aj.

Dějiny starověku se soustředí na vznik prvních velkých civilizací, především v deltách velkých řek a postupný vývoj stálých osídlení ve formě měst. V této fázi studia se například nabízí propojení s VUR přes kontrastivní analýzu způsobu života v jednotlivých epochách vývoje lidstva: Které prvky jsou do určité míry stále přítomné, které aspekty života se dramaticky proměnily? Studenti se zde mohou zaměřit na studium jednotlivých kulturně-civilizačních okruhů, analyzovat příčiny nejen vzniku, ale především zániku některých kultur (zkoumat například vliv proměny přírodních podmínek v dané oblasti na politickou stabilitu). Pozornost studentů je rovněž orientována k významu mořeplavby,

ale i k přírodním katastrofám (Hadač, 1987), které například ve Středomoří způsobily zkázu několika měst. Naskýtá se tu možnost propojení s archeologií strarověku, neboť se zachovala jejich podoba tak, jak města skutečně fungovala (např. z Pompejí víme, že součástí města byly fontány, vodovody a osázená atria).

V dějinách středověku a novověku se pravděpodobně nejvíce projevuje již výše zmíněný evropocentrismus. Studenti se v rámci přednášek dozvídají politické a církevní dějiny, v seminářích je poté kladen důraz na dějiny každodennosti (termín označující studium života obyčejných lidí, jejich myšlení a postavení v dané společnosti) a rozvoj měst a obchodu. V rámci středověkých dějin jsou relevantními tématy pro analýzu například rozvoj středověkého hospodářství, patří sem téma proměny a modernizace zemědělství (Fukala, 2005). Je zmíněna výroba účinnějších nástrojů na obdělávání půdy, zdokonalování způsobu hospodaření – přechod z dvojpolního systému na trojpolní, poznání, že půda si musí odpočinout, nabrat sílu. Je artikulována schopnost obyvatel využívat k obživě, ale i k řemeslům plodiny, které rostou v okolí bydliště (vesnice), různé byliny, tzv. plané plodiny, například rákosí.

Do krajiny zasahuje budování nových cest, zejména za Marie Terezie a Josefa II. vznikly tzv. císařské silnice, které jsou dodnes v krajině patrné (rovné silnice – v pohledové ose je obvykle kostel – jsou lemovány alejemi stromů). Cesty vedly přes osady a města (dnes naopak budujeme obchvaty).

Počínaje raným novověkem dochází k budování rozsáhlých parků u šlechtických sídel. Vyvstává potřeba nejen upraveného prostoru, ale rovněž iluze volné přírody, tzv. anglický park (zejména 18. a 19. století). Na přelomu 18. a 19. století se začínají zakládat veřejné parky a zahrady ve městech – místa odpočinku a setkávání lidí. 19. století přichází s potřebou trávit čas v přírodě, lidé vyjíždějí na výlety do blízkého okolí větších měst. Romantismus artikuluje potřebu lidí po přírodě, plně se projevuje schopnost lidí vnímat její krásu. Člověk si ale ještě neuvědomuje potřebu chránit ji proti negativním dopadům moderní společnosti, jakými jsou těžba surovin a budování průmyslových podniků. S rozšiřováním chudinských čtvrtí a průmyslových kolonií se zvyšuje riziko šíření chorob. Koncem 19. století nevyhovuje stará středověká zástavba většiny velkých evropských měst, jsou vybourány celé čtvrti (Paříž téměř celá, v Praze značná část původní zástavby starého města), probíhá tzv. asanace a rovněž hnutí odporu proti ní. Vznikají nové ulice, kanalizace, vodovody, rozrůstá se nová prostornější zástavba.

Dochází k rozvoji měst a k zakládání nových měst, tzv. na zeleném drnu. Techniky jako žďáření a klučení, vypalování porostu a ostraňování jejich zbytků, lze rozpoznat dodnes v názvech některých měst a vesnic (častý je Žďár, Ždírec, Kluky, Klučina atp.).

Zde se nabízí analýza důvodu úspěchu některých takovýchto projektů v kontrastu s neúspěchem jiných, naskýtá se otázka, jaké přírodní podmínky jsou nejvíce žádoucí pro udržení prosperity lidských společenství). Studentům jsou předkládány dějiny mentalit a rozvoj plurality lidského myšlení (vliv racionalismu a osvícenství). V poslední části se lze také vymanit z okovů evropocentrismu a v rámci globální výchovy akcentovat mimoevropské kultury a jejich vliv a význam. Pro 19. století je typický evropocentrismus, popř. upřednostňování tzv. západní civilizace.

Moderní dějiny se věnují následujícím tématům: lidstvo na prahu modernity, vliv průmyslové revoluce na krajinu a rozvoj měst, bourání hradeb, města se rozšiřují do krajiny, nastává zvýšená sociální mobilita obyvatelstva, která závisí rovněž na podmínkách cestování (usnadňuje ji vznik železnice). Rozšiřuje se potřeba cestovat za poznáním a rekreací, novým trendem je rozvoj sportovních aktivit, pobytu na čerstvém vzduchu atp.

Výuka moderních dějin přelomu 19. a 20. století a poté i nejnovějších dějin po roce 1945 je realizována především skrze studium hlavních politických a společenských procesů, probíhajících v této době.

Dějiny evropské integrace a konkrétněji Evropské unie jsou zde probírány jen okrajově, což je v silném kontrastu s přístupy k výuce evropských moderních dějin v zemích, jako je Belgie či Nizozemsko. V souvislosti se studiem dějin stalinistického Ruska či komunistického Československa lze zcela přirozeně propojit témata týkající se kolektivizace půdy či znárodnění průmyslu. Kolektivizace přináší změny biotopů, přechod na monokulturní zemědělství (s tímtéž se setkáváme i dnes, např. pěstování řepky olejky aj.). Nabízí se postižení vývoje práce s odpady, zmírňování dopadu výroby a těžby na životní prostředí. Stav společnosti a organizaci každodenního života v totalitních státech lze také komparovat s vývojem společnosti v demokratických režimech. Význam by měl spočívat v tom, aby posluchači a posléze učitelé dějepisu byli schopni ukázat žákům, že kořeny současného dění lze s úspěchem najít právě při studiu dějin. Lze najít i určité paralely mezi různými procesy a událostmi moderních dějin, např. nárůst nacionalismu a jeho důsledky (konec. 19. století, třicátá léta 20. století a v podstatě obdobný nárůst v dnešní době). Je třeba postihnout nebezpečí nenávistných ideologií (komunismus, nacismus, antisemitismus atp.). V současné době se v rámci studia moderních dějin dostávají do popředí témata ochrany krajiny a zachování biodiverzity, v posledních desetiletích lze zkoumat proměnu přístupu k uvedeným tématům (Meadows, Meadows, 1995). Východní kultury a civilizace jsou zmíněny spíše okrajově. Dějiny Afriky (stejně tak Ameriky a Asie) se doposud vyučují jako součást moderních obecných dějin – postihuje se zejména propojení s evropským kolonialismem a následnými dekolonializačními válkami.

Začlenění témat EV, GRV a VUR je velmi důležité, důraz se klade na poznání a porozumění těmto tendencím, neboť jejich poznání umožňuje porozumět soudobému světu a jeho současným problémům (Parkan, Ferstl, 2007). Dějiny posledních sto let často trpí tím, že se probírají jako poslední téma, a tudíž na ně mnohdy nezbyde tolik času, kolik by si zasloužily. Proto je třeba studenty učitelství orientovat právě k těmto okruhům, neboť jejich poznání při studiu je může navést k tomu, aby při výuce na ZŠ a SŠ tato témata nebyla vynechávána – už proto, že pro žáky a studenty jsou mnohem atraktivnější než tradiční přehledy politických událostí.

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR v učitelství dějepisu

V rámci **didaktické přípravy** budoucích učitelů dějepisu se studium na UHK opírá o několik navazujících předmětů z bloku oborové didaktiky. V těchto předmětech jsou studenti seznámeni s historií povinné školní docházky v českých zemích a výuky dějepisu, ale následně především s principy organizace a realizace samotné výuky dějepisu. Jako žádoucí se jeví například studenty zpracovaná teoretická analýza učebních materiálů, doporučených MŠMT pro výuku dějepisu na ZŠ a SŠ, z pohledu globální a enviromentální výchovy. Je kladen důraz na mezipředmětové vztahy a interdisciplinaritu (Novotná, 2008). Podle Beneše (2003) je didaktika dějepisu teorií výuky dějepisu. Beneš teorii výuky a metodiku staví odděleně a stanovil tři poslání didaktiky dějepisu. První je pojmenován jako reflexivní úkol (co se může vyučovat), druhý bod se nazývá normativní úkol (co se musí vyučovat z hlediska kultivace historického vědomí) a posledním bodem je úkol empirického výzkumu souvislosti s výukou dějepisu.

Další prostor pro implementaci EV, GRV a VUR je především při praxích a cvičných přípravách hodin. Nabízí se třeba zadání projektu studentům, kteří by měli ukázkově zhodnotit možnosti propojení výše zmíněných témat do svých vlastních hodin (například odučit hodinu regionální historie se zvláštním důrazem na VUR). Cvičením a vlastním zapojením do projektu se tak studenti stanou z pasivních příjemců také aktivními účastníky a tato zadání jim umožní blíže se zabývat mezioborovými přesahy svých předmětů.

Výuka didaktiky dějepisu je na UHK také prezentována skrze návštěvy hlavních kulturně-vzdělávacích institucí, jakými jsou Krajské muzeum, jeho depozitář a Galerie moderního umění. V rámci těchto návštěv se studenti naučí, jak přirozeně rozšířit hodiny dějepisu mimo budovu školy a žáky zaujmout pro regionální dějiny. *Muzejní pedagogika* zde má poměrně významné místo.

Postupně se stále více uplatňuje práce s internetovými zdroji a prezentace současných moderních trendů ve výuce dějepisu. V době mobilních aplikací, webových seriálů, specializovaných výukových materiálů i výukových počítačových her, dostupných nyní primárně online, se nabízí ještě větší průprava bu-

doucích učitelů k jejich optimálnímu využití. Možnými příklady jsou např: Moderní dějiny (http://www.moderni-dejiny.cz/); Dějepis v 21. století (http://www.dejepis21.cz/); Khanova škola (https://khanovaskola.cz/); Czechoslovakia 38-89 (http://cs3889.cz/). Práce s materiálem zpřístupněným na internetu je zařazována do přednášek a seminářů také u odborných historických předmětů – studenti jsou od počátku studia seznamováni s databázemi pramenů, učí se využívat katalogy knihoven a pracovat s elektronickými verzemi odborných časopisů, a to včetně databází a zdrojů cizojazyčných. Pracují s prameny zpřístupněnými na internetu (elektronické edice) a jsou konfronotováni s tím, že nelze ke studiu využívat všechny zdroje, neboť mnohé z nich zprostředkovávají chybné informace.

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí ve studijním oboru učitelství dějepisu

Výuka dějepisu a historie má v přípravě budoucích učitelů významný vliv na rozvoj občanských a sociálních kompetencí zejména na úrovni povinně volitelných předmětů, z nichž musí každý student splnit určitý počet (konkrétní výběr však zůstává v jeho kompetenci), které doplňují oborovou přípravu a zaměřují se na některá okrajová témata českých a světových dějin, na metody dějinného zkoumání a dějiny sociálních skupin. U mnohých předmětů se propojení s EV, GRV a VUR přímo nabízí. Předmět *Úvod do regionalistiky* připravuje budoucí učitele jako odborníky na studium regionálních dějin, které jsou na základních a středních školách do výuky dějepisu běžně začleňovány. Regionální dějiny skýtají možnosti především pro projektovou výuku a pro propojení nejrůznějších aktuálních témat ze života studentů s dějinami a vývojem jejich konkrétního regionu. Předmět *Technické památky* je dalším příkladem, jelikož památky technického rázu často výrazným způsobem zasáhly do krajiny a mnohokrát i změnily celý její charakter (železnice, vodní nádrže, doly). Popularizace dědictví průmyslové éry mezi studenty vede k hlubšímu porozumění provázanosti osudů lidstva s prostorem, který obývá (Rynda, 2010). Průmysl a jeho vliv na krajinu a klima (např. znečištění, zabírání orné půdy, oteplování planety vlivem lidské činnosti) je navíc i v současné době velmi aktuální téma, které má kořeny právě v minulosti (Saugout, Ichbiah, 2009). Díky pochopení historie lze pátrat po příčinách odcizení člověka prostředí, ve kterém žije (Dlouhá, Dlouhý, Mezřický, 2006). Potenciál lze vidět také v *gender studies*, i když se zde zatím zmíněná problematika neobjevila.

Závěr

Dějepis ve škole vytváří historické vědomí a historickou kulturu mladé generace. V klíčových kompetencích se požaduje dovednost tvořit, aplikovat, analy-

zovat, hodnotit a rozumět dané problematice (Trapl, Traplová, Skoupý, 1999). Důležité pro učitele je vytvořit předpoklady pro historické vědomí a myšlení, naučit se přemýšlet, vžít se do doby, zajímat se o kauzalitu dějin (vztah příčin a následku), viz Labischová, Gracová (2008). Některé moderní metody výuky dějepisu jsou přímo propojené s novějšími přístupy k organizaci třídy a výuky jako takové. V přípravě studentů k výuce dějepisu je snaha o propojení didaktické přípravy s širší tendencí rozvíjet u dnešních studentů tzv. soft skills, spolu s kompetencemi označovanými jako 21st century skills: kritické myšlení, schopnost spolupráce, informační a mediální gramotnost (Šebešová, Šimonová, 2013). Ještě více by bylo třeba se zaměřit na využití metod (Julínek, 2004), jakými jsou například projektové vyučování, debata, případová studie, flipped classroom nebo mentální mapování. Jedná se o aktivity založené na asociacích, argumentaci a s mezioborovými přesahy, které mají potenciál rozvíjet požadované dovednosti (Egan, 1979).

Při přípravě budoucích učitelů dějepisu je akcentováno, že k obecným rysům učitelského povolání bezesporu patří pozitivní vztah k dětem, společnosti i k přírodě, dále pak pedagogický takt, postřeh, sdělnost i ochota přijímat nové podněty a vnímat je empaticky; rovněž pak neotřele, originálně či pohotově reagovat na změnu okolností (Labischová, Gracová, 2008). Každému pedagogovi by měly být vlastní komunikační a motivační dovednosti, alternativní a zážitkové metody práce (Petty, 2002). Stejně významné je i utváření a podpora humánních a skutečně etických vztahů mezi žáky (Matějček, 2008), vynaložené úsilí o životní styl respektující etiku všedního dne – jde především o pohodové prosociální vztahy, o životní styl bez nenávisti, agresivity, zaslepenosti, nepořádnosti a nezodpovědnosti. Nabádání žáků a studentů k osobní a identické zodpovědnosti a k autonomnímu hledání variant řešení problémů má být povzbuzením, vyjádřením podpory, projevem suportivního klimatu, respektu, úcty, pozitivního přístupu, akceptování jednotlivců jako osob a akceptování neutrality ve vztahu ke všem členům systému. Jenom tak lze předpokládat, že dojde k spoluvytváření předpokladů nezávislé sebevýchovy, autoregulace, selfmanagementu a k autonomnímu životnímu scénáři budoucí generace.

Německý filozof Hans Jonas (1984) formuluje svou výzvu následovně: *„Jednej tak, aby účinky tvého konání byly ve shodě s autentickým lidským životem, aby nebyly destruktivní pro život budoucí. Při svém současném rozhodování mysli na budoucí dobrý stav člověka."*

Literatura

Braudel, F. *Dynamika kapitalismu*. Praha: Argo, 1999.

Dlouhá, J. *Vědění a participace: teoretická východiska environmentálního vzdělání*. Praha: Karolinum, 2009.

Dlouhá, J., Dlouhý, J., Mezřický, V. (eds.) *Globalizace a globální problémy: sborník textů k celouniverzitnímu kurzu "Globalizace a globální problémy" 2005–2007*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Centrum pro otázky životního prostředí, 2006.

Egan, K. *Educational development*. New York: Oxford University Press, 1979.

Fukala, R. *17. století: epocha globální krize?* Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.

Hadač, E. *Ekologické katastrofy*. Praha: Horizont, 1987.

Jonas, H. Evoluce a svoboda. *Lidé města* 2/2005, 83–96.

Julínek, S. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004.

Labischová, D., Gracová, B. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008.

Matějček, T. *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání – životní prostředí*. Praha: PřF UK, 2008.

Meadows, D. H., Meadows, D. L. *Překročení mezí: konfrontace globálního kolapsu s představou trvale udržitelné budoucnosti*. Praha: Argo, 1995.

Montesquieu**,** Ch. *O duchu zákonů*. Přeložil Stanislav Lyer. Praha: Právnické knihkupectví a nakladatelství V. Linhart, 1947.

Novotná, M. *Využití Google Earth ve škole pro environmentální výchovu.* In: *Environmentální výchova jako průřezové téma*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2008. s. 33–38.

Parkan, F., Ferstl, R. *Environmentální výchova ve výuce dějepisu.* Metodika pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia. Praha: Univerzita Karlova, 2007.

Petty, G. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002.

Rynda, I. a kol. *Anglicko-český a česko-anglický slovník životního prostředí a udržitelného rozvoje*. Praha: Státní fond životního prostředí České republiky, 2010.

Saugout, N., Ichbiah, D. *Život pro planetu Zemi: 365 tipů pro každodenní ekologický život*. Praha: Práh, 2009.

Šebešová, P., Šimonová, P. ed. *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ: tři kroky k aktivnímu vyučování*. Praha: Portál, 2013.

Trapl, M., Traplová, J., Skoupý, A. *Dějepis 8: [novověk]*. Olomouc: Prodos, 1999.

4.5

UČITELSTVÍ ETICKÉ VÝCHOVY JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Eva Švarcová

„První věc, kterou je národu třeba, je duchovní pořádek a uznání, že zlo je zlem. Je to boj o duši národa."

Ferdinand Peroutka

Úvod

V 70. letech 20. století na základě mínění renomovaných psychologů, kteří reagují na zkušenost, že vzdělanost automaticky neznamená současně i mravnost člověka, vytvořil v 80. letech 20. století prof. R. Roche Olivar z Autonomní univerzity v Barceloně (UAB) projekt výchovy k prosociálnosti. V návaznosti na výzkumné práce odborníků zabývajících se zejména psychologickými a pedagogicko-psychologickými tématy uskutečnil souhrnný výzkum činitelů, které podmiňují a podporují žádoucí chování. Zjistil, že rozhodujícím faktorem pro pozitivní rozvoj charakteru je prosociálnost. Podle závěrů výzkumů, osvojí-li si dítě prosociální postoje a chování, s velkou pravděpodobností vyroste v charakterního člověka; pokud si je neosvojí, výsledek výchovy je problematický.

Podle R. Roche Olivara (1992) jsou charakteristickými rysy prosociální osobnosti soucit s lidmi, kteří mají těžkosti; radost z obdarování druhého nebo rozdělení se; práce ve prospěch druhých lidí; přijímání úspěchů druhých lidí bez závisti; pochopení pro starosti a těžkosti svých známých a příbuzných; schopnost prožívat s druhými jejich starosti a radosti.

Projekt R. Roche Olivara, je realizován a ověřen v řadě evropských zemí, včetně Slovenska, kde se Etická výchova vyučuje jako volitelný, ale povinný předmět (alternativa k náboženství, žáci si vyberou buď etickou výchovu, nebo náboženství) v systému státního školství. Česká republika navázala na tento projekt, který rozpracoval pro středoevropské podmínky Ladislav Lencz z Metodického centra v Bratislavě. S podporou zejména Etického fóra České republiky a ve spolupráci s Kabinetem Etické výchovy Univerzity Hradec Králové byla etická výchova na základě opatření tehdejší ministryně školství Miroslavy Kopi-

cové ze dne 9. prosince 2009 vložena do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jako doplňující vzdělávací obor. Opatření nabylo účinnosti dnem 1. září 2010. Nový obor vyžadoval i přípravu učitelů s odpovídající kvalifikací. Pedagogická fakulta UHK, konkrétně Kabinet Etické výchovy při Katedře pedagogiky a psychologie UHK, na situaci reagovala a v roce 2012 byl na Pedagogické fakultě UHK nový obor učitelství Etická výchova akreditován. Od akademického roku 2012/13 se začali připravovat první učitelé tohoto oboru.

Hlavním cílem etické výchovy je, jak již bylo řečeno, prosociálnost. Obecně lze říci, že prosociální je takové jednání, jež přináší prospěch druhé osobě nebo skupině osob, které nevyplývá ze striktní povinnosti a není provázeno očekáváním jakékoli formy odměny či reciprocity. To znamená, že motivem a předpokladem prosociálního chování je vnitřní potřeba nebo tendence dělat to, co prospěje druhému. Cílem výchovy tedy je nejen děti naučit, aby si osvojily určité vnější chování, ale přivést je k tomu, aby se chovaly prosociálně z vnitřní potřeby. Základní aktivity a dovednosti jsou směřovány k dosažení uvedeného cíle, který díky své konkrétnosti má mimořádnou motivační sílu. Výstižně ji charakterizuje A. de Saint Exupery: *„Chceš-li stavět loď, nemusíš nutit muže, aby připravili dřevo, nemusíš jim rozdělit práci. Stačí v nich probudit touhu po nekonečném moři.“* (EF ČR, 2005)

P. Vacek (2002) popisuje mravní výchovu v České republice jako *„výchovu postavenou na ‚náhodném' individuálním vkladu výjimečně disponovaných pedagogů“*, která je jinak *„na okraji zájmů našich škol a učitelů“*. Do širšího společenského kontextu působícího na rozvoj mravů dětí zařazuje *„přemíru negativních vlivů, na výkon orientovanou moderní dobu, extrémní příklon ke konzumnímu způsobu života“*. Významnou úlohu také sehrává *„vnitřní liberalizace rodinného prostředí, rozvolnění zřetelných mantinelů, vedoucí u dětí k nejistotě, následně k agresi“*. V neposlední řadě je třeba zmínit moderní komunikační prostředky, přístup k informacím či možnosti veřejné prezentace osobních názorů.

Uvažujeme-li o rozvoji žákovských kompetencí, musíme zmínit teorii mnohačetné inteligence, podle které rozlišujeme několik typů inteligence: jazykovou, matematicko-logickou, zvukově-hudební, tělesně-pohybovou, prostorově-orientační, sociální (interpersonální a interapersonální), naturalistickou (přírodní), existenciální (Gardner, 1998). Ve školách se dosud u žáků rozvíjely všechny typy inteligence, ale bohužel se poněkud zapomínalo na jednu, v životě člověka z nejdůležitějších, a to na sociální inteligenci. Do popředí zájmu se tak v posledních letech stále více dostává právě potřeba emoční inteligence jako základní složky intrapersonální inteligence. (Goleman, 1997)

Nezapomínejme tedy na zlaté pravidlo etické výchovy: nedělej druhým to, co nechceš, aby dělali oni tobě.

Charakteristika etické výchovy

Studium učitelství etické výchovy je určeno především pro uchazeče, kteří mají zájem o etickou problematiku s ohledem na výchovu a vzdělávání. Současná realizace učitelské přípravy v oboru Etická výchova respektuje dvoustupňový model, kdy dvouleté magisterské studium bezprostředně navazuje na tříleté bakalářské studium.

Výuka etické výchovy je koncipována v návaznosti na společný pedagogicko-psychologický základ, který je povinnou průpravou všech oborových učitelských specializací. Týká se především předmětů *Didaktika etické výchovy* a *Etika pedagogické profese*. Vedle těchto předmětů mají ve struktuře oboru své místo i tzv. aplikační etická témata. Proporční zastoupení v programu mají i filozoficko-etické disciplíny. Obsahy těchto vyučovaných předmětů i formy výuky nabízejí studentům ucelené soubory vědomostí ze základů etiky, filozofie, dějin filozofie, filozofie výchovy atd. Dále to jsou didaktické aplikace ve standardních i specifických oblastech edukace, a to vždy v návaznosti na aktuální výchovně vzdělávací trendy s akcentem na proměny české školy jako celku. Výše uvedené je posilováno nabídkou široké palety volitelných předmětů, jejichž smyslem je učivo povinné části prohloubit a rozšířit. Praktická stránka profese je rozvíjena prostřednictvím moderních forem výuky (pomocí zážitkových metod a dovednostně zaměřených předmětů a témat) především v rámci zmíněného předmětu *Didaktika etické výchovy*. Rozvoj praktických kompetencí je významně rozšiřován a prohlubován systémem pedagogických praxí v šesti na sebe navazujících cyklech.

Z hlediska obsahu studijního oboru jsou stěžejní předměty zaměřené nejen do oblasti etiky a filozofie, ale zvýšená pozornost je věnována také multikulturním aspektům výchovy, poruchám chování ve školním prostředí i ve smyslu sociálně patologických jevů z celospolečenského hlediska. Součástí obsahu studijního oboru je samozřejmě praxe studentů na vybraných fakultních školách, kde se etická výchova vyučuje.

Absolvent studia, tj. budoucí učitel etické výchovy, se uplatní především jako pedagog na základní škole. Dále v pedagogických profesích v rámci školského systému, například ve volnočasově zaměřených institucích.

Etická výchova na základní škole posiluje rozvoj všech kompetencí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské i kompetence pracovní (Belz, 2001).

Prvky EV, GRV a VUR v učitelství etické výchovy

V učitelské přípravě oboru Etická výchova se v současné době realizují prvky

environmentální výchovy (EV), globální rozvojové výchovy (GRV) i výchovy k trvale udržitelnému rozvoji (VUR) především v předmětech *Didaktika etické výchovy 1* a *Didaktika etické výchovy 2.*

Prvky environmentální výchovy, globální rozvojové výchovy a výchovy k trvale udržitelnému rozvoji jsou v kurikulu učitelské přípravy jasně definované a studenti na jejich podkladě pracují v seminářích i na praxi ve školách.

Přestože se s prvky EV, GRV a VUR v oboru Etická výchova pracuje, stále je možné najít prostor pro zařazení dalších vybraných metodik rozvíjených v České republice zejména neziskovými organizacemi. Jde např. o Středisko ekologické výchovy a etiky – SEVER Horní Maršov, vzdělávací centrum TEREZA, především programy GLOBE, Eko škola, Les ve škole, síť středisek ekologické výchovy Pavučina atd. Tyto metodiky by bylo možné zařadit zejména k doplnění již realizovaných aktivit v předmětu *Didaktika etické výchovy 1* a *Didaktika etické výchovy 2*. Dále je možné navázat spolupráci s neziskovými organizacemi ve smyslu pedagogické praxe studentů ve zmíněných organizacích k prohloubení jejich vztahu k ochraně přírody, k posílení výchovy globální i výchovy k trvale udržitelnému rozvoji v praxi.

Studijní obor Etická výchova nabízí významný potenciál pro rozvoj občanských a sociálních kompetencí, neboť právě rozvoj zmíněných kompetencí patří k základním cílům daného oboru. Silné stránky z hlediska rozvoje výše uvedených kompetencí (občanských a sociálních) jsou formovány zejména v předmětech *Didaktika etické výchovy 1 a 2*, kde jsou podrobně zpracována témata zaměřená na posilování pozitivních stránek osobnosti, mezilidské vztahy, sebepoznání, porozumění druhým lidem, pomoc, přátelství, solidaritu atd. Ekologická etika a bioetika, se věnuje problematice ochrany přírody a životního prostředí. Podporuje vedení studentů k respektování přírodních procesů a k udržitelnému rozvoji. Prosociální výchova akcentuje pozitivní vztahy ve třídě, posiluje osobní zodpovědnost, kvalitní, smysluplný a na dobro orientovaný život. Psychologie morálky je předmětem cíleně orientovaným na psychologické aspekty morálky a morálního vývoje osobnosti, což úzce souvisí s osobnostně-sociálními kompetencemi. Multikulturní aspekty výchovy prezentují studentům specifické prvky různých kultur s ohledem na akceptaci rozdílnosti názorů i náboženského vyznání. Vybraná témata ve vzdělávání mají široký rozsah témat včetně environmentální problematiky a globální výchovy. Prostor lze ale najít také ve většině ostatních předmětů.

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR v učitelství etické výchovy

Budoucí učitelé etické výchovy absolvují před začátkem prvního semestru třídenní *adaptační kurz*, který se uskutečňuje mimo Hradec Králové, v přírodě, vět-

šinou na horách. Cílem kurzu je adaptace nastupujících studentů na nové spolužáky, má pomoci k jejich osobnímu setkání a vzájemnému poznání. Součástí kurzu je osobnostně sociální výcvik, který lze doplnit o další aktivity k posílení rozvoje občanských a sociálních kompetencí. Dále je možné posílit aktivity v přírodě se zaměřením na její ochranu.

Multikulturní aspekty výchovy obsahují v sylabu téma Interkulturní vzdělávání a multikulturní výchova, kultura, etnicita, menšiny, náboženství, subkultury, socializace. Uvedená témata mohou spadat i do globální rozvojové výchovy a tím směřovat k přijetí odpovědnosti za utváření světa kolem nás.

Dějiny filosofie a etiky 1 a 2 se věnují seznámení s hlavními myšlenkovými tradicemi v dějinách lidstva, rozmanitosti a provázanosti vzájemných dějin filozofie a etiky. Zde se nabízí konfrontace s celosvětovým kontextem, včetně tradic celé civilizace. Filozofii i etiku lze reflektovat z hlediska globální rozvojové výchovy i s aspektem na výchovu k udržitelnému rozvoji. (Sokol, 2010)

Úvod do etiky zahrnuje téma Konstituování a proměny etiky v rámci antické, judaisticko-křesťanské i sekularizované atlantické kulturní tradice a její teoretické tříbení v soudobých podmínkách diferentního a multikulturního světa. Téma lze pojmout s přesahem do globální rozvojové výchovy.

Úvod do politologie se mimo jiné věnuje tématu liberalismus, konzervatismus, socialismus, marxismus a komunismus, nacionalismus, nacismus, fašismus, environmentalismus, feminismus, náboženský fundamentalismus. Tím nabízí možnost využití jednotlivých směrů k pohledu na světové dění s aspekty globální rozvojové výchovy.

Jedním ze základních témat *Religionistiky* jsou úvod do religionistiky, představení teologie a ateismu, typologie náboženství, nová duchovní hnutí (kulty, sekty), stát, církve a náboženské společnosti u nás. Žáci v rámci vybraných náboženství mohou objektivně hodnotit situaci ve světě a diskutovat o možných příčinách globálních problémů.

Vybrané složky výchovy obsahují téma postavení a role průřezových témat v RVP, využití témat v rámci mezipředmětových vztahů, cíle a obsah globální výchovy, její specifika, metody uplatňované v rámci výuky environmentální výchovy. Disciplína posiluje u studentů orientaci v předmětech – globální, mediální, environmentální a dramatická výchova, které jsou zároveň průřezovými tématy RVP či doplňujícími vzdělávacími obory.

Prevence rizikového chování dětí a mládeže sice v sylabu nemá uvedena konkrétní témata, přesto je zde možnost využití srovnávání preventivních metod a rizikového chování obecně v globálním kontextu.

Soudobé etické teorie 1 a 2 si kladou za cíl prezentovat studentům soudobé etické teorie v rámci antropologismu, scientismu a systémové etiky, a to počínaje 19. stoletím (po rozpadu Hegelova filosofického systému). Jedná se ze-

jména o etické koncepce v díle Schopenhauera, Nietzscheho a Bergsona – existenciálních myslitelů 19. a 20. století a související směry. Předmět celoplošně zastupuje různé myslitele a směry, které ovlivnily v rámci rozvoje celé lidstvo.

Cílem *Diagnostiky sociálních skupin* je seznámit studenty s problematikou malé sociální skupiny jako spolutvůrce a konzumenta klimatu skupiny. V teoretické průpravě si osvojí základní pojmy a náhledy různých vědních oborů (sociální psychologie, pedagogická psychologie, pedagogika); seznámí se s použitelnými metodami zjišťování klimatu skupin a s postupy, jak s nimi v praxi pracovat. Klima skupiny, vztahy mezi lidmi apod. mohou úzce souviset i se vztahy s dalšími zeměmi, národy, etniky.

Z hlediska oboru Etická výchova je jedním ze stěžejních předmětů *Prosociální výchova*, jejímž hlavním cílem je prohloubit a rozšířit vědomosti a dovednosti studentů při výchově k prosociálnímu chování v rámci průřezových témat Osobnostní a sociální výchova. Připravit studenty tak, aby dokázali aplikovat prosociální výchovu v praxi, aby se aktivně podíleli na utváření mravní identity osobnosti jednotlivých žáků. Součástí předmětu je přímo téma pozitivní vztah k přírodě a ekologická etika.

Školní legislativa a poradenství se věnuje problematice zákonů a vyhlášek týkajících se školního prostředí. Právo na vzdělání patří podle Listiny základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky, mezi základní občanská práva. Zákon 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen Školský zákon) ve znění pozdějších změn, § 21 písmeno f) dává právo žákům, studentům a zákonným zástupcům dětí a nezletilých žáků na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání podle tohoto zákona. Studenti se seznamují s uvedenými zákony a zároveň lze v rámci implementace pro srovnání zmínit, jaké zákony platí v ostatních státech.

Ekologická etika a bioetika již svým názvem a zaměřením odpovídá požadavkům environmentální výchovy. Lze zde zahrnout většinu témat souvisejících s EV.

Podobná situace je u předmětu *Etika ve vztahu k médiím*, kde se nabízí možnost využití témat mediální výchovy v globálním kontextu.

Etopedie se zabývá problematikou sociálně narušených jedinců, dotýká se osob s neadaptivním chováním i anomálních osobností a v nemalé míře také problematiky závislostí. Součástí předmětu jsou teoretické základy etopedie, zásady prevence sociálně patologických jevů, systém etopedických zařízení včetně metod převýchovného procesu u nás i v zahraničí. Adaptace velmi úzce souvisí s přizpůsobením se zvyklostem a tradicím jiných zemí, přijetí jejich norem v rámci životního prostředí apod.

Výchovná témata ve vzdělávání patří k disciplínám, do kterých je možné implementovat velké množství témat souvisejících s environmentální a globální

výchovou i začlenit témata udržitelného rozvoje a rozvoje osobnosti. Nyní jsou v sylabu například témata Environmentální výchova (východiska environmentální výchovy, pojetí a obsah environmentální výchovy, možnosti realizace aktivit environmentální výchovy ve škole); Dramatická a globální výchova jako didaktický prostředek a prostředek rozvoje osobnosti (Pike, Selby, 2000).

Aktuální otázky současné etiky kromě základních morálních pojmů seznamují studenty s následujícími otázkami a tématy: hodnoty a životní zájmy člověka, etické poznání, hodnocení a rozhodování, morálka a ekonomika, hédonismus, etická utilitarita, egoismus, filantropie, zlaté pravidlo, morální relativita, ekologicko-morální důsledky kultury, kultura a mezikulturní etická tolerance a komunikace, etika jedince, lidských skupin, pospolitostí, konkrétních kulturních okruhů, jejich identita v morálce a prvky obecnější lidské morálky v nich, etické otázky uvnitř největších světových náboženství a myšlenkově náboženských systémů (taoismus, buddhismus, islám, křesťanství), euthanasie, sebevražda a přerušení těhotenství, bioetika. Opět je zde možnost využití témat z globálního hlediska.

Didaktika etiky 1 a 2 zahrnuje tematické okruhy zaměřené nejen na základní cíle etické výchovy, na výchovný styl pedagoga, analýzu výchovných postupů, didaktiku jednotlivých stupňů programu etické výchovy, ale jsou zde témata speciálně orientovaná na utváření charakteru dle R. Roche-Olivara a rozvíjející sociální kompetence, dále aplikační témata a metody práce s kolektivem. Témata komunikace, důstojnost lidské osoby, úcta k druhým, obrana před manipulací apod. jednoznačně podporují rozvoj osobnosti jedince a lze je také zařadit k představení vztahů mezi lidmi obecně – vztah menšina x většina, národy mezi sebou apod.

Úvod do sociologie obsahuje rozsáhlé tematické okruhy, konkrétně: Vymezení základních pojmů sociologie; Soudobé trendy v sociologii, návaznost na sociologické školy a směry; Klasické sociologické teorie; Metodologie sociologického výzkumu; Charakteristika základních společenských jevů (společenská struktura, společenské procesy); Společenské souvislosti výchovy a vzdělání; Sociologie školy; Sociologické aspekty pedagogické profese. Studenty je možné na základě uvedených témat blíže seznámit s hlavními sociologickými přístupy v rámci globalizace a prohloubit schopnost přemýšlet o sociálních jevech, poukázat na aktuálnost, provázanost, snažit se odpovědět na otázky, do jaké míry je dnešní svět ovlivněn globalizací, vztahy mezi lidmi a národy v minulosti apod.

Etické aspekty života v rodině a *Filosofie výchovy* nejsou v sylabu oboru Etická výchova více rozpracovány, ale je zde možnost u obou předmětů zařazení témat výchovy k trvale udržitelnému rozvoji a u filozofie výchovy ještě globální rozvojové výchovy.

Aktuální otázky školní a srovnávací pedagogiky patří mezi předměty se širším rozměrem. Obsahuje například témata Srovnávací a školní pedagogika z hlediska

přínosu a využití; Přehled hlavních informačních zdrojů a institucí relevantních pro oblast srovnávací; Přehled aktuálních mezinárodních srovnávacích studií; Vzdělávání v ČR z hlediska národní terminologie, mezinárodních priorit, principů a nástrojů a praktická aplikace výstupů srovnávací pedagogiky: vzdělávací a školská politika ČR, RVP, ŠVP, autonomie škol a učitele, kompetence s důrazem na uplatnění na trhu práce a další klíčové kompetence, celoživotní vzdělávání; Obsah vzdělávání z hlediska srovnávacích ukazatelů; Výdaje na vzdělávání z hlediska srovnávacích ukazatelů. Témata věnovaná českému školnímu prostředí, jako například Český žák z pohledu vybraných srovnávacích ukazatelů a praktická aplikace výstupů srovnávací pedagogiky: postupy rozvíjející klíčové kompetence, začleňování průřezových témat do ŠVP, plánování a realizace; Český učitel z pohledu vybraných srovnávacích ukazatelů a praktická aplikace výstupů srovnávací pedagogiky: třídní učitel, učitel jako spolutvůrce kurikula, změny v pojetí rolí a funkcí učitele, kompetence učitele, vzdělávání učitelů, kariérní systém, standardy. Pozornost je soustředěna také na školu jako instituci s tematickými oblastmi: Škola jako předmět a místo vzdělávacích změn: základní poznatky z teorie vzdělávacích změn, praktická aplikace a příklady ze školní praxe; vlastní hodnocení školy a inspirativní momenty z autoevaluační praxe v zahraničí, přehled hlavních kritérií užívaných k srovnávacímu pohledu na autoevaluaci školy, autoevaluační praxe a nástroje, aktéři vlastního hodnocení škol, úloha učitele; Pedagogické projekty, mobilita, žádosti o dotace apod.: vhled do problematiky, základní doporučení, praktická aplikace. Aktuální otázky lze promítnout i do globálního rozvojového vzdělávání.

Sociální politika a sociální práce i *Etika v podnikání* nemají v sylabu uvedena konkrétní témata. U obou je možnost zařazení témat globálního rozvojového vzdělávání a výchovy k trvale udržitelnému rozvoji.

Etické hodnoty a normy 1 a 2 se soustřeďují na seznámení se základními pojmy a principy etiky. Zabývají se etymologií pojmu morálka a etika, základními morálními a mravními pojmy a kategoriemi, před-porozuměním a etikou, vztahem etiky a antropologie, vztahem speciálních věd a etiky. Základními myšlenkovými koncepty a jejich kritikou. Pojmy: svoboda, svědomí normy, vina, etika ctností. Součástí disciplíny je empirická etika, utilitarizmus; morální princip a svobodná vůle, kategorický imperativ, analýza; svědomí v dějinách, mylné svědomí, výhrada svědomí; svědomí jako napětí mezi svobodou a pravdou; svoboda a norma; odůvodnění norem; etika ctnosti, Aristoteles, Tomáš Akvinský, McIntyre. Probírána je relativizace mravních nároků (Marx, Luhmann, Nietzsche); materiální etika hodnot, existencionalistická etika, etika diskurzu a komunikace; koncepce Johna Rawlese, Hanse Jonase, Petera Singera. Intuicismus, pozitivizmus, emotivismus, preskriptivismus, deskriptivismus. V neposlední řadě exkurz: etika a teologie Nového zákona. Pojmy morálka, etika

i další lze propojit s názory na tyto pojmy v jiných zemích, taktéž jména myslitelů (např. zmínit, jak na daného myslitele bylo nahlíženo jinými národy apod.).

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí v učitelství etické výchovy

Obor Učitelství etické výchovy je jedinečný nejen v oblasti rozvoje charakterových vlastností osobnosti, ale zahrnuje v sobě i všechna průřezová témata, která lze z výchovného hlediska realizovat na základní škole, potažmo následně na středních školách. Pro praxi je tudíž neocenitelným přínosem. Etická výchova jako předmět je revoluční ve výchovných cílech, místo individuální práce upřednostňuje spolupráci, prosociálnost a cit pro druhé. Hlavním cílem etické výchovy je prosociálnost a k tomuto cíli směřují všechny aktivity a dovednosti i v přípravě učitelů.

„Cílem etické výchovy je vychovat člověka, který je pozitivní osobností ve smyslu hodnotové orientace, úcty k člověku, k životu a k prostředí, ve kterém žije. Tento člověk je schopný aktivně spolupracovat a spolupodílet se na realizaci toho, co poznává jako dobré, jít za svým cílem a naplňovat ho i ve chvílích nepřízně okolí.“ (Nováková a kol., 2006)

Celý koncept etické výchovy čili výchovy k prosociálnosti je založen na postupném utváření pozitivních složek charakteru a získávání základních dovedností vedoucích ke smysluplnému životnímu stylu. Je prokázáno, že v čím ranějším věku se charakter začne pozitivně formovat, tím je výsledek efektivnější. V současné době se proto s etickou výchovou setkávají děti již v mateřských školách a je realizována i na středních školách.

Koncept je tvořen deseti ucelenými na sebe úzce navazujícími kroky – oddíly a aplikačními tématy s možností variability. Každý krok reprezentuje jedno rozsáhlé téma, které je rozpracováno na jednotlivé části pro žáky všech věkových kategorií. V reálu to znamená, že základní informace a především zkušenosti a zážitky žáci získávají na prvním stupni základní školy a v dalších letech jsou spirálovitě nabalovány a rozvíjeny.

Hlavními oddíly koncepce etické výchovy jsou: 1. Mezilidské vztahy a komunikace, pozdrav, poděkování, objasnění, omluva. 2. Důstojnost lidské osoby. Sebepoznání, sebepřijetí. Poznávání svých silných stránek formou her. Rozlišování dobra a zla. 3. Pozitivní hodnocení druhých. Pochvala. Úcta k druhým, postoj k nemocným, postoj ke starým lidem. 4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí. 5. Vyjadřování vlastních citů a jejich usměrňování. 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. Sociální problémy.

Mezi aplikační témata patří: Etické hodnoty, Sexuální zdraví, Rodinný život, Duchovní rozměr člověka, Ekonomické hodnoty, Ochrana přírody a životního prostředí, Etika a média, Vztah k lidem odlišných názorů. Počet a oblasti aplikačních témat lze doplňovat a rozšiřovat. Zařazením aplikačních témat se program stává více než výchovou k prosociálnosti, nýbrž je programem etické a osobnostní výchovy.

Významným faktorem, který přispívá k účinnosti etické výchovy na utváření charakteru je, že používá především metody běžné v zážitkové pedagogice. Jedná se o rozhovory, diskuze, inscenační techniky, didaktické hry, řešení problémových situací, besedy, projekty atd. Učitel se stává moderátorem nebo facilitátorem. Jeho hlavní úloha spočívá ve vytvoření zajímavé situace, kdy následně nechá děti uvažovat, diskutovat, experimentovat a získávat nové zkušenosti.

Účinnost celé koncepce do velké míry souvisí také s osobností učitele vychovatele. Jeho osobnostní kvality, pedagogické a psychologické schopnosti určují výběr prostředků, uchopení a prezentaci témat, které vedou ke stanovenému cíli. Etická výchova primárně předpokládá vytvoření kvalitního vztahu mezi učitelem/vychovatelem a žákem/vychovávaným a to na podkladě atmosféry důvěry, otevřenosti a spolupráce. Učitel etické výchovy by měl být partnerský a přátelský, ovšem také náročný a ve svých požadavcích důsledný, a proto při ní nelze uplatňovat autoritativní metody. Na základě uvedeného hlediska jsou pro zúčastněné stanovena základní pravidla, např. vytvářet z třídy výchovné prostředí; přijmout dítě takové, jaké je a projevovat vůči němu přátelské city; připisovat dítěti pozitivní vlastnosti, vyjadřovat pozitivní očekávání; formulovat jasná a splnitelná pravidla hry; reagovat na negativní jevy klidným poukázáním na jejich důsledky (induktivní disciplína); vybízet děti k pozitivnímu chování; odměny a tresty používat opatrně; zapojit do výchovného procesu i rodiče a být nositeli radosti.

Etická výchova využívá moderní pedagogicko-psychologické metody, které poskytují zkušenost a umožňují vytvořit si vlastní úsudek. Děti se učí z vlastního prožívání a zážitků, které přirozeným způsobem ovlivňují jejich postoje a chování. Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí je v rámci celé koncepce jednoznačný.

Závěr

Učitelství etické výchovy může být pro školní praxi velice užitečné, neboť na vyučující tradičních stěžejních předmětů začleňujících vybrané metodiky EV, GRV a VUR mohou být kladeny zvýšené nároky především z hlediska realizace aktivit při praxi ve školách, což může etická výchova do značné míry reflekto-

vat. Při přípravě budoucích učitelů etické výchovy je kladen důraz na rozvoj občanských a sociálních kompetencí ve většině základních předmětů. Významným aspektem při výběru studentů ke studiu jsou nejen znalosti, ale také osobnostní předpoklady.

„Metody a prostředky používané v etické výchově mají za cíl nejen informovat žáka, ale umožnit mu, aby si vytvořil na dané téma vlastní názor a osvojil si přiměřené postoje a chování." (Nováková a kol., 2006)

Hodiny etické výchovy jsou metodicky uspořádány do čtyř fází. První je senzibilizace, jejímž cílem je pochopit určitou skutečnost, význam a smysl tématu, o kterém se hovoří. Zahrnuje kognitivní i emocionální senzibilizaci, pochopení a emocionální ztotožnění se s představovanou hodnotou, tématem. Mezi typické formy práce v této fázi patří například pozorování, psychohry, prezentace pozitivních vzorů chování. U malých dětí se osvědčily hry a pohádky. Druhou fázi tvoří hodnotová reflexe, což je snaha o pochopení teoretických nebo empirických základů a motivů a vede ke zdůvodnění nebo zevšeobecnění. Hodnotovou reflexi nelze oddělit od senzibilizace, přičemž senzibilizace je bez hodnotové reflexe bezcenná. Typickými formami práce jsou dialog, hodnocení, chvíle ticha. Následnou fází je nácvik ve třídě, který zahrnuje experimentování s určitým druhem chování, vyzkoušení a nácvik způsobilosti, hraní rolí, scénky, slohové práce, interview se skutečnými nebo fiktivními osobami. Učitel/vychovatel dá žákovi zpětnou vazbu, která je důležitým prvkem tohoto kroku. Jejím smyslem je posilovat správné provádění aktivit např. vyzdvižením sebemenšího pokroku. Provede-li žák danou aktivitu nesprávně, je na to upozorněn nepřímo, například zopakováním instrukce. Poslední fází je reálná zkušenost neboli zevšeobecnění a transfer do života. Může být charakterizována jako zaměření pozornosti žáka na aplikaci osvojené látky v reálném životě. Uvedenému účelu slouží záznamy pozorování chování lidí, vedení deníku o zkušenostech s aplikací osvojených způsobilostí, výstřižky z časopisů a novin týkající se daného tématu, rozhovory v rodině na dané téma atd. Z jednotlivých fází vyplývá zcela zřejmý směr zážitkové pedagogiky s akcentem na rozvoj pozitivních stránek charakteru.

Přestože Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zohledňuje problematiku globálního myšlení a environmentální výchovy, vzhledem k současnému významu globálních problémů není zaměření výuky uvedeným směrem dostačující. Na globální výchovu je nutné nahlížet nejen jako na pouhou tematickou oblast, ale také jako na způsob myšlení a vzdělávání. Právě v tomto principu je možné čerpat podporu, motivaci a nápady z metodik EV, GRV a VUR. Globální rozvojová výchova, environmentální výchova i výchova k udržitelnému rozvoji mohou významně přispět k utváření osobnosti pozitivním způsobem.

Zcela na závěr si ještě dovolme uvést citát R. Roche Olivara (1992), na jehož potenciál bychom ve své pedagogické práci neměli zapomínat: *„Buďme nositeli*

radosti – odevzdávat vědomosti lze i se zamračenou nebo přísnou tváří, ale získat si srdce žáků a vychovávat je k přátelství a spolupráci je možné jen s přátelským a radostným úsměvem.“

Literatura

Belz, H. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.* Praha: Portál, 2001.

Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, 1983.

Gardner, H. Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In: J. Kane (Ed.), *Education, information, and transformation*. Prentice Hall, 1998, pp. 111–131.

Goleman, D. *Emoční inteligence.* Praha: Columbus, 1997.

Kol. *Na cestě s etickou výchovou.* Praha: Etické fórum ČR, 2005.

Nováková, M. a kol. *Učíme etickou výchovu*. Praha: Luxpress, 2006.

Pike G., Selby D. *Cvičení a hry pro globální výchovu I a II.* Praha: Portál, 2000.

Roche Olivar, R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.

Sokol, J. *Etika a život. Pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010.

Vacek, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2002.

4.6

UČITELSTVÍ FRANCOUZSKÉHO JAZYKA JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Michaela Mádlová a Anna Třesohlavá

„Nestačí ptát se: Jakou Zemi zanecháváme našim dětem? Je rovněž zapotřebí položit si otázku, jaké děti tu zanecháme naší Zemi."

Pierre Rabhi

Úvod

V souvislosti se společensko-politickými změnami v Evropě 90. let 20. století a s členstvím České republiky v mezinárodních evropských a světových společenstvích se zvýšil také v naší zemi zájem o výuku cizích jazyků, na jejíž podporu je v souladu s politikou Rady Evropy kladen důraz. Hlavním komunikačním prostředkem se stala angličtina, nicméně tyto změny posílily také další cizí jazyky. Budování komunikativní kompetence jako jedné z klíčových v rámci koncepce plurilingvismu, dané Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (SERRJ, 2002), vedlo k proměně jazykového vzdělávání. V zájmu větší mobility a účinnější mezinárodní komunikace spolu s úctou k identitě a kulturní různorodosti, lepším přístupem k informacím, intenzivnější osobní interakci, lepšími pracovními vztahy a hlubším vzájemným porozuměním (SERRJ, 2002, s. 5) došlo k posílení jazykového vzdělávání a učení se jazykům je nyní považováno za celoživotní úkol jedince v rámci vzdělávacích institucí i mimo ně. Schopnost aktivní komunikace v cizím jazyce se stala nezbytnou pro dorozumění se v rychle se rozvíjejícím globalizovaném světě. (Mádlová, 2018)

V současnosti uplatňovaný akčně orientovaný přístup vychází z komunikativních metod, k nimž připojuje jako cíl usilování o formování evropských občanů, kteří jsou schopni společně jednat a působit v plurilingvním a plurikulturním světě. V cizojazyčné výuce tedy hrají důležitou roli nejen výchozí jazyk a kultura studenta, ale i všechny další jazyky a kultury, se kterými přišel nebo přichází do styku. Na studenty cizího jazyka je tímto přístupem pohlíženo prvotně jako na členy společnosti, jež mají své společenské role a úkoly (tj. nejen jazykové). (Mádlová, 2018)

Z výše uvedeného je zřejmé, že globální rozvojové vzdělávání (výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova a další) má své opodstatněné místo v cizojazyčné výuce, tedy i ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka, a mělo by být nedílnou součástí také pregraduální přípravy budoucích učitelů francouzského jazyka na pedagogických fakultách.

Integrace průřezových témat do výuky

Potřebu globálního rozvojového vzdělávání na všech stupních školního vzdělávání dokládají data z průzkumu veřejného mínění *Postoje k rozvojové spolupráci a humanitární pomoci* z roku 2014[1]. Dle jeho výsledků zastává 85 % Čechů a Češek názor, že by se žáci a studenti měli ve školách věnovat tématu globální odpovědnosti, více než 60 % respondentů si uvědomuje vliv našeho životního stylu na problémy v jiných částech světa. O těchto tématech nicméně většinou nemají dotazovaní dostatek informací, sice je zajímají, ale sami je aktivně nevyhledávají. (Miléřová in Karvánková a kol., 2015)

Národní kurikulární dokumenty (Rámcové vzdělávací programy RVP ZV a RVP G) stanovily školám tzv. průřezová témata k zapracování do školních vzdělávacích programů jako jejich povinné součásti. Díky průřezovým tématům mohou školy zapojit do výuky aktuální témata současného světa v jejich rozličných podobách a ve vzájemných souvislostech. Mezi těmito tématy figurují také Environmentální výchova (EV), která spolu s Výchovou k trvale udržitelnému rozvoji (VUR) vede k uvědomování si vztahů přírodní a kulturní složky v různých oblastech lidské společnosti a k odpovědnému chování jedince vůči přírodnímu bohatství i vůči ostatním lidem. EV rozvíjí lidskou schopnost uvažovat v souvislostech, chápat interakci přístupů ekologických, technicko-technologických, ekonomických i sociálních, uvědomovat si vlastní odpovědnost za jednání vůči prostředí, spolupracovat v mezilidských vztazích, přemýšlet o hierarchii životních hodnot a o celkovém životním stylu ve smyslu potřeb udržitelného rozvoje. Dalším z průřezových témat je Globální rozvojová výchova (GRV), definovaná zde primárně pod názvem Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS), vedle toho lze její prvky spatřovat v průřezových tématech Výchova demokratického občana či Multikulturní výchova. Svým pojetím a obsahem se GRV zaměřuje na *„aktuální dění a změny ve světě i jeho jednotlivých částech, zejména s ohledem na propojenost dnešního světa, kdy události probíhající na určitém místě mají dopad na dění jinde ve světě. Vzhledem k současnému vývoji světa je nutné porozumět procesům ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním i kulturním, které ovlivňují naše životy“* (Pastorová

1 Zpracováno společností NMS Market Research pro České fórum pro rozvojovou spolupráci.

a kol., 2011, s. 34–35). Vycházíme-li z této definice, lze pojímat GRV jako širší proud obsahující v sobě EV i VUR.

Pro vyučující na základních a středních školách, tedy i pro učitele cizích jazyků, by se mělo stát běžným zapojovat témata EV, GRV a VUR do výuky svých předmětů. Co se týká definovaných oblastí v kurikulárních dokumentech, lze témata GRV zdařile uplatňovat zejména v oblastech Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a kultura, Člověk a příroda, Člověk a svět práce, Člověk a zdraví, ovšem zcela jistě je možné zahrnout je také v jiných oblastech. Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, do které patří výuka cizích jazyků, lze pracovat s tématy GRV například následovně: prostřednictvím studia reálií, kultury a životního stylu cizích zemí zvyšovat toleranci k odlišnému a neznámému, či motivovat studenty pro studium v zahraničí.

Charakteristika a obsah studijního oboru učitelství francouzského jazyka

Katedra francouzského jazyka a literatury PdF UHK (dále KFJL) zajišťuje v současné době v prezenční formě dva studijní obory zaměřené na oblast frankofonních studií*: Učitelství pro 2. stupeň základních škol – francouzský jazyk a literatura* (dvouoborové pětileté magisterské studium) a *Cizí jazyky pro cestovní ruch – francouzský jazyk* (tříleté bakalářské studium v kombinaci s anglickým, německým nebo ruským jazykem). Studijní obor Učitelství pro 2. stupeň základních škol – francouzský jazyk a literatura[2] (dále učitelství FJ) pokrývá svým rozsahem i obsahem všechny filologické a didaktické disciplíny, které vedou k získání kvalitní jazykové úrovně i celkové orientace v literatuře a kultuře frankofonních zemí a zároveň k osvojení schopnosti tyto znalosti efektivně předávat ve své budoucí profesi učitele francouzštiny jako cizího jazyka.

Studijní plán učitelství FJ obsahuje od prvního ročníku studia povinné předměty odborně jazykové (*Fonetika francouzského jazyka*, *Současný francouzský jazyk*) a předměty geograficko-historického zaměření (*Reálie frankofonních zemí*, *Úvod do dějin a kultury Francie*). V dalších letech studia jsou znalosti v obou uvedených oblastech prohlubovány a rozšiřovány v rámci dalších předmětů: pro oblast lingvistiky jsou stěžejní předměty *Kontextuální gramatika – morfologie a syntax*, pro oblast kulturně-historickou zejména předměty *Francouzská literatura* a *Dějiny a mezinárodní vztahy Francie*. Od třetího ročníku je zařazena oborově didaktická příprava (*Didaktika francouzského jazyka*[3]) a v návaznosti na tuto teoretickou přípravu a spolu s ní absolvují studenti učitelství FJ

2 Od akademického roku 2020/2021 bude tento obor nahrazen nově akreditovanými programy Francouzský jazyk se zaměřením na vzdělávání (tříletý bakalářský program) a dvouletými navazujícími magisterskými programy Učitelství pro základní školy – francouzský jazyk a literatura a Učitelství pro střední školy – francouzský jazyk a literatura.

3 Předmět pokrývá pět semestrů studia.

postupně tři typy praxí: asistentskou, reflektivní průběžnou a reflektivní souvislou praxi. Studijní plán je vystavěn tak, aby teoretická a praktická část oborově didaktické přípravy probíhaly současně a bylo možné v rámci výuky reflektovat aktuální potřeby studentů, které se při pedagogických praxích vyskytnou. Vedle povinných předmětů uvádíme pro ilustraci různorodosti jejich zaměření vybrané povinně volitelné a volitelné předměty, které studenti mohou od počátku studia volit na základě svého zájmu: *Multimediální program ve FJ, Písemný projev, Tlumočení a překlad, Jazykové vztahy mezi francouzštinou a latinou, Literatura pro děti a mládež, Lexikologie, Historický vývoj jazyka, Kultura frankofonních zemí: Kanada, Afrika, Valonsko-Brusel, země Maghrebu, Příprava ke zkoušce DELF, Současná frankofonní literatura* aj. Řada z nabízených předmětů v sobě zahrnuje sledovanou klíčovou kompetenci k odpovědnému chování vůči přírodě a lidem, již z názvů některých z nich je to patrné. Podrobněji o vybraných předmětech hovoříme v dalších oddílech textu.

Absolvent oboru učitelství francouzského jazyka prokazuje jak obecně profesní, tak komplexně-komunikativní jazykovou kompetenci, jejíž lingvistická složka dosahuje výstupní úrovně C1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky ve všech řečových a komunikativních dovednostech.

Systematický přehled o společensko-kulturním kontextu frankofonních zemí je posílen předměty, které se věnují teoretickým aspektům jazyka a literatury, poskytují průpravu k řešení otázek lingvistických, literárních a didaktických disciplín. V rámci oborově didaktické přípravy a v navazující oborové praxi získává komplexní kompetence pro výuku francouzštiny jako cizího jazyka na základní škole. Jsou rozvíjeny jeho kompetence pedagogicko-psychologické a oborově didaktické tak, aby všechny teoretické a posílené praktické složky jeho průpravy byly provázány a tvořily nezbytné východisko pro školskou praxi.

Absolvent pětiletého magisterského učitelského studia je plně kvalifikovaným učitelem druhého stupně základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií. Podle aktuálního znění Zákona o pedagogických pracovnících je jako učitel cizího jazyka odborně kvalifikován také pro výuku daného cizího jazyka na středních školách. Vzhledem k minimální výuce francouzského jazyka na základních školách[4] absolvují studenti KFJL pedagogické praxe rovněž na nižších i vyšších stupních gymnázií, na kterých nacházejí jako absolventi nejčastější profesní uplatnění.

Nároky na učitele cizích jazyků jsou v současné době značné, jsme si proto vědomi nezbytnosti kvalitní pregraduální přípravy studentů francouzského jazyka, která by měla odrážet společenskou potřebu kvalitního erudovaného pe-

4 V Hradci Králové se FJ vyučuje jako další cizí jazyk pouze na dvou základních školách (ZŠ SNP a ZŠ Štefcova).

dagoga připraveného nejen odborně didakticky a jazykově, ale také se širokým společensko-kulturním rozhledem. Takový ideální učitel francouzštiny jako cizího jazyka je odborníkem ve svém oboru, co se týká jazyka, výslovnosti, znalostí kulturně-historického charakteru aj., z hlediska aktuálnosti svých znalostí má povědomí o dění ve frankofonních zemích světa, účastní se odborných stáží a seminářů doma či v zahraničí. Zároveň musí být kvalitně připraven po stránce profesně pedagogické. Jako pedagog vykazuje schopnost efektivně plánovat výuku, předat své znalosti žákům, vysvětlit učivo s ohledem na potřeby žáků a jejich charakteristiky, včetně těch speciálních, motivovat, spoluutvářet sociální klima vhodné pro efektivní učení, řídit procesy vyučování a učení, hodnotit žáky a vést je k sebehodnocení. V neposlední řadě podtrhujeme nezbytnost být dobrým příkladem pro své žáky, motivovat je ke studiu vlastním zaujetím pro vyučovaný předmět, láskou k francouzskému jazyku a svým entuziasmem ve výuce.

Neméně důležitou složkou pedagogického působení učitele francouzštiny je demonstrovat význam znalosti francouzštiny v běžném životě a seznámit žáky s frankofonní kulturou v celé její šíři, v podobě písní, filmů, literárních a jiných uměleckých děl, v odvětví sportu, gastronomie apod. Školní zájezdy do Francie (či jiných frankofonních zemí), výměny s francouzskými školami, elektronická komunikace na sociálních sítích a jiné formy interakce s reálným frankofonním prostředím jsou nejlepší cestou k poznání odlišného životního stylu, kultury a dalších zvyklostí. Jako osvědčená se jeví trvalá kolegiální spolupráce na projektech (školních či mezinárodních) a nahlížení tématu z různých pohledů se zapojením mezipředmětových vztahů do výuky.

Uvědomujeme si, že ke kvalitní přípravě budoucích učitelů neodmyslitelně patří dostatečné zastoupení pedagogické praxe v jejich pregraduálním vzdělávání. Posílení a zkvalitnění pedagogické praxe studentů je hlavním cílem aktuálně řešeného projektu *Zkvalitňování vzdělávání budoucích učitelů na PdF UHK* (2018–2020). Jeho klíčová aktivita KA2 *Učit (se) spolu* je pilotním projektem s participací čtyřicítky studentů učitelských oborů PdF UHK, oborových didaktiků, fakultních učitelů, akademiků, mentorů, lektorů a výzkumníků, který testuje nový formát učitelských praxí. V projektu jsou na základě výsledků výzkumů ve vzdělávání využívány různé formy zkušenostního učení a podpory s cílem integrovat teoretickou a praktickou složku učení a vytvářet příležitosti pro profesní rozvoj[5]. Hojné zastoupení studentů francouzského jazyka v projektu a jejich reflexe prvního projektového období dokládá značný zájem o praxe a přínos těchto nově koncipovaných praxí. Prozatímní zkušenosti opodstatňují volání po změně formátu pedagogických praxí z hlediska kvalitativního i kvantitativního.

5 Více na webu projektu https://www.uhk.cz/cs-CZ/PDF/Spoluprace-s-praxi/Ucit-se-(spolu).

Prvky EV, GRV, VUR v oboru učitelství francouzského jazyka

Jak již bylo zmíněno, výuka cizích jazyků svým zaměřením přímo vybízí k integraci průřezových témat. Prvky EV, GRV a VUR lze nalézt v předmětech odborných (jazykových, kulturně-literárních) i oborově didaktických v rámci magisterského studia učitelství FJ, ač kurikula jednotlivých předmětů konkrétně nedefinují zahrnutí těchto témat. Záleží na vyučujícím, zda a jakým způsobem implementuje dané prvky do výuky. Z vlastní pedagogické zkušenosti konstatujeme, že se témata daří integrovat do přípravy budoucích učitelů francouzského jazyka a studenti jejich zapojení přijímají velmi pozitivně, a dokonce je vyžadují a komunikují jejich potřebu pro svou nadcházející praxi učitele cizího jazyka.

V první řadě se nabízí předměty kulturně-geografického zaměření *Reálie Francie 1 a 2*, *Kultura frankofonních zemí*, které svou povahou plně korespondují se sledovanými tematickými oblastmi.

Předměty *Reálie Francie 1 a 2* se soustředí nejen na reálie ve smyslu geografickém, tedy studium regionů, ale také na jejich kulturní aspekty. Vedle kulturně-historických souvislostí spojených s jednotlivými oblastmi hovoříme o obecnějších otázkách francouzské kultury a mentality a aktuálního dění ve studované zemi. Právě zde je prostor pro zapojení výše zmíněných průřezových témat.

Předmět *Kultura frankofonních zemí* se zaměřuje na přiblížení geografických a kulturně-historických reálií frankofonních zemí. Soustřeďujeme se na reálie evropských frankofonních zemí Belgie a Švýcarska, dále Kanady, frankofonních zemí subsaharské Afriky a Maghrebu. Studium těchto oblastí s sebou přirozeně nese problematiku poznání odlišných kultur, a tedy výchovu k toleranci a podporu kulturní diverzity v dnešním světě. Lze hovořit o kulturní diverzitě v rámci tradic, zvyklostí, životního stylu a hodnot daných oblastí, ale také o rozmanitosti jazykové, a to i v rámci samotné francouzštiny. Kulturní odlišnosti, odkaz historických událostí a otázky identity bývají přítomné ve frankofonní literatuře těchto oblastí, ať jde o beletrii či o soubory lidové slovesnosti, které tvoří vhodné opory pro studium. Samozřejmostí je i práce s frankofonní písní, která taktéž odráží kulturní specifika daných regionů. Nesmíme opomenout ani otázky společenské a globální, které v sobě implikují především předměty *Kultura frankofonní Afriky* či *Země Maghrebu*. Napříč všemi popsanými předměty se věnujeme tématu frankofonie, které s sebou na jedné straně nese hodnoty tolerance a spolupráce mezi zeměmi sdruženými kolem společného jazyka, na straně druhé také odkaz na koloniální minulost, jejíž studium je vhodným okamžikem pro připomenutí problematických okamžiků historie a poučení se z nich.

Prvky průřezových témat zacílených na otázku životního prostředí, toleranci a výchovu k zodpovědnému životu v dnešní společnosti jsou studovány také v rámci literárních a literárně-historických předmětů *Francouzská literatura*, *Současná frankofonní literatura*, *Literatura pro děti a mládež*.

Rovněž ve výuce jazykových předmětů lze vysledovat integraci prvků EV, GRV, VUR.

V seminářích předmětů *Fonetika francouzského jazyka 1–4* je nacvičována správná výslovnost na úrovni segmentální i suprasegmentální, součástí výuky jsou také diskriminační poslechová cvičení a cvičení k nácviku řečové dovednosti poslechu s porozuměním. Především vhodným výběrem témat a zaměřením textů lze implicitně přispět k rozšíření povědomí studentů v oblastech EV, GRV či VUR. Mimořádně oblíbenými texty u studentů jsou kapitoly z knihy *Le Petit Prince* Antoina de Saint-Exupéryho, která svou povahou do daných oblastí zcela jistě zasahuje. Není třeba podrobně analyzovat toto známé dílo, pro ilustraci uveďme za všechny jednu citaci s přesahem k sledované klíčové kompetenci *„Stáváš se navždy zodpovědným za to, cos k sobě připoutal."* Mezi texty analyzovanými v seminářích můžeme citovat například článek z periodika *Le Français dans le monde* o závodech člunů na ledové řece Svatého Vavřince *Le canot à glace, une spécialité québécoise*, v němž se studenti seznámí s kanadskou tradicí, nebo text *Découvrir le Carnaval de Nice*[6] odkrývající historii a současnost známé kulturní a společenské události. Pro poslech s porozuměním využíváme kanadskou legendu *La Dame blanche*[7] odehrávající se u vodopádů Montmorency nedaleko města Québec. Studenti tak mají možnost prostřednictvím psaných i mluvených dokumentů poznat reálie frankofonních zemí nejen v předmětech kulturně-historicko-geograficky zaměřených. Z hlediska VUR zapojujeme poslechové texty o plýtvání potravinami z příručky *Compréhension orale 4* nakladatelství CLE International či vysílání stanice *Radio France Internationale* (RFI) o bezodpadovém hospodaření domácnosti *Zéro déchet*[8].

Předměty *Současný francouzský jazyk 1–4* jsou zaměřeny na prohlubování jazykových a komunikativních kompetencí studentů učitelství FJ. Ve výuce pracujeme na upevňování gramatických pravidel a na rozvoji receptivních řečových dovedností porozumění psanému a mluvenému projevu a zejména potom na produktivní řečové dovednosti mluveného projevu. Tyto základní cíle jsou propojovány se zaměřením na současný aspekt, nejen co se týče aktuální podoby jazyka, ale také dění ve francouzské společnosti. Jak již bylo uvedeno, výuka jazyků je v tomto směru velmi vděčná, neboť můžeme zapojit rozmanitá témata použitím vybraných dokumentů jako bázi pro následující jazykovou práci. Vhodnými dokumenty jsou články z francouzského tisku, audio či video dokumenty

6 Dostupné z https://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/decouvrir-le-carnaval-de-nice.html

7 Dostupné z https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/la-dame-blanche

8 Dostupné z https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/environnement/objectif-zero-dechet/1

a v četné míře také písně, které se věnují environmentálním a společenským tématům. Tyto autentické dokumenty slouží jako opora pro jazykový a textový rozbor a následně jako podnět k diskuzi o daném tématu, případně i domácí práci ve formě písemného vyjádření k tématu anebo rešerši souvisejících informací s využitím dalších informačních zdrojů. Didakticky zpracováváme dané dokumenty buď sami, nebo používáme již připravené materiály, které jsou k dispozici na internetu. Nejvíce zastoupenými zdroji zejména pro práci s audio a video dokumenty jsou stránky mezinárodního frankofonního televizního kanálu *TV5Monde* a didaktického centra *CAVILAM - Alliance française de Vichy*.

Ve výuce předmětu *Multimediální program*[9] se primárně jedná o nácvik řečové dovednosti poslechu s porozuměním prostřednictvím autentických audiovizuálních dokumentů, konkrétně zpravodajského vysílání televizní stanice *TV5Monde*. Studenti sledují aktuální reportáže původem většinou z frankofonních zemí (možno i odjinud): Francie, Belgie, Švýcarsko, Kanada, frankofonní Afrika. Tyto reportáže jsou pedagogicky zpracované, tj. je k nim vytvořena baterie úloh testujících porozumění mluvenému projevu. Kromě zmíněného prvotního výukového cíle se studenti z reportáží dozvídají o aktuálním dění v různých částech světa, o životě lidí v jiných zemích i na jiných světadílech. Téma reportáže je poté diskutováno a porovnáváno s českým prostředím, případně se situací ve Francii či v dalších evropských zemích. Jako příklady začlenění EV do předmětu můžeme uvést reportáže s následujícími tématy: využití vánočních stromků po vánočních svátcích na stavbu duny na pláži ostrova Ré, na jejímž budování se každoročně podílejí místní obyvatelé včetně školních tříd *La seconde vie des sapins de Noël*, pěstování vinné révy a vinařství v Patagonii možné následkem změn způsobených globálním oteplováním planety *Réchauffement: du vin en Patagonie!*, recyklace vadného porcelánu z továrny v Limoges jako přísady do asfaltu s pozitivními dopady na bezpečnost provozu i na snížení intenzity veřejného osvětlení *Une seconde vie pour la porcelaine*.

V předmětech oborově didaktické části studia učitelství FJ, kterou zastupuje *Didaktika francouzského jazyka 1–5*, uplatňujeme v co možná největší míře konstruktivistické pojetí výuky, jehož zapojením dle našeho názoru naplňujeme podstatu GRV v širších souvislostech. V rámci oborově didaktické přípravy studenti ještě před nástupem na pedagogické praxe připravují mikrovýstupy, které probíhají v hodinách a následně jsou ve skupině komentovány a diskutovány. Zařazením této formy nácviku je u studentů budováno kritické myšlení, otevřenost názorům druhých, schopnost reflexe a sebereflexe, což z metakognitivního úhlu pohledu lze považovat za součást GRV. Stejně tak studentské zpravodajství a sdílení zkušeností ze zahraničních pobytů Erasmus výborně dotváří rámec GRV

9 Patří mezi povinně volitelné předměty, studenti ho mohou zvolit v každém ročníku studia.

a je obohacením i motivací pro ty, kteří z různých důvodů pobyt neabsolvují. Ke konkrétnímu zapojení prvků EV, GRV a VUR se dostáváme leckdy neplánovaně a nečekaně skrze diskuze k původně pedagogicko-didaktickým tématům. Pro příklad v závěru příspěvku citujeme povídku *Jedna po druhé* (Canfield, Hansen, Newmarková, 2012), kterou používáme jako motivační text k praxi učitele a u které studenti pravidelně spatřují přesah do EV, ač tento pohled původně ani zamýšlen nebyl.

V rámci pedagogických praxí spolupracuje KFJL se základními školami a gymnázii zejména v Hradci Králové, rozvíjena je také spolupráce v širším okolí se školami v Královéhradeckém kraji (Náchod, Trutnov, Rychnov). Jak známo, jednou z příležitostí pro realizaci VMEGS je mezinárodní spolupráce školy, buď v podobě výměnných zájezdů, nebo mezinárodních projektů. Jelikož je spolupráce KFJL s fakultními školami vystavěna na velmi dobrých vzájemných vztazích a s řadou škol funguje již po několik desetiletí, mají studenti KFJL možnost účastnit se nejen výuky francouzského jazyka přímo ve škole, ale i dalších školních akcí, které jim umožní více proniknout do mentality jiných národů a jazykových společenství, poznat kulturní a jiné odlišnosti v přirozeném prostředí. Získané zkušenosti sdílí s ostatními studenty v diskuzích v předmětech oborově didaktických a mohou z nich čerpat při vlastní učitelské praxi. Zde uveďme školní výjezdy do Francie[10], školní projektové dny (např. Den jazyků na Biskupském gymnáziu) či mezinárodní etwinningové projekty (ZŠ SNP). Při absolvování pedagogických praxí se navíc studenti ve třídách setkávají s žáky z národnostních menšin, konkrétně z početné vietnamské komunity[11], či s dětmi z bilingvních česko-francouzských rodin. Využití situace pro integraci témat multikulturní výchovy je v takových případech zcela přirozené.

KFJL pořádá jako součást oborově didaktické přípravy studentů tradiční projektové dny pro žáky ZŠ a studenty SŠ, které koncipujeme v intencích interdisciplinarity a multidisciplinarity. Základní myšlenkou projektových dnů jsou mezipředmětové vztahy: téma je připravováno a nahlíženo s vhodným zahrnutím předmětů společenskovědních (dějepis, občanská výchova, etika), uměleckých (hudební a výtvarná výchova), přírodovědných (biologie, ekologie) i dalších (zeměpis, tělesná výchova). Zábavné a současně poučné aktivity využívají aktivizujících forem a metod výuky, podporují tvořivé myšlení a rovněž kontakt s přírodou a okolním světem (projektový den s učením venku v přírodě).

Od akademického roku 2018/2019 navázala KFJL úzkou spolupráci s *Alliance française de Pardubice*, jejíž detašované pracoviště na PdF UHK zajišťuje

10 V tomto akademickém roce jede studentka 4. ročníku učitelství AJ-FJ jako doprovod divadelní skupiny Atelier théâtre Gybon na mezinárodní divadelní festival do Saint-Malo.

11 Přičemž některé děti mluví pouze svým rodným jazykem.

nejen jazykové kurzy francouzštiny, ale také kulturní a vzdělávací akce pro studenty UHK a pro frankofonní a frankofilní veřejnost. Z této spolupráce plyne nenahraditelný pravidelný kontakt s rodilými mluvčími, kteří mohou se studenty diskutovat o aktuálním dění ve Francii a frankofonních zemích. V rámci dohody mezi PdF UHK a *Alliance française* působí na KFJL francouzská stážistka, se kterou pořádáme také tzv. *„café français"*, což je neformální prostor pro diskuzi, zaměřenou na konkrétní téma týkající se francouzských reálií, či promítání filmů s následnou diskuzí. I zde vidíme velký prostor pro zapojení průřezových témat. Výhodou je skutečnost, že stážistka je vždy studentkou učitelství francouzštiny jako cizího jazyka a může tedy se studenty sdílet četné inspirace z oblasti studia oboru učitelství ve Francii, mimo jiné i v souvislosti s metodologickými otázkami zapojení témat EV, GRV a VUR do výuky. V průběhu celostátního festivalu Dny frankofonie, který se koná každoročně v měsíci březnu, se nabízí možnost setkání s umělci z různých oborů (hudebníci, spisovatelé, herci aj.) z frankofonních zemí, návštěv tematických výstav, workshopů vaření, ochutnávek lokálních specialit apod. Účastníci se tak seznamují s odlišnými kulturami, což opět mohou studenti učitelství přenést dál svým budoucím žákům.

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR ve studijním oboru učitelství francouzského jazyka

Vyučující KFJL pravidelně navštěvují Francii a mají tak jedinečnou možnost propojovat na základě vlastních zkušeností výuku cizího jazyka s problematikou aktuálního dění ve studované zemi. Inspirací pro výuku nejen reálií je často právě aktuální dění spjaté s trvale udržitelným rozvojem, osobnostním rozvojem a otázkami tolerance a podpory národnostně a kulturně pestré společnosti ve Francii. Díky těmto pobytům si všímáme, že např. zodpovědnost k trvale udržitelnému rozvoji je ve Francii mnohem zavedenější než v naší zemi, a proto považujeme výuku francouzštiny za jeden z pomyslných mostů mezi kulturami, jehož prostřednictvím můžeme do České republiky přinést cennou inspiraci. Konstatujeme, že ve Francii jsou již běžně zavedeny prvky trvale udržitelné a participativní ekonomiky, jako je nákup přímo na farmě, bezobalový nákup, recyklace předmětů v rámci bleších trhů, které se ve Francii těší velké oblibě nejen jako možnost zbavit se starého a levně nakoupit, ale také jako společenská událost. Dále nám může být inspirací např. sdílení vozů v rámci spolujízdy, půjčování jízdních kol jako prostředku městské dopravy, spolupráce na sdílených zahradách či výsadbě ovocných stromů ve městech.

Prostor pro předávání zážitků a zkušeností z cest s orientací na prvky EV, GRV, VUR lze nalézt v rámci výuky reálií, jazykových cvičení či konverzací. Spíše než vytvoření nových předmětů zaměřených na problematiku EV, GRV, VUR v studijním plánu učitelství FJ vidíme jako smysluplné zapojení těchto oblastí do

předmětů stávajících. Vybrané metodiky mohou být do výuky integrovány a studovány např. v podobě témat *Marche pour le climat*[12], *Nous voulons des coquelicots!* (2018)[13] nebo otázky lokální a participativní ekonomiky.

Díky cestám do Francie se dostáváme také blíže k aktuálním tématům migrace a imigrace, tolik prezentovaným v médiích, v nichž je ovšem leckdy opomíjena skutečnost, že i imigranti jsou lidé se svými osudy. Stejně jako zodpovědnost vůči životnímu prostředí, také občanská solidarita zdá se být ve Francii na vyšší úrovni, což se projevuje např. zapojením velkého množství osob v organizacích podporujících uprchlíky. Takoví lidé žadatelům o azyl poskytují dočasné ubytování ve svých domovech, v rámci dobrovolné činnosti je učí jazyk, seznamují je s hodnotami francouzské společnosti a navazováním přátelství jim umožňují lépe se integrovat do společnosti. Zprostředkování takových příběhů našim studentům může pomoci otevřít obzory a přemýšlet o aspektech pestrosti současného světa, rozvíjet ve společnosti hodnoty tolerance a solidarity a mimo jiné si také uvědomit, jak se i uprostřed zdánlivě komplikovaného světa máme dobře a můžeme se radovat z drobností všedního dne, které jinde nemusí být samozřejmostí.

Z hlediska zapojení EV, GRV a VUR vidíme potenciál v již částečně započaté spolupráci KFJL s neziskovou organizací *KURO Hradec Králové*, jejíž náplní je rozvoj dobrovolnictví a kultury. Dobrovolníci zejména z francouzsky mluvících zemí mohou svými zkušenostmi obohatit výuku předmětů různého zaměření na KFJL.

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí ve studijním oboru učitelství francouzského jazyka konstruktivistickou cestou

Přístup pedagogického konstruktivismu, který považujeme v současnosti za převládající didaktické paradigma (Průcha, Walterová, Mareš, 2013), se jeví pro

12 *Pochod pro klima* je nyní pravidelně organizován v mnoha francouzských obcích. Na stránkách sdružení *Citoyens pour le climat (2019)* mohou učitelé francouzštiny najít množství informací využitelných k výuce se zapojením EV, např. v sekci *Le Printemps climatique* hovořící o protestních pochodech (nejen) středoškoláků v březnu 2019. Učitelé mohou pracovat s videi, dokumenty a webová stránka nabízí i souhrnný didakticky zpracovaný materiál k tématu.

13 *My chceme vlčí máky!* je celofrancouzské hnutí proti používání pesticidů. Spočívá nejen ve vylepování a nošení symbolu vlčího máku, ale zejména v pravidelném setkávání před radnicemi měst. Skupiny aktivistů se schází každý první pátek v měsíci a poklidně manifestují např. zpěvem písní, hrou na hudební nástroje a tancem. Zde bychom chtěli podtrhnout, jak se v těchto aktivitách mísí užitečnost a zodpovědnost s oním proslulým francouzským *„savoir vivre“*, jež je samo o sobě pro českou společnost významnou inspirací. Je třeba si uvědomit, že zmíněné manifestace jsou nejen pokojné, ale i radostné. To přináší inspiraci také v tom ohledu, že i závažným tématům je možné napomáhat s úsměvem. Radostný náboj je typickým rysem nejen hnutí vlčích máků, ale také pochodu pro klima. Na stránkách organizace jsou dostupné rozmanité dokumenty využitelné ve výuce. Vhodným materiálem pro uvedení této problematiky je videoklip k hymně organizace, interpretované populární zpěvačkou Emily Loizeau: *Viens avec moi mon vieux pays*.

formování a rozvoj občanských a sociálních kompetencí jako velmi vhodný a je doporučován budoucím pedagogům na KFJL. Konstruktivistická pedagogika vychází z předpokladu, že ke skutečnému porozumění dochází u žáků teprve tehdy, mohou-li s předkládanými znalostmi či postupy sami aktivně pracovat a tím konstruovat jejich význam. Budují si tak svoje vlastní poznání sami na základě svých dosavadních představ o světě, který je obklopuje, a na základě svých praktických zkušeností. Naším cílem je, aby se každý žák podílel na výstavbě svého vlastního poznání, nebyl pouhým pasivním příjemcem informací a stal se spoluzodpovědným za proces a výsledky svého učení. Výuka by měla vycházet z žákovy představy o světě a usilovat o její modifikaci a zdokonalování (Stará, in Karvánková a kol., 2015), umožňovat žákovi propojovat již známé s novým a podle potřeby svá dosavadní pojetí měnit tak, aby lépe odpovídala skutečnosti (Krejčová, Kargerová, 2003). Rozvoj pojetí světa jednotlivce není samozřejmě možný bez interakce s druhými lidmi, učení je sociálním procesem (srov. sociální konstruktivismus), pro který je nezbytná právě sociální interakce ve skupině s příležitostmi porovnávat své pojetí světa s pojetími vrstevníků a dospělých. Základním rámcem konstruktivisticky vystavěné výuky může být tzv. třífázový model učení E-U-R[14], kdy v průběhu na sebe logicky navazujících fází evokace-uvědomění si významu-reflexe pracují žáci se svými původními koncepty daného tématu, které konfrontují s nově nabytými vědomostmi, a dospívají k novému porozumění.

Také stran formování občanských a sociálních kompetencí je pro budoucí učitele velmi důležité pochopit fungování a zásady výukového modelu E-U-R a následně ho aplikovat do praxe výuky francouzského jazyka. Proto je tomuto tématu věnován dostatek času v rámci oborové pregraduální přípravy studentů KFJL, v níž se snažíme kromě prezentace konstruktivistického přístupu ve výuce a konkrétních ukázek dobré výukové praxe sami uplatňovat co nejčastěji tento přístup nejen v hodinách oborově didaktického zaměření, ale také v předmětech odborných/jazykových. Studenti jsou dále vyzýváni k aplikaci tohoto modelu při vlastní výuce v rámci svých pedagogických praxí. Klademe přitom důraz na rozvoj základních komunikačních, občanských a sociálních dovedností studentů, podporujeme jejich kritické myšlení a osvojení si dovednosti argumentace, rozvíjíme schopnost spolupráce, aktivní přístup k vědomostem, schopnost reflexe a sebereflexe. Naším cílem je formativně působit nejen na ně samé, nýbrž také považujeme za žádoucí, aby se tyto myšlenky přenesly do jejich budoucí pedagogické praxe, kdy budou žáky učit diskutovat, vyslechnout názory druhých

14 Model E-U-R je specifickým produktem týmu odborníků podílejících se na programu *RWCT-Reading and Writing for Critical Thinking* (v ČR známý pod názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení).

a adekvátně na ně reagovat, akceptovat různé pohledy a názory, rozvíjet spolupracující a empatické myšlení. Domníváme se, že konstruktivistickým pojetím výuky s výše zmíněnými prvky lze zcela přirozeně rozvíjet občanské a sociální kompetence studentů.

Pro formování občanských a sociálních kompetencí studentů nelze opomenout problematiku lidských práv a její adekvátní a dostatečné zařazování také do výuky cizích jazyků. Inspirací pro budoucí učitele a jejich pedagogickou praxi může být projekt *Respekt nebolí* vzdělávacího programu Varianty (Člověk v tísni, o. p. s.). Studenti mohou na webových stránkách projektu najít řadu materiálů a metodických listů pro využití ve výuce na 2. stupni ZŠ a na SŠ (texty, komiksy, audio nahrávky, animace, videa), které jsou z vlastní zkušenosti využitelné také ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka. Prezentované materiály vznikly na základě reálných lidských příběhů a zpřístupňují tematiku lidských práv a rovných příležitostí tvořivou a interaktivní formou, vycházejí z dlouhodobě ověřených postupů kritického myšlení a jejich záměrem je ukázat, že *„lidská práva nejsou pouze abstraktním pojmem a že jejich ochrana a prosazování v každodenním životě vede k fungování naší společnosti“* (www.respektneboli.eu). Kromě připravených materiálů je k dispozici také archiv rozličných metod vycházejících z pedagogického konstruktivismu, které jsou pro budoucí učitele bohatým zdrojem po stránce metodické.

Kompetence občanského rázu lze rovněž aktivovat skrze práci s filmy, články z tisku, reportáže, písně[15] věnující se aktuálním tématům či jiné umělecké vyjádření komentující aktuální realitu.

Potenciál pro osobnostní rozvoj ve výuce francouzského jazyka

Ve výuce předmětů v studijním oboru učitelství FJ usilujeme o zapojení různých průřezových témat s cílem napomáhat výchově nejen k zodpovědnějšímu přístupu k životnímu prostředí a ke společnosti, ale také ke zdravějšímu a plnohodnotnějšímu životu jednotlivců.

Rozvíjet osobnostní stránky studentů učitelství FJ je možno skrze práci s popularizační francouzsky psanou literaturou věnující se psychohygieně a osobnímu rozvoji. Vhodnou oporou využitelnou v cizojazyčné výuce může být ediční řada *Petits cahiers d´exercices* nakladatelství Jouvence, která zpracovává témata nenásilné komunikace, předcházení stresu, pozitivního myšlení, arteterapie, prokrastinace, sebedůvěry, objevení svých silných stránek, vymezení hranic, ekologické zodpovědnosti a další.

15 Např. píseň Gabriela Saglio *Un bout de terre entre ses doigts* hovořící o osudech imigrantů či *Place de mon coeur* od rockové skupiny Eiffel o problémech současného světa. Co se týče filmů, můžeme zmínit např. *Demain (Zítra)* režisérů Cyril Dion a Mélanie Laurent.

Velký potenciál mají ve výuce cizích jazyků také mimovýukové aktivity. Proto je žádoucí, aby i těmto aktivitám věnovaly vzdělávací instituce odpovídající prostor. Je zřejmé, že školní vzdělávací plány na SŠ i ZŠ jsou nabité konkrétními požadavky jazykových kompetencí a výuku těchto povinných témat nelze zanedbat. Jsme si vědomi skutečnosti, že jazykové kompetence a komunikativní dovednosti v daném jazyce jsou základním pilířem, který je nezbytný pro zdárnou komunikaci v cizím jazyce, a tedy následně pro možné otevření prostoru zájmových aktivit. Domníváme se proto, že je více než vhodné cíleně tyto aktivity v rámci možností studentům nabídnout tak, aby mohli skrze jazyk okusit něco zcela nového, prožít momenty zábavné, na okamžik se naplno ponořit do zájmové aktivity. Zde uvažujeme o hraní deskových či jiných her, zpěvu písní, promítání filmů, o pohybových a relaxačních aktivitách apod. Jejich konkrétní podoba vždy závisí na složení a zájmu publika. Skrze takové příležitosti můžeme snadno zprostředkovat studentům prvky osobnostně-rozvojové, pomáhající zvládat stres a rozvíjet kreativitu a improvizaci, což má prokazatelný pozitivní vliv na osobnostní rozvoj po stránce zvýšení sebedůvěry, jistějšího veřejného projevu a umění prosadit se.[16]

Jak jsme zmínili, v rámci nabitého vzdělávacího programu bývá často zejména z časových důvodů obtížné aktivity tohoto druhu začlenit, proto se KFJL věnuje také této problematice a pravidelně nabízí aktivity pro studenty a veřejnost v podobě např. výše uvedených projektových dnů nebo v rámci fakultních Pedagogických dnů.

Závěr

Jak bylo popsáno v předchozím textu, KFJL již nyní mnohá ze zmíněných průřezových témat do svých předmětů i jiných aktivit zařazuje a podněcuje tím studenty učitelství FJ k přemýšlení nad otázkami budoucnosti naší planety, společnosti a zodpovědnosti jedince vůči životnímu prostředí i ostatním lidem. Přesto je jistě možné tato témata zapojovat ve větší míře a intenzivněji, zcela v souladu s rozvojem jazykové a komunikativní složky učení.

Cílem KFJL v diskutované oblasti je nadále prohlubovat obdobné aktivity v rámci návštěv Francie, účasti na didaktických kurzech, výměny zkušeností se zahraničními kolegy a odborníky na didaktiku francouzštiny i jiných cizích jazyků a také v rámci výzkumných aktivit a organizace mimovýukových akcí pro studenty a veřejnost. Rádi bychom v budoucnu zrealizovali vizi letních škol fran-

16 V tomto duchu uspořádala KFJL v minulých letech několik kreativních ateliérů s francouzským hercem a tanečníkem Florentem Golfierem, v nichž si studenti mohli vyzkoušet techniky improvizačního divadla, propojující zejména práci s pohybem a hlasem. Tyto workshopy vyústily improvizačním představením v rámci Noci vědců 2017.

couzštiny a výjezdů do Francie, kde by se otevřel větší prostor pro propojení osvojování francouzštiny s realitou, otevírání nových obzorů, přímého kontaktu s Francií a rodilými mluvčími, se vzájemným sdílením zkušeností a inspirací.

Na závěr citujme již zmíněnou povídku *Jedna ke druhé* (Canfield, Hansen, Newmarková, 2012) a ponechme na čtenáři zamyšlení se nad jejím poselstvím v souvislosti s pregraduální přípravou budoucích učitelů a globálním rozvojovým vzděláváním.

Jeden náš přítel se při západu slunce procházel po liduprázdné pláži v Mexiku. Najednou v dálce spatřil nějakou postavu. Když přišel blíž, zjistil, že je to nějaký domorodec, který se co chvíli shýbá, zdvíhá něco ze země a hází to do vody. A tak pořád kolem dokola. Když se náš přítel přiblížil ještě víc, uviděl, že ten člověk sbírá hvězdice vyplavené na pláž a jednu po druhé je hází zpátky do vody. Náš přítel na něj zmateně hleděl. Pak k němu přistoupil a zeptal se: „Dobrý večer, pane. Copak to tu děláte?" „Házím ty hvězdice zpátky do moře. Vidíte? Je odliv a uvízly na břehu. Když je nehodím zpátky, tak tu leknou." „Dobře," povídá přítel, „ale na téhle pláži musí být tisíce hvězdic. Všechny se vám určitě sebrat nepodaří. Je jich prostě moc. A víte, že se tohle pravděpodobně děje na stovkách pláží po celém pobřeží? Nemyslíte, že tím stejně nic nezměníte?" Domorodec se usmál, sehnul se a zdvihl z písku další hvězdici. Když ji házel do moře, odpověděl: „Pro tuhle jsem to změnil."

Literatura

Barféty, M. *Compréhension orale 4.* Paris: CLE International, 2010.

Canfield, J., Hansen, M. V., Newmarková. A. *Myslete pozitivně*. Praha: Práh, 2012.

Cavilam, 2019. [online], [cit. 2019-04-28]. Dostupné z: www.leplaisirdapprendre.com

Citoyens pour le climat, 2019. [online], [cit. 2019-04-28]. Dostupné z: https://citoyenspourleclimat.org

Editions Jouvence: Petits cahiers d´exercices, 2019. [online], [cit. 2019-04-28]. Dostupné z: https://www.editions-jouvence.com/livres/collections/cahier-d%27exercices

Karvánková, P. a kol. *Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů*. Praha: Člověk v tísni, 2015.

Krejčová V., Kargerová J. *Vzdělávací program Začít spolu, metodický průvodce pro I. stupeň ZŠ*. Praha: Portál, 2003.

Le Français dans le monde, 2019, č. 421.

Le Guiffant, A., Paré, L. *Petit cahier d´exercices de la simplicité heureuse*. Editions Jouvence, 2011.

Mádlová, M. *Využití multimédií k posilování řečové dovednosti poslechu s porozuměním*. [Disertační práce]. Praha: Univerzita Karlova, 2018.

Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty. 2008. [online], [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOE/2759/METODICKY-POKYN-MSMT-K-ZAJISTENI-ENVIRONMENTALNIHO-VZDELAVANI-VYCHOVY-A-OSVETY.html

NICOLINO, F., VEILLERETTE, N. *Nous voulons des coquelicots!.* Ed. LLL, 2018.

Nous voulons des coquelicots, 2018. [online], [cit. 2019-04-28]. Dostupné z: https://nousvoulonsdescoquelicots.org/

Novotná, M. *Další vzdělávání učitelů v oblasti globálního rozvojového vzdělávání v České republice*. Praha: Člověk v tísni, 2018.

Pastorová, M. a kol. *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat na základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2013.

Rabhi, P. *Vers la sobriété heureuse*. Arles: Actes Sud, 2013.

Radio France Internationale*, 2019.* [online], [cit. 2019-04-28]. Dostupné z: http://www.rfi.fr

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [online], [cit. 2019-3-20]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [online], [cit. 2019-3-20]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani

Respekt nebolí, 2019. [online], [cit. 2019-3-20]. Dostupné z: http:// www.respektneboli.eu

Saint-Exupéry, A. *Le Petit prince*. Paris: Gallimard, 2001.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. [online], [cit. 2019-3-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky

TV5Monde, 2019. [online], [cit. 2019-3-20]. Dostupné z: http://www.tv5monde.com

4.7

UČITELSTVÍ FYZIKY JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Michal Musílek

„Etické chování člověka je třeba účinně založit na soucítění, výchově a sociálních vztazích. Buďto lidstvo přijme novou etiku, anebo nebude."

Albert Einstein

Úvod

Pravděpodobně nejstarší organizací zabývající se možnostmi zlepšování výuky fyziky (a také matematiky) na všech stupních a typech škol na našem území je *Jednota českých matematiků a fyziků*, založená roku 1862. V dobách meziválečné první Československé republiky vydávala Jednota učebnice fyziky, které byly známy vysokou odbornou kvalitou. V současnosti navazuje na tradici vydavatelské činnosti nakladatelství *Prometheus, spol. s r. o.,* které opět vydává zejména učebnice fyziky (a matematiky), ale i další publikace věnované těmto dvěma exaktním oborům. Specializovaný časopis věnovaný výuce fyziky (a matematiky) s názvem *Matematika a fysika ve škole* Jednota vydávala od roku 1948. Tento časopis pokračuje v podstatě nepřetržitě až do současnosti, ovšem od roku 1991 se zabývá také výukou informatiky, a proto se jeho název změnil na *Matematika, fyzika, informatika*.

Historický vývoj oboru zabývajícího se přípravou a dalším vzděláváním učitelů fyziky, tedy didaktikou fyziky, je přehledně shrnut společně s vývojem dalších tzv. oborových didaktik v článku *Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny* (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek, 2000). Stručně a poněkud zjednodušeně řečeno utváří se didaktika fyziky v Československu od padesátých let a prochází nejprve aplikačním obdobím, kdy obsah oborové didaktiky vychází z obecných pedagogických nauk a didaktika fyziky je chápána pouze jako konkretizace obecné didaktiky na výuku fyziky a jejím hlavním úkolem je výběr vhodných metod a forem výuky právě pro vyučovací předmět fyzika. Postupně ke konci šedesátých let a v sedmdesátých letech přichází období integrační, které přináší větší šíři záběru didaktiky fyziky, zdůrazňuje interdisciplinární cha-

rakter na pomezí pedagogiky, psychologie a teorie poznání na jedné straně a fyziky a jejích aplikací na straně druhé. Novým pohledem je také chápání výuky jako systému propojujícího vyučování (činnost učitele) a učení (činnost žáka). Na konci sedmdesátých let a v osmdesátých letech je postupně budováno pojetí komunikační. *„V komunikačním pojetí je předmětem didaktiky fyziky jako samostatné vědecké disciplíny celý proces zprostředkování výsledků a metod fyzikálního poznání jednotlivcům i celé společnosti vedený vzdělávací intencí."* (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek, 2000)

Komunikační pojetí zůstává i v současnosti základem přípravy budoucích učitelů fyziky. Protože je však fyzikální vzdělávání v současnosti výrazně ovlivněno informačními a komunikačními technologiemi, navrhují někteří odborníci (Lepil, 2012) označit současné pojetí didaktiky fyziky přívlastkem informačně-komunikační. Můžeme ovšem konstatovat, že komunikační pojetí dalo stabilní základ jak k výzkumu v rámci didaktiky fyziky, tak stabilní rámec přípravě budoucích učitelů fyziky na univerzitách v České republice.

Charakteristika oborů učitelství fyziky

Studijní programy *Učitelství fyziky pro střední školy* a *Učitelství fyziky pro 2. stupeň základních škol* jsou koncipovány k získání odborných znalostí a praktických dovedností (formou přenášek, seminářů a cvičení) z odpovídajících oblastí fyziky a matematiky a dále ze systému předmětů oborové didaktiky (didaktiky fyziky), nezbytných pro přípravu k povolání učitele fyziky na středních, resp. základních školách.

Příkladem realizace učitelské přípravy aprobovaného učitele fyziky je současný dvoustupňový model realizovaný na Přírodovědecké fakultě Univerzity Hradec Králové (UHK). Dvouleté magisterské studium *Učitelství fyziky pro střední školy* bezprostředně navazuje na tříletý bakalářský obor *Fyzika se zaměřením na vzdělávání*. Ucelený teoretický fyzikální základ dávají studentům v bakalářském studiu zejména předměty, jejichž název začíná *Základy fyziky* a za pomlčkou pak pokračuje klasickými názvy standardních součástí kurzu fyziky, tj. *Mechanika*, *Termika*, *Elektřina*, *Kmity a vlny* a *Částice a pole*. Praktické zkušenosti s experimenty a měřením různých fyzikálních veličin získávají budoucí učitelé fyziky v pětisemestrální sérii cvičení *Fyzikální praktikum 1–5* , které předchází *Úvod do fyzikálních měření*. Matematický a informatický základ pro hlubší pochopení fyzikálních jevů jim poskytnou předměty *Matematika pro základy fyziky 1 a 2*, *Programování fyzikálních problémů 1–3*, *Numerické metody ve fyzice* a *Počítač a experiment*. Nad tímto teoreticko-praktickým základem vytváří nadstavbu povinné předměty *Teoretická mechanika 1 a 2*, *Základy elektroniky* a *Teorie relativity* a široká nabídka povinně volitelných předmětů. V závěru bakalářského studia začíná také studium oborové didaktiky, tj. didaktiky fyziky v předmětu na-

zvaném *Obecná didaktika fyziky*. Souběžně se studiem učitelství fyziky probíhá studium druhého oboru (druhého budoucího aprobačního předmětu), ale především také studium společného pedagogicko-psychologického základu, který na základě mezifakultní dohody zajišťuje na UHK Pedagogická fakulta, zejména její katedra pedagogiky a psychologie. V rámci společného základu probíhají také první pedagogické praxe, zaměřené na seznámení s chodem školy, náslechy v hodinách zkušených fakultních učitelů a v závěru také mikrovýstupy studentů v rámci těchto vyučovacích hodin.

V navazujícím magisterském studiu je kladen maximální důraz na didaktiku fyziky a pedagogickou praxi studentů, budoucích učitelů. Konkrétně se jedná o předměty *Speciální didaktika fyziky střední školy*, *Speciální didaktika fyziky a praktikum školních pokusů pro střední školy* a *Srovnávací didaktika fyziky. Pedagogická praxe průběžná 1 a 2* probíhá v zimním a letním semestru prvního roku navazujícího magisterského studia v rozsahu 10 vyučovacích hodin. Ve druhém roce navazuje *Pedagogická praxe souvislá* v rozsahu 24 vyučovacích hodin, při níž student stráví na vybrané střední škole čtyři po sobě jdoucí týdny vyučováním obou předmětů své budoucí aprobace a současně vykonává další obvyklé povinnosti učitele (jako jsou např. pedagogické dozory o přestávkách či opravy písemných prací). Portfolio znalostí a dovedností budoucího učitele fyziky doplňují předměty *Metody řešení fyzikálních úloh 1 a 2*, *Školní pokusy* a *Dějiny fyziky*, ale také řada povinně volitelných předmětů. Hlubší vhled do vybraných partií moderní fyziky a souvisejících nauk umožní studentům *Astrofyzika a geofyzika*, *Meteorologie*, *Kvantová fyzika*, *Termodynamika a statistická fyzika*, *Teorie elektromagnetického pole* a *Experimenty z moderní fyziky*. Také v navazujícím magisterském studiu jsou předměty společného pedagogicko-psychologického základu zajišťovány na UHK Pedagogickou fakultou, zejména katedrou pedagogiky a psychologie.

Studijní obor *Učitelství pro 2. stupeň základní školy – fyzika* se odlišuje zejména svojí formální strukturou, ale v malém rozsahu také obsahově. Rozdíly ve formální struktuře spočívají ve skutečnosti, že v tomto případě obor akreditovala Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové a katedra fyziky Přírodovědecké fakulty garantuje a zajišťuje odbornou stránku výuky. V tomto případě ale aktuálně nejde o dvoustupňové studium, ale o souvislé pětileté magisterské studium. Obsah studia je poměrně podobný obsahu oborů *Fyzika se zaměřením na vzdělávání* a *Učitelství fyziky pro střední školy.* Jednotlivá témata a konkrétní modelové situace probírané v rámci oborových didaktik fyziky se ale zabývají výukou na 2. stupni základní školy, která se do jisté míry liší od výuky fyziky na středních školách, a to obsahem, podílem matematických výpočtů a experimentů i výběrem a podílem jednotlivých metod a forem výuky.

Absolvent učitelství fyziky má dobrou znalost v oblasti základů fyziky, dovede vysvětlovat fyzikální model obklopující reality a řešit základní problémy v přírodních vědách a v technice na úrovni vysokoškolské fyziky s použitím vysokoškolské matematiky. Dovede vytvářet didaktický model odpovídající příslušné vysokoškolské přípravě, dokáže vhodně volit experimentální přípravu pro výklad fyzikální problematiky na úrovni 2. stupně základní školy nebo střední školy a má příslušné dovednosti z oblasti speciální didaktiky fyziky.

Absolvent je dobře připraven po stránce odborně fyzikální i didaktické k profesi učitele fyziky gymnázia a dalších typů středních škol nebo pro učitele fyziky na 2. stupni základní školy, splňuje kvalifikační předpoklady pro výkon svého povolání podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Prvky EV, GRV a VUR v učitelství fyziky

Fyzika, jako nejobecnější věda o přírodě (název pochází z řeckého základu φύσις, čti physis, což znamená příroda), zkoumá základní a obecné vlastnosti světa kolem nás, tj. přírody živé i neživé. Ze své podstaty má tedy vztah k environmentální výchově. Toto si uvědomovali didaktici fyziky už v době, kdy didaktika fyziky dospěla ke komunikačnímu pojetí a kdy pro ni mimo jiné narůstá na významu také komunikace s ostatními přírodními vědami. Fenclová (1984) v knize *Didaktické myšlení a jednání učitele fyziky* věnuje hned čtyři podkapitoly tématům souvisejícím s environmentální výchovou. Jedná se o podkapitoly *Fyzika a život*, *Životní prostředí*, *Pozorování v přírodě* a *Příroda konstruktér*.

Zajímavý příklad z podkapitoly *Fyzika a život* je věnován energii rostlin: *„Na okrajích asfaltových silnic můžeme pozorovat, že některé rostliny, např. pampeliška, nadzvedají asfaltový povrch a dokonce jím proniknou. Jak je to možné, vždyť k odstranění povrchu asfaltové silnice je třeba sbíječek. Rostoucí pampeliška může skutečně vyvinout tlak 2–3krát větší, než je tlak vzduchu ve sbíječce. Jev se vysvětluje osmotickým tlakem vody vedené od buňky k buňce uvnitř rostliny.“* Text pokračuje námětem k experimentu: *„Zalijte řádku suchých hrachů sádrou, např. v krabičce od zápalek. Když ztvrdlou sádru navlhčíte, roztrhne ji řádka nabobtnalých hrachů na dvě části.“*

Jeden z příkladů v podkapitole *Životní prostředí* se zabývá šetrným ohříváním vody: *„Tři dvanáctiletá děvčata sledovala na elektroměru spotřebu energie nutnou k uvedení vody do varu třemi různými způsoby: na plynovém a elektrickém vařiči a ponorným vařičem. Užívala také nádoby různých tvarů a z různých kovů, s pokličkou a bez pokličky. Došla k zajímavým výsledkům.“* Všimněte si otevřenosti zadání námětu k experimentům. Volba konkrétních pomůcek a metodiky je ponechána na žácích, stejně jako metodika měření. Stačí nahradit nebezpečný ponorný vařič bezpečnou rychlovarnou konvicí a máme pěkné zadání pro současnou badatelsky orientovanou výuku.

Podkapitola *Pozorování v přírodě* klade následující otázky: *„Podívejte se pozorně na vločku sněhu, na kapku rosy na listu, na vyschlou rozpraskanou půdu, na semínko pampelišky, na vlnění na řece. Co vidíte? Jak vzniká duha? Jak taje sníh? Proč je před bouří ticho? Proč je ticho po sněžení? Proč zpívá potůček? Proč může kamínek skákat na hladině jako žabka? Co jsou červánky? Proč je Měsíc nad obzorem velký? Proč vidíme, když Slunce už zapadlo? Pozorování a otázek je nespočet.“*

Velmi inspirativní příklad v podkapitole *Příroda konstruktér* má název *Obilí a mrakodrap: „Jak je to možné, že tak útlé stéblo, navíc ještě zatížené těžkým klasem, vydrží nápory větru a deště a nezlomí se? Při těchto úvahách můžeme dojít ke srovnání stébla s technickými konstrukcemi, např. s televizní věží nebo s komínem. Představme si tovární komín 140 m vysoký, který má v úpatí průměr 8 m. Definujeme-li koeficient jeho štíhlosti jako poměr výšky a průměru základny je*

$$\lambda = 140 \text{ m} : 8 \text{ m} = 17{,}5.$$

Žitné stéblo je asi 150 cm vysoké a má 0,3 cm v průměru. Má tedy daleko větší štíhlost λ = 500. Kdyby bylo stéblo tak vysoké jako komín, stačilo by, aby mělo průměr 0,28 m … I tak je odolnost proti ohnutí a zlomení u stébel zatížených excentricky položeným klasem mimořádná. Je způsobena jak vnější konstrukcí stébla, tak vnitřní stavbou. Stéblo je tvořeno dvěma tenkými rourkami o velké pevnosti, mezi nimiž je velice lehká, měkká látka. Je to tzv. sendvičová struktura, která zaručuje velkou pevnost při malé hmotnosti. Stejný princip se používá např. u obalů, v nichž je mezi dvěma papírovými deskami vlnitá lepenka. Takový obal je ohebný a pevný.“

Z uvedených příkladů je zřejmé, že k environmentální výchově má vztah celá řada fyzikálních témat a že prolíná řadou předmětů, i když na ni ve svých sylabech explicitně neodkazují. Podobně je tomu s tématem trvale udržitelného rozvoje. Jedním z klíčových pojmů fyziky jako vědy i fyziky jako vyučovacího předmětu je pojem energie. Kdykoliv se hovoří o energii, formách a přeměnách energie, možnostech získání energie pro pohon strojů, účinnosti různých strojů a zařízení, ale také o souvisejících tématech, jako je např. smykové a valivé tření, viskozita tekutin, přilnavost materiálů, elektrický odpor materiálu, můžeme najít souvislost s otázkami trvale udržitelného rozvoje (GRV a VUR).

Předměty *Základy fyziky – Elektřina 1 a 2* se vztahují k otázkám trvale udržitelného rozvoje nejen proto, že elektrická energie je „nejčistší“ formou energie a elektrické stroje (ať již točivé – alternátory a elektromotory, nebo netočivé – transformátory) mají ze všech strojů nejvyšší účinnost, ale také proto, že při výkladu učiva je dle sylabů těchto předmětů kladen důraz na přirozenost postupného vývoje společnosti, poznání a technologií, což je silný argument pro správnost paradigmata trvale udržitelného rozvoje. Sylaby uvádí: *„Studující jsou seznámeni se základy teorie elektromagnetických jevů s důrazem na postupný*

vývoj poznatků.“ Poznatky fyziky o elektřině se vyvíjely od izolovaných jevů a jejich popisu, bez praktických aplikací, k postupné aplikaci fyzikálních principů v technických oborech a nahrazování tepelných strojů s nízkou účinností a produkcí zplodin znečisťujících životní prostředí moderními elektronickými stroji s vysokou účinností a bez produkce znečištění.

Zamyslíme-li se, který předmět v rámci magisterského stupně studia (obor *Učitelství fyziky pro střední školy*) nejvíce explicitně uvádí témata úzce svázaná s EV, GRV a VUR, pak je to bezpochyby *Meteorologie*. Tento předmět se zabývá pochopením nejdůležitějších jevů z fyziky planety Země. Výklad je sestaven tak, aby odpovídal potřebám budoucích učitelů fyziky. Je tedy prezentován nejen základní správný popis jevu (včetně nejjednoduššího matematického popisu), ale také typické chybné představy o daném jevu, jež jsou rozšířeny ve společnosti. Důraz je kladen také na možné vzájemné souvislosti jevů. Obsahem předmětu je následujících dvanáct témat:

1. Země jako celek, geofyzika, meteorologie, oceánologie, ekologie, struktura Země a její gravitační pole.
2. Základní fyzikální vlastnosti atmosféry Země.
3. Ukázka dynamické meteorologie – globální proudění.
4. Ukázka dynamické meteorologie – teorie geostrofického větru a Buys-Ballotovo pravidlo.
5. Vertikální pohyby atmosféry – Schwarzschildovo kritérium konvekce (suchoadiabatický gradient).
6. Ukázka synoptické meteorologie – typy front a jejich popis; počítačové modely a předpověď počasí.
7. Optické jevy v atmosféře.
8. Elektrosféra Země za pěkného počasí.
9. Elektrické jevy v atmosféře při bouřce.
10. Magnetické pole Země a planet, polární záře.
11. Van Allenovy pásy, meziplanetární plazma v okolí Země.
12. Kosmické záření.

Prvky EV, GRV a VUR prolínají všemi předměty zaměřenými na *Speciální didaktiku fyziky,* ať už střední školy, nebo 2. stupně základní školy. Jednak se zde jako samostatná témata v sylabech objevují mimo jiné vytváření teoretických modelů a jejich ověřování, formulování hypotéz a jejich ověřování, heuristická metoda vyvozování fyzikálních poznatků, experimenty a laboratorní práce a jejich úloha ve školské fyzice. Obecně je velký důraz kladen na samostatné objevování zákonitostí světa kolem nás a na systematické ověřování vyvozených (výjimečně také sdělených) poznatků a pouček. Nic nemá být žákům předkládáno k věření bez ověření experimentem, osobní či kolektivní zkušeností, případně deduktivním vyvozením logickou úvahou či matematickými prostředky.

To má významný vliv na budování potřeby získané informace vždy ověřovat, bez ohledu na to, jak věrohodné se nám zdají být na první pohled.

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR v učitelství fyziky

Prostor pro zařazení metodik environmentální výchovy (EV), globálního rozvojového vzdělávání (GRV) a výchovy k trvale udržitelnému rozvoji (VUR) lze nalézt ve studiu učitelství fyziky především v inovaci sylabů a rozšíření výuky cvičení předmětů v rámci didaktiky fyziky, případně ve vytvoření nového samostatného předmětu zaměřeného konkrétně na tyto metodiky a akcentovanými vazbami na fyzikální jevy a principy. První možnost se ovšem jeví jako vhodnější, protože výuku oborové didaktiky absolvují všichni studenti, kdežto samostatný předmět je možné do schválené akreditace přidat do skupiny povinně volitelných předmětů, takže by jej absolvovala pouze část studentů.

Komplementární, popřípadě alternativní možností je zaměřit se na absolventy oborů učitelství fyziky, kteří se v kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, pořádaných buď organizacemi zapojenými v projektu CIVIS, nebo Přírodovědeckou fakultou, seznámí s problematikou a metodikou nejen teoreticky, ale odzkouší si programy také v roli jejich účastníků, protože je pak mohou stoprocentně úspěšně zařadit do svého profesního portfolia. Výhodou této alternativy je možnost si vybranou metodiku bezprostředně ověřit v rámci své pedagogické praxe.

Samostatně je potřeba vyzdvihnout metodiku projektu GLOBE (web globe-czech.cz), garantovanou vzdělávacím centrem TEREZA Praha. Mezinárodní projekt GLOBE je zaměřen na zkoumání přírody formou badatelsky orientované výuky. Žáci si sami kladou výzkumné otázky a volí metody hledání odpovědí, přičemž se primárně zaměřují na pět oblastí: meteorologie, hydrologie, vegetační pokryv, fenologie, pedologie. Zde je významný průnik s tématy předmětu Meteorologie, kterou jsme již zmínili v předchozí podkapitole. Je žádoucí upravit sylabus předmětu a modifikovat rozložení témat tak, aby se metodika GLOBE stala samostatným tématem tohoto předmětu a byla jí věnována náležitá pozornost.

Celou řadu metodik je možné zahrnout do výuky předmětů *Speciální didaktika fyziky* s *Praktikem školních pokusů* nebo *Speciální didaktika fyziky.* Například metodiku programu *Varianty* společnosti Člověk v tísni, v části orientované na GRV, je možné zaměřit na problematiku využívání elektrochemických zdrojů napětí a s tím související nakládání s odpady. Toto učivo, které představuje jeden z klasických mezipředmětových průniků fyziky a chemie, nesmí budoucí učitelé fyziky (a chemie) vnímat pouze jako teorii, kterou je potřeba žákům vysvětlit, ale především jako závažný občanský ekologický problém, k němuž je potřeba vybudovat správný praktický postoj. Žáci by měli ve svém občanském životě dávat přednost dobíjitelným (rechargeable) článkům a bateriím před jednorá-

zovými. Jejich pořizovací cena je sice vyšší, ale díky možnosti opakovaného použití a znovu-nabití v rozsahu několika set až několika tisíců nabíjecích cyklů je cena elektrické energie z těchto zdrojů ve výsledku výrazně nižší. Druhý návyk, který by měl být pro každého rozumného člověka naprosto automatický, je třídění použitých elektrochemických zdrojů napětí a jejich odevzdávání do sběru nebezpečného odpadu. Vybité články a baterie obsahují zejména nemalé množství těžkých kovů, jako je rtuť, kadmium, nikl či zinek. Nejsou-li vytříděny a skončí-li v běžném směsném komunálním odpadu, následně kontaminují povrchové či spodní vody. Žáci konkrétní školy a třídy se mohou v rámci projektu *Varianty* zaměřit na tento závažný problém a v rámci komunity své obce (počínaje rodinami žáků) zacházení s elektrochemickými zdroji napětí usměrnit žádoucím způsobem. Podobných námětů je samozřejmě možné najít mnohem více.

Závěr

Didaktika fyziky se již několik desetiletí zabývá tématy EV, GRV a VUR, takže progresivní učitelé fyziky věnují již v současnosti pozornost těmto tématům ve své výuce. Bohužel je rozsah zařazení těchto témat do přípravy učitelů menší, než by si tato důležitá témata zasloužila. Zařazení konkrétních témat a metodik do výuky na základních a středních školách je pak logicky poměrně silně ovlivněno osobní angažovaností a zájmem jednotlivých učitelů, případně do jisté míry také jejich druhým aprobačním předmětem. Analýza v rámci projektu CIVIS jasně ukazuje, že je třeba posílit zařazení konkrétních témat a metodik do přípravy budoucích učitelů fyziky.

Dobrou zprávou je, že lze nalézt metodiky, které s pozitivním synergickým efektem zapadnou do obsahů vyjádřených sylaby stávajících předmětů přípravy učitelů fyziky. Ve skupině nedidaktických předmětů se jedná o *Meteorologii*, do níž bude možné zařadit relativně podrobné seznámení s metodikou GLOBE, jejíž jeden směr je orientován právě na sledování počasí a dlouhodobá měření veličin souvisejících se stavem atmosféry a koloběhem vody na planetě Zemi. Jednotlivá drobná témata mohou být vhodným rozšířením základního kurzu fyziky. Druhý velký prostor se nabízí pro zařazení metodiky Varianty do předmětu *Speciální metodika fyziky* s orientací např. na elektrochemické zdroje napájení (elektrické články a baterie různých typů) a zacházení s nimi, zejména na zacházení s již nepoužitelnými kusy, které jsou specifickým a významným typem nebezpečného odpadu.

Třetím doporučením je vytvoření nového samostatného předmětu, který by studentům podal ucelený obraz všech metodik předkládaných a posuzovaných v rámci projektu CIVIS. Takový předmět by ovšem měl být nabízen všem budoucím učitelům v rámci společného základu jejich studia, nejen budoucím učitelům fyziky. Přitom předpokládáme, že organizace zapojené v projektu CIVIS

budou i nadále nabízet své vzdělávací programy a podporu učitelům z praxe, neboť nelze opomenout ty učitele, kteří se s prvky EV, GRV a VUR buď nesetkali vůbec, nebo setkali jen v malém rozsahu či nemají kontakt s vývojem metodik v posledních letech.

Žádná jednotlivá metodika stejně jako žádná jednotlivá forma výuky není sama o sobě samospasitelná, ale dobře připravený učitel musí mít k dispozici své vlastní portfolio metodik a forem, které vyhovuje jeho osobnosti a odbornému zaměření a z něhož vybírá podle situace, konkrétního složení žáků ve třídě a dalších kritérií.

Literatura

Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., Kotásek, J. Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika.* 2000, roč. 50, č. 1, s. 23–37.

Fenclová, J.: *Didaktické myšlení a jednání učitele fyziky.* Praha: SPN, 1984.

Lepil, O. *Vybrané kapitoly k modulu Didaktika fyziky.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [online] [cit. 2019-01-22]. Dostupné z: http://mofy.upol.cz/vystupy/02_texty/modul_dfy2.pdf

4.8

UČITELSTVÍ GEOGRAFIE/ZEMĚPISU JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Ivo Králíček

„V rohu map z 15. století bývá prázdný prostor bez tvaru a jména, kde jsou napsána tři slova: hic sun leones. Onen temný kout je i v člověku. Vášně obcházejí a bouří kdesi v nás, a v tomto temném prostoru duše lze oprávněně říci: zde jsou lvi.“

Fjodor Michajlovič Dostojevskij

Úvod

V českém školství se datuje zavedení vyučovacího předmětu zeměpis od roku 1809, a to nejdříve na gymnáziích a živnostensko-obchodních školách. Roku 1869 byl vydáním základního říšského školského zákona (reforma Exner-Bonitzova) zaveden zeměpis do všech ročníků obecných a měšťanských škol. Postupně byl zeměpis vyučován také na většině středních škol (Knecht, Hofmann 2011). Vyučování zeměpisu v těchto počátcích a pojetí kurikula je většinou označováno jako statické. Školní geografie obsahovala přehledy a seznamy zemí, hor, řek, měst, významných míst a bitev (Janka, 1970). Hofmann a kol. (2014) uvádějí, že při pohledu do historie výuky zeměpisu na školách v Česku zjistíme, že se tvorba jejího obsahu už více než 80 let nezměnila. Učební osnovy, které byly uvedeny v první polovině 20. století, byly obsahově postaveny na tzv. regionálním principu. Základem pro výuku bylo poznání rodného kraje a bydliště. Zároveň s těmito tématy byly zařazeny kapitoly z fyzického zeměpisu, Země a vesmír apod. Základní schéma výuky zeměpisu zůstávalo stejné. V 50.–80. letech minulého století došlo k zařazení ideologických pasáží, ale vlastní obsah zůstal prakticky stejný. I v současnosti zůstává v tradiční výuce zeměpisu velmi silná pozice fyzické geografie (na ni v minulosti ideologický pohled neměl takový vliv jako na socioekonomickou část). Toto zařazení zeměpisu se promítá i do současné doby, kdy je geografie stále zařazována ve školských dokumentech k přírodním vědám (Hofmann a kol., 2014).

Charakteristika učitelského oboru geografie/zeměpis

Studium učitelského oboru zeměpis nabízí řada vysokých škol (např. UJEP, MU, UK a řada dalších). Mezi charakteristiky absolventských profilů patří odborné znalosti a dovednosti v širokém spektru geografických a kartografických disciplín, jako je například fyzická, sociální a regionální geografie na globální, regionální a lokální úrovni, schopnost vést terénní výuku, včetně návrhů projektů a jejich řešení, interpretovat současné mechanismy globalizace světa na regionální i lokální úrovni. Absolventi by měli umět implementovat územní plány, strategie trvalé udržitelnosti, programy rozvoje krajů a jiných regionálně geografických studií do systému geografického vzdělávání. Stejně tak identifikovat geografická témata, posuzovat je a navrhovat jejich řešení. Tvůrčím způsobem vést lokální terénní studia krajiny, společnosti a hospodářství. Budoucí učitelé by měli rozvíjet kritické a tvořivé myšlení v souladu s demokratickými principy organizace společnosti. Univerzita Palackého v Olomouci navíc připravuje studenty i na změnu zařazení zeměpisu ve studijních programech středních škol v rámci integrovaných předmětů v návaznosti na výuku zeměpisu na základních školách (UPOL, 2019). Absolvent oboru zeměpis získává všechny potřebné předpoklady k tomu, aby mohl na patřičné odborné úrovni a s potřebnými metodickými a didaktickými znalostmi pracovat jako učitel zeměpisu na základní nebo střední škole. Má také dobrou úroveň počítačové gramotnosti, získá základní učitelské dovednosti během pedagogické praxe vykonané v průběhu studia, zkušenosti s profesní prostorovou představivostí i kreativní přístup k práci (PřF MU, 2019). Některé univerzity (např. Jihočeská univerzita) při přípravě budoucích učitelů zeměpisu kladou důraz na aplikaci badatelsky orientovaného vyučování zeměpisu, významného pro podporu invence u dětí, problematiku globálního rozvojového vzdělávání jako širšího vzdělávacího záběru, který koresponduje s jedním z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu – Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Takový absolventi pak kromě učitelství nacházejí uplatnění i ve veřejné a soukromé sféře, v mimovládním sektoru s orientací na řešení regionálních a prostorových problémů spjatých s otázkami přírody a její ochrany nebo s otázkami sociálně ekonomického rozvoje území apod. (PF JČU, 2019).

Studium zeměpisu na Univerzitě Hradec Králové (UHK) je nabízeno v rámci akreditovaného programu v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Slouží k rozšíření odborné kvalifikace a získání způsobilosti vyučovat další předmět – zeměpis pro 2. stupeň základních škol. Podmínkou přijetí je ukončené magisterské studium učitelství pro 2. stupeň ZŠ, ale ke studiu se mohou přihlásit i studenti UHK pětiletých akreditovaných magisterských učitelských studijních oborů, dále studenti dvouletých akreditovaných navazujících magisterských uči-

telských studijních oborů. Celková délka studia je 6 semestrů. Výuka probíhá formou vybraných přednášek, seminářů a konzultací. Studium je zakončeno státní závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné práce.

Prvky EV, GRV a VUR ve studijním oboru učitelství geografie/zeměpisu na příkladu UHK

Geografie/zeměpis patří k hraničním oborům mezi přírodovědným a humanitním směrem. Kromě oborů, které se věnují fyzicko-geografické sféře, zahrnuje celou řadu oblastí ze socioekonomické sféry. Proto se i ve studijním programu objevuje řada prvků souvisejících především s formováním občanských a sociálních kompetencí budoucích učitelů prostřednictvím environmentální výchovy (EV), výchovy k trvale udržitelnému rozvoji (VUR), ale i globální rozvojové výchovy (GRV). Jedná se především o předměty:

*Úvod do geografie***,** který nabízí možnost využití zejména EV a VUR při přiblížení zeměpisu jako přírodní a společenské vědy; *Fyzická geografie* vytváří prostor zejména pro užití EV v tématech jako je charakteristika klimatu Země a klimatické faktory (včetně antropogenního ovlivnění), pedosféra, chráněná území světa; *Geografie obyvatelstva* v demografické regionalizaci nabízí možnost využití VUR a GRV; *Ekonomická a sociální geografie* s tématy teorie světového hospodářství, charakteristika a ochrana přírodních zdrojů, problémy světového průmyslu, vývoj světové populace a geografie obyvatelstva, přehled historické a politické geografie otevírá prostor pro využití VUR, GRV i EV; *Geografie Evropy* – chráněná území Evropy, středovýchodní Evropa – obtíže a historie vymezení, hospodářský a kulturně-historický význam – mohou být živnou půdou pro VUR i GRV; *Geografie ČR* – ochrana přírody a krajiny ČR a demografická charakteristika ČR jsou vhodné pro užití EV a VUR; *Nauka o krajině a životním prostředí* – s tématy ochrana přírody v ČR, velkoplošná chráněná území ČR, etické a ekologické aspekty ochrany přírody, krajina jako ekosystém, přírodní a kulturní krajina nahrávají využití EV a VUR.

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR ve studijním oboru učitelství geografie/zeměpisu

Pokud bychom se zaměřili na situaci na PřF UHK, zde jde při přípravě budoucích učitelů zeměpisu především o rozšíření odborné kvalifikace a získání způsobilosti vyučovat další předmět, zatímco prostor pro zařazení metodik EV, GRV a VUR z partnerských nevládních neziskových organizací (NNO) se nabízí především v rozšíření praktické výuky v rámci oborové didaktiky tohoto předmětu.

Protože zeměpis má řadu styčných témat zejména v oblasti environmentální výchovy, trvale udržitelného života i v globální výchově, nabízí se rozšíření hlavně v rovině aplikační. Koncepce výuky tohoto předmětu na univerzitě vy-

tváří dostatečné teoretické znalosti, aby absolventi byli schopni tyto nabyté znalosti implementovat do výuky.

Rozšiřující studium učitelství zeměpisu si volí často již učitelé z praxe, kteří jsou teoretickými znalostmi vybaveni, navíc dokážou nabídnuté projekty zapracovat do svého konceptu výuky. Se skupinou budoucích učitelů a zkušených učitelů je možno projektově pracovat ve smíšených skupinách a zprostředkovat tak netradičně vybrané metodiky EV, GRV a VUR. Frekventanti studia si mohou přímo odzkoušet jednotlivé metodiky, kriticky zhodnotit, využít svých zkušeností z praxe při jejich realizaci. Proto je mým doporučením zařadit metodiky přímo do výuky didaktiky zeměpisu. Často se stává, že studenti-učitelé již na svých školách zeměpis učí neaprobovaně. Vytváří se zde prostor pro přímou realizaci jednotlivých metodik se skupinami žáků a následný rozbor v rámci hodin didaktiky. Případně i uskutečnění náslechů a vzájemných hospitací, které běžné studium neumožňuje.

Jedna z metodik, která je při výuce geografie na PřF UHK používána, je metodika „O krajině a povodních" od Miroslavy Drobílkové. Na problematice povodní je velmi vhodně ukázán jejich dopad na naši krajinu. Jsou zde rozebírány příčiny i vyvozovány možné následky lidského jednání. Metodika propojuje hned několik geografických disciplín, jako je historická geografie, kartografie, fyzická geografie, socioekonomická geografie, ekologie krajiny a samotná ekologie. Součástí každé kapitoly této odborné metodiky je vysvětlující text, který pomáhá nastínit souvislosti a poskytuje faktografické údaje. Rozděluje teorii na část, kterou by již žáci měli znát z běžných hodin geografie, a na část, která nabízí zajímavosti a doplňující informace. Součástí jsou i opakovací hry a diskusní hra jako netradiční způsob výuky. Hlavním kladem jsou inženýrská praktika, při kterých si mohou žáci sami odvodit jednotlivé negativní dopady lidské činnosti na stav krajiny. Tato část umožňuje spojení teorie s praxí, o které bychom se měli při výuce snažit. Žáci řeší skutečné hydrologické úlohy z praxe, zjednodušené natolik, že jsou snadno pochopitelné, ale neméně poučné a vysvětlující (Drobílková, 2008). Přesahem jsou pak tipy na doplnění aktivit – exkurze či přírodovědná pozorování.

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí ve studijním oboru učitelství geografie/zeměpisu

Výuka zeměpisu má v rozšiřujícím učitelském studiu na UHK velmi silné stránky zejména v teoretické přípravě svých studentů. V jejich pregraduální přípravě je postrádáno více praktických hodin. Právě v posílení didakticky zaměřených hodin lze nalézt jednu z možností, jak zvýšit potenciál pro rozvoj občanských a sociálních kompetencí.

Výrazný potenciál tohoto kombinovaného studia lze identifikovat v setkávání mezi zkušenými pedagogy z praxe a budoucími učiteli. Již druhým rokem je or-

ganizován didaktický seminář, kterého se účastní několik desítek učitelů z praxe a dále pak studenti učitelství posledních dvou ročníků studia na UHK. Podstatou je vzájemná výměna zkušeností. Pedagogové z praxe mají připravené osvědčené a oblíbené aktivity, které s úspěchem realizují ve svých třídách. Na semináři je prezentují nebo demonstrují na fiktivní třídě vytvořené z účastníků akce. Studenti učitelství pak mají možnost předvést nebo odzkoušet své didakticky zaměřené práce.

Pro studenty učitelství zeměpisu slouží přednášky a dílny jako příklady dobré praxe, inspirace pro vlastní výuku či tvorbu didaktických materiálů. Navíc studenti mají možnost přímo pracovat i diskutovat s učitelskou veřejností. Pracuje se ve smíšených skupinách. Na úspěch akce má vliv, že řada pedagogů, kteří se akce účastní, jsou zároveň i fakultními učiteli univerzity. Protože kromě dobře napsaného materiálu působí na další předávání i forma, jakou se dostane k potenciálnímu uživateli. Tyto domněnky potvrzují i samotní studenti. Z jejich hodnocení lze uvést např.: „V rámci oborové didaktiky si vysvětlujeme a zkoušíme různé aktivizující metody, ale každý je kreativní jiným způsobem, takže je lepší slyšet nápady od více lidí. Aktivitu je pak možné přizpůsobit na míru podle sebe. Výhodou je i to, že většina předvedených metod jde použít v jakémkoliv předmětu, takže je to inspirace i pro náš druhý aprobační předmět."

Univerzita může poskytnout prostor pro pravidelnou tvorbu seminářů s tematikou, která bude rozvíjet a formovat občanské a sociální kompetence budoucích, ale i stávajících učitelů prostřednictvím environmentální výchovy), výchovy k trvale udržitelnému rozvoji, ale i globální rozvojové výchovy. Aktivními účastníky těchto setkání mohou být pracovníci podílející se na tvorbě metodik a hlavně pedagogové, kteří tyto metodiky realizují ve své výuce.

Vhodným materiálem pro formování občanských a sociálních kompetencí ve studijním oboru učitelství zeměpisu se jeví materiál, který vydala a na svých stránkách zveřejnila Společnost pro Fair Trade (www.svetvnakupnimkosiku.cz/skoly/materialy). Program Svět v nákupním košíku ukazuje na aktuální problémy současného světa. Hlavním cílem tohoto programu je přiblížit souvislosti mezi naším spotřebitelským chováním a zdánlivě neovlivnitelnými problémy zemí tzv. globálního Jihu. Obchodem a spotřebou ukázat na vzájemnou propojenost a závislost rozvojových a ekonomicky vyspělých zemí (Chatrná, 2008), a to na problematice výrobků naší běžné každodenní spotřeby, jako je čokoláda, kakao, káva, banány, Coca-Cola nebo běžné textilní výrobky. Projekt si klade za cíl hledat spotřebitelsky odpovědnější a k životnímu prostředí i lidem šetrnější alternativy řešení situace, nutit studenty k zamyšlení nad problémy a jejich souvislostmi.

Závěr

V Česku je starý koncept geografického vzdělávání oprávněně kritizován za to, že je v mnohém nefunkční. Dílčí studie dokládají, že ve školní praxi se kurikulární reforma na většině škol realizovala jen formálně (Knecht, Hofmann, 2013, Knecht, Lokajíčková, 2013, Řezníčková, Marada, 2011 a další). Již několik desetiletí znějí hlasy po snížení míry popisu, ústupu encyklopedismu, formalismu a kladení důrazu na paměťové osvojování izolovaných faktů. Rámcové vzdělávací programy pro základní a střední školy tento problém nevyřešily. Naopak se zavedením ŠVP do škol, kdy závazné dokumenty mají pouze rámcový charakter, učebnice nejsou závazné a výuka zeměpisu je řazena mezi přírodovědné předměty, došlo na řadě základních i středních škol ke snížení počtu hodin výuky zeměpisu, na základních školách je pak často tento obor vyučován neaprobovaně (Řezníčková, 2003). Pro učitele zeměpisu není vytvořeno další systémové vzdělávání pedagogických pracovníků.

Vzhledem ke skutečnostem uvedeným výše se nabízí v přípravě budoucích učitelů zeměpisu, ale i v případě možného dalšího vzdělávání stávajících pedagogů, významnou měrou začlenit prvky environmentální výchovy, globální rozvojové výchovy ale i výchovy k trvale udržitelnému rozvoji do pregraduální i postgraduální přípravy učitelů geografie. Vzhledem k propojenosti obsahů přírodovědných a společenskovědních oborů je zeměpis velmi vhodným adeptem na realizaci metodik zaměřujících se na tento typ gramotnosti žáků základních a středních škol.

Literatura

Hofmann, E. a kol. *Standardy geografického vzdělávání v Česku na Slovensku a v USA. Materiály z projektu Educoland*. Brno: PdF MU, 2014.

Drobílková, M. *O krajině a povodních*. Brno: Rezekvítek, 2008.

Chatrná M., Ježková M. *Program: Svět v nákupním košíku – Hořká chuť čokolády*. Brno: Společnost pro Fair Trade, 2008.

Janka, J. Vývoj a význam školského zeměpisu. *Sborník Československé společnosti zeměpisné*, 1970, *75*(1).

Knecht, P., Hofmann, E. K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech. *Informace České geografické společnosti*, *32*(2), 2013, 13–25.

Knecht, P., Lokajíčková, V. Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: analýza koherence učebnic a RVP ZV. *Pedagogika*, 2013, *63*(2), 169–183.

Kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)*. Praha: VÚP, 2007.

Řezníčková, D. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia z pohledu geografie. *Geografické rozhledy*, 2006, *16*(2), 19–20.

Řezníčková, D., Marada, M. Accent on active learning of geography: wish of curricular reform authors versus school reality in Czechia. In: Regional conference International Geographical Union, Santiago, 2011. [online], [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: http://acreditacion.fisa.cl/ugi/archivo_presentacion/201108301004_20111622essj4m_archivo_presentacion.doc

PF JČU, 2019. [online], [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: http://pf.jcu.cz/education/applicants/p_z-nav.php

PřF MU, 2019. [online], [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: http://www.sci.muni.cz/cz/PriMgr/Otevirane-obory/Ucitelstvi-geografie-a-kartografie-pro-stredni-skoly--Ucitelstvi-historie-pro-stredni-skoly

UPOL, 2019. [online], [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: https://geography.upol.cz/so-mgr-ucitelstvi-geografie

4.9

UČITELSTVÍ HUDEBNÍ VÝCHOVY JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Eva Švarcová

„Hudba je jako déšť, kapka za kapkou proniká do srdce a oživuje je."
Romain Rolland

Úvod

Na počátku 10. století byla při rotundě svatého Petra v Budči založena první škola v Čechách, ve které se vyučovalo i gregoriánskému chorálu, čímž byly položeny základy hudební výchovy v naší zemi. Vývoj vzdělanosti v Čechách je do velké míry spjat se zakládáním klášterů, u kterých vznikaly školy. Žáci zde studovali zdarma, dostávali jídlo i ošacení. Jedním ze základních předmětů byl zpěv a žáci zpívali i při mších. V kostele v té době mohli zpívat jenom muži, kněžské povolání bylo také výhradně pro muže, proto i školy byly přístupné pouze pro chlapce[1] (Somr, 1987).

Na počátku 13. století začaly vznikat školy, které poskytovaly elementární vzdělání také při farách, nazývaly se parochiální. Byl zde vyučován katechismus, čtení, počty a zpěv. Na zpěv byl kladen velký důraz, ale jeho výuka byla zcela podřízena církevním potřebám. S rostoucí potřebou vzdělanosti vznikaly ve třináctém století také městské školy. První městská škola v Praze byla založena v roce 1265 při kostele u svatého Havla. Vyučování probíhalo obdobně jako na farních školách. Vedle náboženství a latiny byl zpěv nejdůležitějším předmětem. Vyučován byl především liturgický zpěv, žáci zpívali nejen při hodinách zpěvu, ale během celého dne. Také ve vesnicích nebo malých městech byly nižší školy (někdy nazývané dětinské), kde se vyučovalo českému psaní a čtení a také se zde česky zpívalo (Kovařík, 1960).

Ve 14. století vznikaly kromě městských škol, které byly alternativou farních, také školy partikulární jako alternativa latinských škol. Tyto školy byly financovány městem, studium bylo bezplatné, a tudíž přístupné širokým vrstvám oby-

1 Podle výroku z 1. listu Korintským apoštola Pavla: „Ženy ať v církvi mlčí".

vatel. Nad těmito školami dozorovala Univerzita Karlova, která se podílela na jejich kvalitě a dosazovala i učitelský sbor. Pouze učitele zpěvu jmenoval místní farář nebo městská rada. I v partikulární škole byl zpěv hned po latině nejdůležitějším předmětem (Somr, 1987).

V dokumentu sepsaném rektorem Univerzity Karlovy Petrem Codicillou z Tulechova v roce 1587 bylo dáno, jak má vypadat hudební výchova. V počátku bylo doporučeno zpívat žalmy a písně české nebo latinské a německé, dále měla následovat výuka stupnice na solmizaci, dbát se mělo na základní hudební pravidla a poučky a na závěr byla doporučována instrumentální hra (nejčastěji housle) a zpěv z listu (podle not). Učilo se i chorálovému a figurálnímu zpěvu (Fukač, Tesař, Vereš, 2000).

Charakteristika učitelského oboru hudební výchova

Studijní obor Učitelství pro 2. stupeň základních škol – hudební výchova je určen zejména pro uchazeče, kteří mají zájem o hudební výchovu se zaměřením na vzdělávání. Podmínkou přijetí ke studiu je vzdělání ukončené maturitní zkouškou a úspěšné vykonání přijímací talentové zkoušky, u které se ověřují hudební schopnosti uchazeče, například intonace, smysl pro rytmus, tonální cítění, hudební paměť apod. Dále uchazeč musí prokázat základní znalosti z hudební teorie a stupeň technické vyspělosti při hře na hudební nástroj. Požaduje se hra na klavír nebo na housle na úrovni absolventa 1. cyklu Základní umělecké školy. Ve výjimečných případech je možné vykonat přijímací zkoušku ze hry na jiný vhodný hudební nástroj. Ale i její součástí je zkouška ze hry na klavír, při které se požaduje úroveň odpovídající minimálně 4. ročníku Základní umělecké školy.

Profil absolventa oboru hudební výchova na Univerzitě Hradec Králové je prakticky totožný u všech forem studia: učitelství pro 2. stupeň ZŠ (pětileté studium), učitelství pro střední školy i navazující magisterské studium učitelství pro 2. stupeň ZŠ po ukončeném bakalářském studiu.[2]

Absolvent oboru bude plně kvalifikován pro profesi učitele hudební výchovy na 2. stupni základních škol. Bude vybaven potřebnými hudebně teoretickými a hudebně historickými znalostmi, nástrojovými a pěveckými dovednostmi. V praxi bude schopen využívat moderní didaktické postupy a vyučovat hudební výchovu v souladu se současnými hudebně pedagogickými trendy jako činnostní předmět.

Výuka je zaměřena na získání zvláštních pedagogických a didaktických dovedností ve výchovně vzdělávacím procesu na druhém stupni základní školy a na střední škole, které profilují pedagogickou kvalifikaci absolventa.

2 Způsob studia budoucích učitelů hudební výchovy na Univerzitě Hradec Králové svým způsobem reflektuje vývoj oboru i jeho současné tendence napříč univerzitami v České republice vzdělávajícími učitele.

Absolvent může uplatnit získané vzdělání na základní a střední škole, ale také na základní umělecké škole, ve vzdělávací instituci a v programech zaměřených na oblast kultury nebo při mimoškolním a volnočasovém vzdělávání.

Prvky EV, GRV a VUR ve studiu učitelství hudební výchovy

Prvky environmentální výchovy (EV), globální rozvojové výchovy (GRV), výchovy k trvale udržitelnému rozvoji (VUR) nebo místně zakotveného učení (MZU) nejsou v sylabech jednotlivých předmětů oboru Hudební výchova přímo konkretizovány, proto uvádíme pouze výběr z celkem 58 předmětů, včetně základní charakteristiky, kde by bylo možné uvedené prvky začlenit.

Cílem předmětů *Dějiny světové hudby 1–3* je uvést posluchače do specifik dějin hudby ve spojení s její funkcionalitou, formami, tvorbou, interpretací a sociálním kontextem. Základním obsahem je seznámení s přehledem klíčových termínů, slohů, škol, stylů, osobností a kompozic v hudbě od antiky po současnost. *Dějiny české hudby 1–3* jsou obdobnou disciplínou, jejímž cílem je uvést posluchače do specifik dějin české hudby ve spojení s její funkcionalitou, formami, interpretací a vztahem k evropské hudbě. Obsahem je opět přehled klíčových termínů, slohů, škol, stylů, osobností a kompozic hudby v českých zemích od antiky do současnosti. *Hudební pedagogika* svým obsahem rozděleným na třináct výchozích tematických celků akcentuje základy daného předmětu. Jednotlivé celky se zabývají například strukturou hudební pedagogiky, teoretickým základem hudební výchovy, začleněním hudební pedagogiky do vědního systému. Dále vztahem hudební pedagogiky k jiným disciplínám, k muzikologickým a k nehudebním oborům, k literatuře apod. Součástí předmětu je seznámení s cílem a metodami hudebně pedagogického výzkumu, s vývojem hudební pedagogiky jako vědy. Probírána je charakteristika odborné literatury, časopisů, institucí; počátky hudební výchovy v českých zemích až do protireformace, artikulární školy, klášterní školy, zpěv v literátských bratrstvech, význam J. Blahoslava a J. A. Komenského pro hudební výchovu, jejich názory na hudební výchovu a odkazy v díle. Pozornost je věnována hudební výchově v době pobělohorské, přístupu kantorů k hudebnímu dění, činnosti zemských trubačů, hudební výchově v církevních školách; hudební výchově v době osvícenské, hudebnímu školství za Marie Terezie po nové koncepce hudební výchovy od roku 1976 do současnosti, charakteristice činnostní koncepce, programovým dokumentům, učebním osnovám, rámcovému vzdělávacímu programu, klíčovým kompetencím, průřezovým tématům, očekávaným výstupům a standardům. Výuka předmětu *Hudba pro děti* je zaměřena na vybrané skladatelské osobnosti a jejich tvorbu pro děti. Studenti se seznámí také s literaturou, CD a CD ROM tituly a televizními pořady o hudbě, které jsou určené pro děti. Obsahem je například vymezení termínu hudba pro děti; seznámení s druhy a žánry v oblasti hudby

pro děti, s možností prezentace hudby pro dětské posluchače mimo školní výuku, s hudbou a skladbami pro děti, s hudebními pohádkami, operou a baletem pro dětské diváky, s literaturou o hudbě pro dětské čtenáře, tituly CD a CD ROM a s televizními hudebními pořady pro děti. Jednou ze stěžejních disciplín je *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni ZŠ 1–4*, jejímž cílem je pro první část charakteristika hudebních aktivit a jejich význam pro rozvoj hudebnosti žáků; charakteristika instrumentálních činností na 2. stupni základní školy, metodika hry na rytmické a melodické nástroje, využití ozvučených předmětů; vytváření instrumentálních doprovodů k písním; hudební hry, hra podle elementárních partitur, vytváření partitur, instrumentace drobných klavírních skladeb, úprava částí poslechových skladeb. Pro druhou část předmětu je cílem charakteristika vokálních činností a písňový repertoár v hudební výchově na 2. stupni základní školy; metodika nácviku jednohlasých a vícehlasých písní. Seznámení se strukturou vyučovací hodiny vokálního typu a rozvoj vokální kreativity žáků. Třetí část didaktiky je zaměřena na současné koncepce poslechu hudby ve škole, na poslech hudby jako integraci poznatků, zážitků a hudebních aktivit žáků. Dále na metody pedagogické interpretace hudebního díla, kritéria výběru poslechových skladeb, na prostředky motivace poslechu, typy poslechových hodin a na tvořivé hudební hry jako přípravu k analýze hudební řeči. Poslední čtvrtá část je věnována charakteristice hudebně pohybové výchovy ve škole a jejímu významu pro rozvoj hudebnosti, metodice hudebně pohybových aktivit, paralelám hudební řeči a pohybu, integraci pohybu a ostatních hudebních činností. Součástí jsou modelové situace hudebně pohybové kreativity. *Etnomuzikologie* seznamuje s vývojem a výsledky mimoevropských hudebních kultur s přihlédnutím k jejich specifickým historickým, geografickým aj. podmínkám. Do obsahu patří například prezentace hudebního folkloru Evropy, hudba subsaharské Afriky, hudba Austrálie a Oceánie, hudba Jižní a Střední Ameriky, hudba Ainů, Čukčů, Inuitů a severoamerických Indiánů, hudba kultur Dálného Východu (Čína, Japonsko, Korea), hudba indického subkontinentu a jihovýchodní Asie, hudba Tibetu, střední a paleoarktické Asie, hudba arabského kulturního okruhu, hudba Židů a hudba Romů. *Hudební estetika* aplikuje obecnou estetiku na hudební specifika, exponuje historickou a systematickou část oboru. V semináři se diskutují základní práce světového a českého estetického myšlení. *Integrativní hudební pedagogika* se orientuje na tradice a současnost integrativní hudební pedagogiky. Charakterizuje progresívní hudebně vzdělávací trendy u nás a v zahraničí. Podává přehled literatury integrativní hudební pedagogiky, evropských konferencí a workshopů. Předkládá inovace základního hudebního vzdělávání, Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, cíle a kompetence učitelů hudební výchovy. Seznamuje s podmínkami tvoření Školního vzdělávacího plánu, s integrací esteticko-výchovných a dalších předmětů, se stanovením očeká-

vaných výstupů žáků, s projektovým vyučováním a s integrativní hudební pedagogikou v celoživotním vzdělávání. V přednáškách a seminářích předmětu *Hudební psychologie* se studenti seznámí se základními tématy psychologie hudby a jejich aplikacemi. Obsah tvoří témata: Hudba v lidském životě, předmět hudební psychologie, historie hudební psychologie, její vztah k ostatním disciplínám, výzkumné metody, zdroje informací. Hudebnost, hudební nadání a talent. Diagnostika hudebnosti. Poruchy hudebnosti. Determinace hudebnosti. Hudební schopnosti a jejich kategorizace. Hudební sluch. Rytmické cítění. Tonální a harmonické cítění. Hudební paměť, představivost a myšlení. Kreativita v hudbě. Hudební činnosti – hudební vnímání, pěvecké a instrumentální činnosti. Problematika hudební interpretace. Hudební ontogeneze. Vliv hudby na zdraví člověka – muzikoterapie, muzikopatogenie. Vliv hudby na kognici, emoce a jednání. Cílem *Hudebního managementu* je pochopení fungování současného hudebního života, seznámení se základy manažerských a marketinkových metod a technik. Disciplína se například zabývá organizací kulturního života, moderními formami distribuce hudby, hudebním pořadatelstvím, autorskými právy a základy práva v ostatních oblastech, ekonomikou, granty, produkcí, hudební dramaturgií, hudební kritikou, komunikačními dovednostmi a managementem hudebních těles a hudebních institucí. *Hudební sociologie* seznamuje studenty s výsledky hudebně-sociologických výzkumů, je zaměřena na prakticky vedenou sociologickou sondu, kolektivně připravenou, realizovanou v terénu a vyhodnocenou tříděním, kvantifikací a interpretací dat.

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR v studijním oboru učitelství hudební výchovy

Obdobně jako v ostatních předmětech se lze i u hudební výchovy inspirovat metodikami, pracovními listy, příručkami, analýzami či jinými aktivitami a náměty na činnost v oblasti environmentální výchovy, které byly vypracovány na základě různých zejména přírodovědných projektů a programů. Následně uveďme několik příkladů jejich využití v hudební výchově. Poměrně výrazný potenciál mají například předměty *Dějiny světové hudby* a *Dějiny české hudby.* Zde se nabízí představení výroby hudebních nástrojů pomocí přírodních materiálů a zároveň poukázání na nutnost ochrany přírody a přírodních zdrojů. Z hlediska globální výchovy pak seznámení s principem kastovního systému a jeho dopadem na omezení rozvoje hudebních dovedností u nižších vrstev. V neposlední řadě je vhodné zmínit vliv společensko-politické situace na vývoj hudby v ČR a vznik nových směrů v hudbě s přihlédnutím k politické situaci. Politická situace a její dopad na výuku hudební výchovy na školách, mimo jiné i z hlediska globálních aspektů, může být také součástí předmětu *Hudební pedagogika.* Hudbou a skladbami pro děti, hudebními pohádkami, operou a baletem pro dětské di-

váky lze v disciplíně *Hudba pro děti* rozvíjet smysl pro ochranu přírody. *Didaktika hudební výchovy* dává možnost začlenění prvků environmentální výchovy do struktury vyučovací hodiny například výběrem repertoáru písní. Vhodné je kreativní využití hudby ke zpracování zážitků z přírody a využití přírodních zvuků k tvorbě hudebních děl. Žák se prostřednictvím lidových písní seznámí s krajinou dané oblasti, jejími charakteristickými rysy a se způsobem života místních lidí v různých historických obdobích. Melodicko-rytmická stránka a text písně navodí jasnou představu přírodní scenérie. Prezentaci mimoevropských hudebních kultur z hlediska globální výchovy a výchovy k trvale udržitelnému rozvoji je možné zařadit do *Etnomuzikologie.* Představit specifické prvky hudby ovlivněné geografickými podmínkami a kulturními a společenskými změnami v průběhu historického vývoje. *Hudební estetika* úzce souvisí s oslavou krás přírody a přírodního bohatství, významná je inspirace přírodou a jejími zvuky. Nabízí rozvoj schopnosti estetické reakce na hudbu z různých částí světa s následnou diskusí o globálních vlivech nejen na hudební tvorbu, ale celkově na život a mezilidské vztahy. V rámci integrativně pojaté hodiny (*Integrativní hudební pedagogika*) s poslechem hudby je možné začít prezentací historické události (např. bombardování města za 2. světové války), po které následuje poslech skladeb inspirovaných danou událostí a jejich rozbor (emoce, úzkost, utrpení,…). Nebo přečíst úryvek z tragédie Romeo a Julie od W. Shakespeara, poté poslech 4. části baletní suity Sergeje Prokofjeva Romeo a Julie (Julie děvčátko) a její rozbor s diskusí (Tichá, 2005). V rámci *Hudební psychologie* je možná reflexe na hudební zážitek spojený s poslechem hudebního díla. Diskuse o důležitosti hudby v lidském životě, o vlivu hudby na zdraví člověka, o faktu, že život na Zemi není možný bez přírodních zdrojů, poukázání na důsledky znečišťování ovzduší, vody, půdy. V uměleckém díle je zakotvena lidská životní zkušenost. Tvůrce hudby vyjadřuje prostřednictvím specifické hudební řeči své city, myšlenky, postoje a je schopen zvukově ztvárnit i jevy přírodní a společenské (Tichá, 2005). Také do předmětu *Hudební management* lze začlenit aspekty environmentální výchovy, globální výchovy a výchovy k trvale udržitelnému rozvoji, například na základě organizace hudebního života a pořadatelství hudebních akcí, které mohou být primárně i sekundárně zaměřené na oblast ochrany přírody, akceptaci globální odlišnosti či podporu trvale udržitelných zdrojů. Z hlediska *Hudební sociologie* se nabízí například hledání historických a sociálních souvislostí ve vztahu k přírodě, podpora úcty k hudbě jako produktu lidského snažení napříč kulturami celého světa.

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí ve studijním oboru učitelství hudební výchovy

Hudební výchova má obdobně jako většina umělecky zaměřených oborů

velký potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí. Využívá hudební kreativity inspirované nejen reálnými situacemi, ale též zážitky, emočními reakcemi, představivostí i vizualizací. Všechny uvedené atributy mohou být ovlivněny vnímáním přírodních krás a tím posilovat potřebu chránit přírodní prostředí a podněcovat schopnost odpovědnosti za život na naší planetě. Cílem environmentální výchovy v rámci hudební výchovy je zaměřit se prostřednictvím hudby na některé otázky týkající se ekologie, vztahu člověka k životnímu prostředí a jeho ochraně. Na základní škole je pozornost orientována na tematické celky, jako je biologická diverzita, ekosystémy, základní složky životního prostředí člověka, katastrofy a změny v životním prostředí, vztah člověka ke krajině, láska k přírodě, lidské aktivity související s problémy životního prostředí, znečištění vody, půdy, ovzduší atd. Prostřednictvím hudby, která evokuje emocionální, kognitivní i estetickou složku vnímání, se uvedená témata dostávají do podvědomí žáků, dochází k posílení sebepoznání a harmonizaci osobnosti.

Závěr

Hudba sjednocuje estetický prožitek, kognitivní informace a emocionální reakce, čímž směřuje ke kultivaci dítěte a nenásilným způsobem formuje jeho morální vlastnosti a postoje. V současné době sílí tendence integrovat environmentální výchovu, globální výchovu a výchovu k udržitelnému rozvoji do všech složek výchovy. Hudba je specifickou formou poznávání skutečnosti, stává se zdrojem estetických a etických hodnot a je též prostředkem formování životních postojů žáků. Hudební výchova obohacuje poznávání emocionálními prožitky z poslechu hudebních děl i z vlastní interpretace písní či skladeb. Rozvoj ekologické citlivosti a odpovědnosti se následně promítá do chování a jednání lidí, což je společensky velmi přínosné. Hudba je druhem umění, který se při vhodném pedagogickém vedení může stát prostředkem k utváření ekologického povědomí žáků.

Literatura

Fukač, J., Tesař, S., Vereš, J. *Hudební pedagogika: Koncepce a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti.* Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 51.

Kovařík, V. *Vývoj hudební výchovy na českých školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960, s. 8–11.

Somr, M. *Nástin dějin školství a pedagogiky*. Praha: Ministerstvo školství ČSR, 1987, s. 46.

Tichá, A. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál 2005.

4.10

UČITELSTVÍ CHEMIE JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Veronika Machková a Martin Bílek

„Lidská bytost je součást celku, který nazýváme ‚vesmír', součást ohraničená v čase a prostoru. Prožívá sebe sama, své myšlenky a pocity, jako něco odděleného od zbytku – je to druh optického klamu vlastního vědomí. Tento klam pro nás představuje jakési vězení, omezuje nás na naše vlastní touhy a vztah k několika nejbližším osobám. Naším úkolem musí být osvobodit se z tohoto vězení tím, že rozšíříme okruh svého soucitu tak, aby zahrnul všechna živá stvoření a přírodu v celé její kráse."

Albert Einstein

Úvod

Chemie jako obor zpravidla evokuje v lidech něco tajemného, složitého, nepochopitelného nebo nebezpečného. Ve vztahu k životnímu prostředí, lidem a společnosti bývá vnímána jako zlověstná příčina negativních jevů, jako jsou znečišťování vod, půd a ovzduší, vzniku klimatických změn a poškozování lidského zdraví. Je tedy otázkou, zda právě obor chemie a vyučovací předmět chemie může nabídnout učitelům a jejich žákům vhodný prostor pro rozvoj kompetence k odpovědnému chování vůči přírodě a lidem? Ale možná právě proto!

Přestože je chemie velmi mladá věda (její teoretické základy byly vystavěny až v novověku), historie praktického chemického poznávání světa sahá až do pravěku, kdy se lidé postupně učili ovládnout oheň, přicházeli na způsoby, postupy či metody získávání kovů z rud a jejich slitin, výroby keramiky, zkvašování plodů pro výrobu vína, piva, získávání drog či léčiv z rostlin a podobně. Tyto velké změny v životech lidí se sice odehrávaly hlavně pokusem a omylem bez jakékoliv reflexe nad jejich dopady v budoucnosti, kterou systematicky přináší až ekologie člověka od počátků 20. století, ale přinášely člověku postupné zvyšování kvality života a blahobytu, zdroje pro hromadění bohatství, a tím růst politického a ekonomického vlivu a síly. Že má chemie, jako nauka o látkách a jejich přeměnách, tuto velkou moc, si lidé uvědomovali dávno před jejím zrodem jako

vědy. Důkazem toho mohou být například i alchymistické snahy o nalezení kamene mudrců, extrakce elixíru věčného života nebo transmutace kovů ve zlato. Ačkoliv nikdy nebyly naplněny, jejich odkaz zůstává na Zemi dodnes v podobě pokročilých průmyslových a farmakologických výrob. A právě proto, že chemie jako obor dokáže „hýbat světem", nemělo by být opomíjeno včasné kritické hodnocení každého „jejího činu", a to jak na úrovni globální, tak na úrovni lokální a individuální. Budování kompetence k odpovědnému chování vůči přírodě a lidem v kontextu chemického vzdělávání se zdá být přímo nutností.

V následujícím textu si představíme učitelství chemie jako vysokoškolský studijní obor, charakterizujeme profil jeho absolventa, a na příkladu realizace studia učitelství chemie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Hradec Králové identifikujeme stávající prvky environmentální výchovy, globálního rozvojového vzdělávání a vzdělávaní k udržitelnému rozvoji (EV, GRV a VUR). Pokusíme se i předložit návrhy změn vedoucí k jejich posílení.

Charakteristika učitelského oboru chemie

Příprava učitelů chemie má v České republice tradici sahající do 50. let 20. století, kdy byli učitelé základních škol připravováni v čtyřletém studiu na pedagogických fakultách a učitelé středních škol v pětiletém studiu na přírodovědeckých fakultách. V 70. letech byla příprava učitelů chemie sjednocena jak po formální, tak po obsahové stránce a učitelé chemie na obou typech fakult byli připravováni pro výuku v 5. až 12. ročníku ve dvouoborových aprobacích v pětiletém vysokoškolském magisterském studiu (Čtrnáctová, Bílek, 2015). Od té doby je ve studijních plánech zastoupena oborová příprava, příprava pedagogicko-psychologická a oborově-didaktická příprava. K další významné změně došlo na přelomu tisíciletí, kdy přijetím Boloňské deklarace bylo toto studium rozděleno na dvoustupňové – tříleté bakalářské a dvouleté navazující magisterské studium. V České republice studium učitelství chemie nabízí čtrnáct fakult na devíti vysokých školách univerzitního typu (Čtrnáctová, Bílek, 2015).

Na Univerzitě Hradec Králové, kterou jsme si zvolili jako příklad pro podrobnější analýzu, je v současné době studijní obor Učitelství chemie jako všeobecně-vzdělávacího předmětu uchazečům o studium nabízen v podobě pětiletého souvislého studijního programu pro úroveň základních škol akreditovaného na Pedagogické fakultě a děleného tříletého bakalářského a dvouletého navazujícího magisterského studijního programu akreditovaných na Přírodovědecké fakultě. Obě fakulty ale oba typy studia zajišťují ve spolupráci. Studijní programy obsahují pedagogicko-psychologický základ zajišťovaný Pedagogickou fakultou a odborně chemický a oborově-didaktický obsah zajišťovaný Přírodovědeckou fakultou. Absolvent magisterského nebo bakalářského a navazujícího magisterského studijního oboru má základní vědomosti ze stěžejních chemic-

kých oborů, jakými jsou obecná chemie, anorganická chemie, organická a bioorganická chemie, fyzikálně-chemické metody, analytická chemie a biochemie, včetně praktických dovedností, které si osvojil v rámci laboratorních cvičení. Umí vyhledávat a zpracovávat informace z různých zdrojů (odborná literatura, internet) a ovládá základy ICT ve vztahu k odborné činnosti. Na základě uvedených znalostí a znalostí získaných v pedagogicko-psychologickém modulu studia získá znalosti z obecné a speciální didaktiky chemie, včetně specifických oblastí (např. projektová metoda ve výuce chemie, chemický didaktický software a počítačová podpora chemického experimentu). Umí pracovat s didaktickou technikou, obzvláště na bázi ICT. Je obeznámen s problematikou školních chemických experimentů a jejich realizace včetně počítačové podpory. Disponuje informacemi o vývoji chemie a její výuky. Má bezprostřední zkušenost s výukou chemie, získanou v rámci průběžné a souvislé pedagogické praxe. Formou studia převážně volitelných předmětů se seznámil s poznatky o pokroku soudobé chemické vědy (pokročilá organická chemie, metody studia struktury organických sloučenin aj.). Absolvent je tak připraven pro výkon profese učitele chemie na základní a střední škole (eventuálně jen na základní škole), může působit i v mimoškolní oblasti. Kromě profese učitele chemie na 2. stupni základní školy nebo na střední škole může působit i v zařízeních pro zájmovou činnost mládeže (domy dětí a mládeže apod.), institucích ochrany přírody, může zajišťovat propagační a informační činnost v průmyslových podnicích a v médiích.

Prvky EV, GRV a VUR ve studijním oboru učitelství chemie na příkladu UHK

Samotná definice chemie jako přírodní vědy zabývající se látkami a jejich změnami, které tvoří náš svět ať už přirozeně, nebo uměle jako produkty lidské činnosti, předjímá velmi blízký vztah k světu kolem nás, tedy k environmentální výchově, globálnímu rozvojovému vzdělávání a vzdělávání k udržitelnému rozvoji. V průběhu studia oboru učitelství chemie pro základní a/nebo střední školy na UHK v rámci oborové části kurikula student postupně poznává a prohlubuje poznatky ze základních, pokročilých a aplikovaných chemických disciplín, které tvoří teoretickou bázi studovaného oboru. Přímou souvislost s EV, GRV a VUR mají hlavně následující témata (za uvedenými tématy je v závorce uveden název předmětu, který se tématem stěžejně zabývá). Bezpečnost a hygiena práce s chemickými látkami včetně látek každodenní potřeby (*Bezpečnost práce v chemii*, *Laboratorní technika*), toxikologie anorganických a organických sloučenin a rizik jejich používání, vlivu na zdraví člověka, vlivu na životní prostředí, včetně možnosti jejich zneužití (*Toxikologie anorganických a organických sloučenin*, *Toxikologie potravin*, *Technologie a ochrana životního prostředí*), získávání chemických látek, jejich těžba, příprava, průmyslová výroba a jejich následné použití (*Anorganická chemie*, *Organická chemie*, *Bioorganická chemie*, *Bioche-*

mie včetně laboratorních cvičení), monitoring kvality životního prostředí – vody, vzduchu, půdy (*Analytická chemie*, *Fyzikálně-chemické metody*), ekochemie, zelená chemie, chemické technologie, biotechnologie, bezodpadové technologie (*Technologie a ochrana životního prostředí*, *Organická syntéza*).

Mezi hlavní cíle oborově-didaktické části kurikula učitelství chemie patří budování schopnosti studentů, budoucích učitelů, transformovat získané vědecké poznatky do podoby učiva základní nebo střední školy a dovednost zprostředkovat učivo žákům tak, aby byly naplněny požadavky platného kurikula (RVP a ŠVP) pro základní nebo střední školy. Učitel chemie musí směrovat žáky nejen k osvojení specifických vědomostí a dovedností, ale i k rozvíjení klíčových kompetencí v rámci vymezené vzdělávací oblasti i s přesahem do průřezových témat. V průběhu studia učitelství chemie je tedy nutné rozvíjet metodickou zdatnost, jak žáky vést tímto směrem (např. Janoušková, Kukal, 2008).

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR ve studijním oboru učitelství chemie

Prostor pro zařazení metodik EV, GRV a VUR je daleko širší, než naskýtá jak oborová, tak oborově-didaktická část kurikula učitelství chemie. Teprve v posledních letech se začíná do soustavy vyučovaných předmětů dostávat oblast ekochemie nebo zelené chemie (Green Chemistry). V rámci přípravy učitelů chemie zejména pro výuku na gymnáziu by bylo třeba zaměřit větší pozornost na témata, která úzce souvisejí s jinými přírodovědnými předměty. Takovými průřezovými tématy jsou známé globální problémy (skleníkový efekt, surovinová základna, nakládání s odpady aj.). Z analýz gymnaziálního kurikula chemie plyne (Schmutzerová, Bílek, 2007), že environmentálně zanedbanou částí kurikula středních všeobecně vzdělávacích škol (gymnázií) jsou i učebnice chemie, pokud jsou vůbec ve výuce chemie používány. Eko-orientované pojmy jsou v kurikulu chemie zastoupeny velmi sporadicky (ozonová vrstva, skleníkový efekt, jaderná energetika aj.), přičemž vědomosti a dovednosti týkající se přírody a současných vážných problémů (globální oteplování apod.) i schopnosti chápat souvislosti mezi environmentálními hledisky představují důležité požadavky moderního vzdělávání prakticky jak ve všeobecné, tak ve všech profesních oblastech. Příčinou je i nedostatečná příprava učitelů v této oblasti, která se příliš upíná k chemii jako takové bez patřičných širších souvislostí. V této souvislosti byl proveden průzkum, ve kterém byl osloven vybraný vzorek učitelů chemie středních škol v různých městech (Schmutzerová, Bílek, 2007). Elektronickou formou jim byla položena otázka, zda by přivítali učebnici či příručku, ve které by byla přehledně zpracována výše zmiňovaná environmentální témata, a pokud ano, kterým námětům by dali učitelé přednost. Téměř 90 % oslovených respondentů uvedlo, že by takovou příručku uvítalo a mezi nejžádanější zájmové

okruhy patřily alternativní zdroje energie, hybridní pohony aut, voda, vzduch, ochrana životního prostředí, globální oteplování a skleníkový efekt. Vzhledem k tomu, že EV není na školách realizována ani v potřebném rozsahu, ani potřebném pojetí a jako jeden z důvodů je často uváděn nedostatek výukových materiálů, je třeba připojit i nedostatek v oblasti učitelského zajištění. Tradiční obory jako je chemie, fyzika, biologie mívají environmentální aspekty jen jako doplněk nebo upozornění na souvislosti. Význam ekologické výchovy reflektuje již školský zákon, Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění č. 49/2009 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který ji vymezuje jako jeden ze základních vzdělávacích cílů. Environmentální výchova (EV) byla zařazena rovněž do rámcových vzdělávacích programů (RVP) jako jedno z průřezových témat, která procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vyučovacích předmětů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání. V rámci vyučování tak může i učitel chemie environmentální výchovu zapojit do hodin svého předmětu, na škole může být ale vyučována i jako samostatný předmět nebo lze toto průřezové téma realizovat pomocí projektů na celoškolské nebo jiné úrovni. Při výuce chemie s přímým vztahem k environmentální výchově mohou učitelé využívat metody a postupy založené na prožitcích a zkušenostech žáků (skupinové řešení problémů, diskuze, simulace, hraní rolí, projekty). Příkladem může být například komplexní celoškolní projekt, který by zahrnoval řadu dílčích tematických okruhů – např. Vliv člověka na životní prostředí. Takové široké téma dovoluje zaměření na spoustu faktorů – vodu, ovzduší, globální změny, zdraví člověka aj. (EnviWeb, 2010). Dalšími tematickými okruhy, uvedenými také v průřezovém tématu EV pro gymnaziální vzdělávání, jsou (Jeřábek, 2007): Problematika vztahů organismů a prostředí, Člověk a životní prostředí, Životní prostředí regionu a České republiky. Ty by mohly být již v průběhu přípravy učitelů chemie velmi dobře analyzovány a diskutovány. Prostor by se mohl najít jak v bloku oborové didaktiky, tak v předmětech s ekochemickým charakterem (viz výše).

Ukažme si jeden příklad komplexního tématu VODA, kdy může být chemismus této běžné, ale přesto výrazně výjimečné chemické sloučeniny pojat ve velmi širokých souvislostech. Tento vzdělávací modul byl vytvořen a testován na UHK v rámci řešení mezinárodního projektu IncluSMe (Intercultural Learning in Science and Mathematics Education, Erasmus+, 2016–2019), který byl zaměřený na interkulturní vzdělávání v počáteční přípravě učitelů matematiky a přírodních věd (IncluSMe, 2019). Vzdělávací modul s názvem „Různé perspektivy současných ekologických problémů“ zde zpřístupňuje pohled na VODU (jako vybraný příklad ekologického problému) z různých perspektiv a v kontextu problematiky interkulturní výuky. Jeho hlavním záměrem je rozvíjet u studentů učitelství schopnost dívat se na vybrané téma z různých teritoriálních a kultur-

ních perspektiv, vnímat a aplikovat roli různých kulturních kontextů ve svých vyučovacích hodinách. Práce studentů v modulu je založena na jejich zapojení do konkrétních situací a na jejich vlastní zkušenosti s navrženými výukovými aktivitami. Stěžejně se v modulu využívá práce s informačními zdroji, brainstormingové a brainwraitingové aktivity, storytelling jako podpora interkulturní komunikace a také experimentální aktivity jako „evidence based" přírodovědná komunikace.

Absolvování modulu by mělo u budoucího učitele budovat schopnosti:

- používat strategie pro vytvoření bezpečné atmosféry ve třídě, která bude podporovat komunikaci,
- poznat a představit současná ekologická témata v různých přírodních, společenských a kulturních kontextech,
- využívat vyučovací metody, které mají potenciál propojit ekologická témata s interkulturním vzděláváním,
- vybrat a propracovat ekologická témata na podporu učení v multikulturní třídě,
- podporovat tvořivé myšlení bez předsudků k rozdílným kulturám,
- propojovat vědu a umění při výuce o globálních ekologických problémech,
- kriticky přistupovat k analýze a interpretaci dat,
- vyhledávat relevantní data z médií s otevřeným přístupem,
- postupovat od komplexního pohledu k řešení konkrétního problému,
- využívat vědecké poznání k porozumění různorodosti světa.

Modul se skládá ze tří částí dělených do několika dílčích aktivit. Části mají názvy Úvod (navození klimatu ve třídě tvorbou volného psaní s iniciací tzv. „vodními fotografiemi" a zmapovaní tematické oblasti pomocí brainstormingu nebo brainwritingu a tvorbou pojmové mapy), Vnoření (diskuse o vodě jako mnohoznačném fenoménu, identifikace vody a jejích vlastností v mýtech, legendách a písních) a Aplikace (voda v číslech, skladování a transport vody, pitná voda v různých kontextech a jednoduché experimentální činnosti s vodou).

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí ve studijním oboru učitelství chemie

Formování občanských a sociálních kompetencí nabízejí v učitelství chemie úzké vazby na cíle environmentální výchovy. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia jde zejména o (upraveno dle Jeřábek, 2007):

- zvyšování spoluodpovědnosti studentů za současný i příští stav přírody i společnosti, za místo ve kterém žijí a které je jim domovem, za smysluplné využívání místních zdrojů – lokální zdroje energie, stavebních materiálů aj.,
- utváření ekologicky příznivé hodnotové orientace na nekonzumní duchovní kvality lidského života – uvážlivá spotřeba, obalové technologie aj.,

- dosahování vyváženého souladu nezbytných odborných ekologických poznatků s citovými a smyslovými požitky, které pomáhají nalézat lásku k přírodě – projekty zaměřené na vlastní aktivity a prožitky,
- utváření environmentálně uvědomělé hodnotové orientace v podobě názorů, postojů, jednání – souvislosti používání chemických látek – etické, ekonomické, osobnostní.

Environmentální témata se stávají stále větší potřebou a nutností. A protože v českých základních a středních školách zpravidla není environmentální výchova samostatným vyučovacím předmětem, mají přírodovědné předměty a mezi nimi i chemie výrazný potenciál k jejímu zastoupení. Důležitými oblastmi chemického učiva, v nichž je možné a vhodné uplatnit ekologickou a environmentální výchovu, a v nichž lze v poměrně velkém objemu zdůraznit tematický okruh ***Člověk a životní prostředí*** jsou tematické celky:

- Voda – chemické látky znečišťující vodu a jejich dopad na ŽP (fosfáty, hnojiva, těžké kovy).
- Vzduch – chemické látky znečišťující ovzduší (průmysl, doprava) a jejich dopad na stavby, materiály, ekosystémy (kyselé deště, globální oteplování, skleníkové plyny).
- Půda – chemické látky znečišťující půdu a jejich dopad na ŽP (pesticidy, hnojiva).
- Paliva a zdroje energie – technologie zaměřené na snížení či zamezení pronikání chemických látek do ŽP (alternativní zdroje energie, recyklace odpadů).
- Chemické látky v potravinách a jejich vliv na zdraví člověka (aditiva, apod.).
- Sacharidy, lipidy a bílkoviny – zásady zdravé výživy.
- Syntetické makromolekulární látky a jejich vliv na ŽP.
- Halogenderiváty uhlovodíků – freony a jejich vliv na zdraví člověka a na ŽP.
- Ekologické havárie.
- Zdravý životní styl – vliv znečištění ovzduší vnitřních prostor na zdraví člověka (kouření), alkoholismus, drogy, léčiva.

V rámci těchto témat by měl učitel chemie působit na žáky ve směru:

- uvědomění si vztahu člověka k prostředí a důsledků dopadu lidských aktivit na zdraví lidí a na životní prostředí,
- objektivního hodnocení zpráv týkajících se problematiky ochrany životního prostředí,
- pochopení některých technologií, které vedou ke zlepšení životního prostředí,
- uvědomění si vlastní odpovědnosti k ochraně přírody a přírodních zdrojů,
- utváření postojů a hodnot ve vztahu k životnímu prostředí.

Kvalitní učitel chemie by tak měl působit na podchycení a rozvíjení zájmu o poznávání základních chemických pojmů a zákonitostí na příkladech chemických látek a jejich reakcí s využíváním jednoduchých chemických pokusů, řešení problémů a zdůvodňování správného jednání v praktických situacích.

Závěr

Školský systém a jeho učitelé jsou v podstatě jediným prostředkem, který může v určitém časovém období zapůsobit na každého jedince české populace a ovlivnit jeho myšlení, jednání a chování. Škola přitom působí na jedince jak obsahem vzdělávacího programu, tak svým celkovým fungováním (skryté kurikulum). To platí také pro oblast přírodních věd, tedy i chemie, a s nimi souvisejícím ekologickým vzděláváním a výchovou. Cílovou skupinou jsou děti z mateřských škol, žáci základních škol a žáci středních škol (gymnázií, středních odborných škol a učilišť), učitelé a další pedagogičtí pracovníci, včetně ředitelů škol a pracovníků školských zařízení. Zprostředkovaně škola ovlivňuje i další cílové skupiny – rodiče, místní veřejnost. Jedním ze současných trendů je vnímání školy jako komunitního centra. Dalším projevem environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty (EVVO), kde by měl být učitel chemie připraven hrát jednu z vůdčích rolí, je snaha ekologizovat provoz škol. To je zatím vnímáno hlavně jako třídění odpadů a práce na školních pozemcích, ale objevují se již i další možnosti, jako jsou alternativní zdroje energie (solární kolektory) a úspory energie. Největší problémy vidí školy v nedostatku informací, malé nabídce výukových programů pro školy a v nedostatku krátkodobých vzdělávacích programů pro pedagogy. Velký problém je s nedostatkem pomůcek a metodických materiálů k ekologické výchově takových, aby byly přístupné pro stále převládající systém předmětů. Vyučující uvádějí nedostatek času a profesionalizovaných pedagogů a vyučující přírodovědných předmětů včetně chemie si stěžují na krácení hodinové dotace přírodovědných předmětů ve prospěch informatiky, matematiky a humanitních předmětů. Problémem je také neexistence nebo jen formální zpracování školních plánů ekologické výchovy. Další častá připomínka se týká chování společnosti, umožňující jen velmi obtížně předávat hodnoty udržitelného způsobu života dětem, když realita je naprosto odlišná (bezohlednost lidí, nezájem, vandalismus, životní styl společnosti). Dospělá část populace tak způsobuje, že žáci jsou málo motivováni k zájmu o tuto problematiku (Schmutzerová, Bílek, 2007).

Přesto se díky výuce chemie a kvalitním učitelům tohoto učebního předmětu naučí mnozí žáci objevovat a vysvětlovat chemické jevy, zdůvodňovat vyvozené závěry a učí se získané poznatky využívat k rozvíjení odpovědných občanských postojů. Získávají a upevňují si dovednosti pracovat podle pravidel bezpečné práce s chemikáliemi a učí se poskytnout první pomoc při úrazech s vybranými nebezpečnými látkami. Ve vyučování chemie mají žáci získat představu o ato-

mové a molekulové stavbě látek a o základních chemických, fyzikálně-chemických a biochemických dějích. Důraz by měl být ale ve větší míře kladen na souvislosti s ostatními přírodovědnými předměty a na porozumění zásadním vlivům chemických dějů na životní prostředí.

Literatura

Činčera, J. *Environmentální výchova. Od cílů k prostředkům.* Brno: Paido, 2007.

Čtrnáctová, H., Bílek, M. Didaktika chemie: vývoj, současný stav a perspektivy. In: Stuchlíková, I., Janík, T. et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 189–224.

Envi Web [online]. 30. 5. 2010 [cit. 2018-05-01]. Ekologická výchova. Dostupné z: http://www.enviweb.cz/clanek/skoly/82064%C3%BAekologicka-vychova

Hučínová J. et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.

IncluSME, 2019. [online] Dostupné z: https://inclusme-project.eu/ [cit. 23-08-2019]

Janoušková, S., Kukal, P. *Environmentální výchova v příbězích*. Vyd.1. Praha: Fortuna, 2008.

Jeřábek, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 100 s.

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., Knecht, P. *Transdisciplinární didaktika. O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2017.

Schmutzerová, L., Bílek, M. Environmentální aspekty výuky chemie na gymnáziu v analýze používaných učebnic v České republice. In: *Příprava učitelů chemie na environmentální výchovu a výchovu k trvale udržitelnému rozvoji: Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 107–114.

Stuchlíková, I., Janík, T. et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015.

4.11

UČITELSTVÍ INFORMATIKY JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Michal Musílek

„Kdo ví, kde se poučit, je již poučen."

Vladimír Smetáček

Úvod

Učitelství informatiky je poměrně mladý obor, stejně jako informatika sama. První aprobovaní učitelé předmětu informatika nebo výpočetní technika vycházeli z českých univerzit v devadesátých letech dvacátého století. Už předtím se na základních školách objevovaly osmibitové počítače různé provenience, ale byly využívány jen v malém rozsahu, a to zejména v rámci zájmové činnosti žáků. Uvedená situace měla několik příčin. Často měla škola k dispozici jen několik málo kusů těchto počítačů (někdy dokonce pouze jeden počítač v celé škole). Učitelé aprobovaní pro výuku informatiky ještě nebyli vzděláváni. Neexistovaly osnovy předmětu informatika a žádný podobný předmět nebyl zařazen v učebních plánech základních škol. Zájmová činnost ovšem byla rozvíjena v celé tehdejší Československé socialistické republice, a to nejen ve školách, ale ještě dříve a možná také intenzivněji v tehdejších Domech pionýrů a mládeže a Stanicích mladých techniků, případně v některých základních organizacích Svazu pro spolupráci s armádou (*Svazarm*). V osmdesátých letech dvacátého století přišel určitý boom těchto jednoduchých počítačů s osmibitovými procesory a co je velmi pozitivní, žáci se je učili především programovat jednak v různých implementacích oblíbeného univerzálního jazyka BASIC (*Beginner's All-purpose Symbolic Instruction Code*), jednak v tzv. dětských programovacích jazycích, tj. jazycích určených speciálně pro výuku programování, jako KAREL, či LOGO, které: *„Jsou určeny primárně pro výuku algoritmizace a pro rozvoj tvůrčího myšlení při uplatnění konstruktivistických přístupů. Přitom se ovšem někdy jedná o velmi kvalitní a univerzální programátorské nástroje, využitelné pro realizaci širokého spektra úloh."* (Musílek, 2012)

Historický vývoj oboru zabývajícího se přípravou a dalším vzděláváním učitelů informatiky, tedy didaktiky informatiky, byl tedy oproti vývoji jiných oborových didaktik urychlený a nelze na něj beze zbytku aplikovat obecné charakteristiky vývoje, popsané v článku *Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny* (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek, 2000). Didaktika informatiky v podstatě vůbec neprošla obdobím aplikačního pojetí, kdy obsah oborové didaktiky vychází z obecných pedagogických nauk a oborová didaktika je chápána pouze jako konkretizace obecné didaktiky, ale skočila rovnýma nohama do doby, v níž období integračního pojetí, zdůrazňující interdisciplinární charakter na pomezí pedagogiky, psychologie a teorie poznání na jedné straně a informatiky a jejích aplikací na straně druhé, přechází postupně do období komunikačního pojetí, které je typické pro celá osmdesátá léta dvacátého století. V současnosti hovoří řada oborových didaktiků o informačně-komunikačním pojetí svého oboru, což jen zdůrazňuje stoupající význam informatiky jako vědy, jako vyučovacího předmětu i jako nezbytného základu pro účelné využívání digitálních technologií ve škole i v praktickém životě.

Významným rysem současné informatiky je zpracování nejen textových, ale také obrazových (statických i dynamických) a zvukových informací formou hypertextu. To umožňuje studujícímu rychlé vyhledání potřebných či pro něj nových informací, a naopak přeskočení částí hypertextu jemu známých, či pro daný účel studia nepodstatných. Historie hypertextu je o několik desetiletí starší než historie didaktiky informatiky. Již v roce 1945 publikoval americký vědec Vannevar Bush v časopise *The Atlantic Monthly* článek *As We May Think*, ve kterém popsal zařízení Memex, které mělo realizovat princip hypertextu pomocí kombinace elektromechanických prvků se čtečkou a příruční knihovnou mikrofilmů, v nichž jsou jednotlivé snímky provázány odkazy. Pojem hypertext ovšem zavedl až Theodor Holm Nelson v roce 1963, kdy už byly hypertextové dokumenty realizované prostřednictvím textových souborů uložených v počítači, resp. počítačové síti. Skutečný rozmach hypertextu ovšem představoval až návrh a realizace internetové služby WWW (*World Wide Web*), jazyka HTML (*HyperText Markup Language*) a protokolu http (*HyperText Transfer Protocol*) v roce 1989. Technický princip webových stránek vymyslel anglický informatik Timothy Berners-Lee, za podpory francouzského kolegy Roberta Cailliau (Musílek, 2011). Dnes je WWW nejrozšířenější službou internetu a má, mimo jiné, obrovský vliv nejen na výuku informatiky, ale na celou oblast vzdělávání.

Charakteristika oborů učitelství informatiky

Studijní programy *Učitelství informatiky pro střední školy* a *Učitelství informatiky pro 2. stupeň základních škol* jsou koncipovány k získání odborných znalostí a praktických dovedností (formou přednášek, seminářů a cvičení) z odpovída-

jících oblastí informatiky a dále ze série oborových didaktik (didaktik informatiky), nezbytných pro přípravu k povolání učitele informatiky na středních a základních školách.

Příkladem realizace učitelské přípravy aprobovaného učitele informatiky je současný dvoustupňový model realizovaný v prvním stupni na Přírodovědecké fakultě (PřF) a ve druhém stupni na Pedagogické fakultě (PdF) Univerzity Hradec Králové (UHK). Dvouleté magisterské studium *Učitelství pro střední školy – informatika* na PdF bezprostředně navazuje na tříletý bakalářský obor *Informatika se zaměřením na vzdělávání* na PřF. Ucelený pohled na software počítačů, jeho vývoj a využití dávají studentům v bakalářském studiu zejména předměty *„Algoritmy a datové struktury“*, *„Programování 1 až 3“*, *„Databázové systémy“*, *„Operační systémy“*, *„Multimediální systémy“*, *„Počítačová grafika“* a *„Webové technologie“*. Hardwaru počítačů a fyzikální podstatě jejich fungování se věnují předměty *„Principy počítačů“*, *„Architektura počítačů“* a *„Počítačové sítě“*. Nezbytný matematický a teoreticky informatický základ poskytují předměty *„Diskrétní matematika“*, *„Základy numerické matematiky“* a *„Grafy a grafové algoritmy“.* Souběžně se studiem učitelství informatiky probíhá studium druhého oboru (druhého budoucího aprobačního předmětu), ale především také studium společného pedagogicko-psychologického základu, který na základě mezifakultní dohody zajišťuje na UHK Pedagogická fakulta, zejména její katedra pedagogiky a psychologie. V rámci společného základu probíhají také první pedagogické praxe, zaměřené na seznámení s chodem školy, náslechy v hodinách zkušených fakultních učitelů a v závěru také mikrovýstupy studentů v rámci těchto vyučovacích hodin.

V navazujícím magisterském studiu je kladen maximální důraz na didaktiku informatiky a pedagogickou praxi studentů, budoucích učitelů. Konkrétně se jedná o předměty *„Didaktika informatiky 1 až 3“*, *„Pedagogická praxe průběžná 1 a 2“*, které probíhají v zimním a letním semestru prvního roku navazujícího magisterského studia v rozsahu 10 vyučovacích hodin, a navazující *„Pedagogická praxe souvislá“* ve druhém roce studia v rozsahu 24 vyučovacích hodin, při níž student stráví na vybrané střední škole čtyři po sobě jdoucí týdny vyučováním obou předmětů své budoucí aprobace a současně vykonává další obvyklé povinnosti učitele (jako jsou např. pedagogické dozory o přestávkách, či opravy písemných prací). Portfolio znalostí budoucího učitele informatiky doplňuje předmět *„Dějiny výpočetní techniky“*, ale také řada povinně volitelných předmětů, z nichž valná většina studentů volí například předměty *„Programování robotických stavebnic“* a *„Informatika a školní administrativa“*. Hlubší vhled do vybraných témat teoretické informatiky umožní studentům *„Diskrétní metody a optimalizace“* a *„Modelování a simulace“*. Také v navazujícím magisterském studiu jsou předměty společného pedagogicko-psychologického zá-

kladu zajišťovány na UHK Pedagogickou fakultou, zejména katedrou pedagogiky a psychologie.

Studijní obor *Učitelství pro 2. stupeň základní školy – informatika* se odlišuje zejména svojí formální strukturou, ale v malém rozsahu také obsahově. Rozdíly ve formální struktuře spočívají jednak ve skutečnosti, že v tomto případě obor akreditovala Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové a katedra kybernetiky Přírodovědecké fakulty garantuje a zajišťuje odbornou stránku výuky. V tomto případě také nejde o dvoustupňové studium, ale o souvislé pětileté magisterské studium. Obsah studia je podobný obsahu oborů *Informatika se zaměřením na vzdělávání* a *Učitelství pro střední školy – informatika*, pouze oborově didaktická a praktická příprava budoucích učitelů informatiky se zaměřuje na obsah, metody a formy vhodné pro výuku na 2. stupni základní školy.

Absolvent učitelství informatiky disponuje solidními znalostmi základů informatiky, umí dobře pracovat s informacemi s využitím kritického myšlení a digitálních technologií, dokáže řešit základní problémy teoretické i aplikované informatiky na vysokoškolské úrovni, dovede realizovat didaktickou analýzu klasického učiva i nejnovějších poznatků informatiky, dokáže vhodně volit metody a formy pro učení informatických znalostí a dovedností na úrovni střední školy, nebo 2. stupně základní školy, vštěpuje žákům žádoucí postoje a návyky zejména ve vztahu k počítačové bezpečnosti, duševnímu vlastnictví a potřebě ověřování důležitých informací z několika nezávislých zdrojů.

Absolvent je dobře připraven po stránce odborně informatické i didaktické k profesi učitele informatiky na různých typech středních škol, nebo pro učitele informatiky na 2. stupni základní školy, splňuje kvalifikační předpoklady pro výkon svého povolání podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Prvky EV, GRV a VUR v učitelství informatiky

Informatika je obecná věda o informacích. Vladimír Smetáček v úvodu ke knize *Lidé a informace* používá velmi jednoduchou, a přesto výstižnou definici: *„To, co lidé sdělují jiným lidem, nazýváme zcela obecně informace."* O něco dále pokračuje: *„Díky informacím je náš svět větší a bohatší. Bez informací bychom ani nemohli být lidmi, protože bychom věděli velmi málo. Méně, než potřebujeme znát k životu."* A tento úvod končí citátem latinského úsloví: *„Qui scit, ubi sit scientia, habenti est proximus"*, což česky znamená: *„Kdo ví, kde se poučit, je již poučen."* (Smetáček, 1981). Zvládnout základní činnosti, či jak je dnes moderní říkat, získat informační gramotnost, je tedy nezbytností pro každého člověka, který chce žít v souladu s prostředím a aktivně pozitivně ovlivňovat společnost, jejíž je součástí. V optimálním případě ho to naučí kvalitní učitel informatiky už během povinné školní docházky.

Stojí za zmínku, že ve výše citované knize *Lidé a informace* je počítačům věnováno pouhých 31 stran z celkem 344. Je důležité si uvědomit, že informatika je skutečně věda o informacích, nikoliv o počítačích, a to přesto, že počítače jsou výkonnými a užitečnými stroji na zpracování informací, které práci s informacemi velmi výrazně zrychlují a zpřesňují, tedy ve výsledku zefektivňují. Analogicky není hlavním smyslem předmětu informatika naučit se pracovat s počítači, nebo na počítačích založenými digitálními technologiemi, jako jsou tablety, chytré telefony (*smartphony*), interaktivní tabule apod. Hlavním smyslem informatiky je naučit se pracovat s informacemi. To znamená informace získávat, uchovávat, sdělovat druhým lidem, ověřovat jejich pravdivost z několika nezávislých zdrojů. Přitom respektovat autorství u těch informací, které jsou dílem konkrétní osoby (ať již fyzické, nebo právnické), či několika osob.

Prvky environmentální výchovy se v rámci učitelského studia objevují v předmětech orientovaných na hardware počítačů a jejich fyzikální principy, jako jsou *„Principy počítačů“* a *„Architektura počítačů“*. V rámci probíraných témat se zde zmiňují otázky energetické náročnosti počítačů, různých typů počítačových pamětí a datových úložišť. Počítačové komponenty obsahují sice relativně malá, ale z globálního hlediska jednoznačně nezanedbatelná množství vzácných kovů, z nichž některé jsou navíc silně toxické. Ať už jde o lithium, kadmium, nikl, měď, fosfor, či arzén. Počítače a počítačové součástky, které dosloužily, je nutné odborně recyklovat, v žádném případě nesmí skončit v běžném směsném odpadu. Tyto skutečnosti jsou studentům zdůrazňovány, aby je pak dále předávali svým budoucím žákům.

Největší podíl EV, GRV a VUR je ovšem obsažen v tématech předmětů *„Didaktika informatiky 1 až 3“*. V rámci tzv. speciální části se postupně projdou jednotlivé tematické celky, které by měly být standardní součástí výuky informatiky na základních a středních školách. V tematickém celku *„Informace a komunikace, počítačové sítě“* se studenti zabývají možnostmi získávání informací a různými formami komunikace prostřednictvím internetu. Informace je nutné umět účelně a efektivně vyhledávat. Často nestačí zadat první klíčové slovo, které s hledanými informacemi souvisí, ale je potřeba používat synonyma, přidávat omezující podmínky apod. Informace není možné nekriticky přijímat, ale velmi často je nutné je ověřit z dalšího nezávislého zdroje. Je třeba důsledně rozlišovat mezi obecnými informacemi a osobními údaji. Osobní údaje, včetně detailních fotografií konkrétních lidí, je žáky nutné naučit chránit před zcizením a zneužitím. Velmi riziková je z tohoto pohledu komunikace v rámci tzv. sociálních sítí, jako je facebook, instagram apod. Budoucí učitelé informatiky získávají přehled o preventivních programech typu e-bezpečí (E-Bezpečí, 2008–2018), či *„Seznam se bezpečně“*, v jehož rámci vznikla série stejnojmenných krátkých filmů, dobře využitelných i ve výuce. Dalším závažným tématem je kyberšikana a možnosti

prevence, případně vyšetřování z informatického i psychologického hlediska. Naopak určitým odlehčením, ovšem prakticky velmi užitečným, jsou akronymy a emotikony a jejich využití v e-mailech, SMS a na sociálních sítích.

Neméně významný z hlediska EV, GRV a VUR je tematický celek *„Ochrana informací a autorské právo"*. Zatímco předchozí tematický celek akcentoval rizika nevhodného způsobu komunikace, tedy cílil primárně na žáka a ochranu jeho identity a soukromí, *„Ochrana informací a autorské právo"* cílí na společenský význam ochrany informací a duševního vlastnictví. Velmi významné je např. téma licencování software, kde musí učitel na jedné straně zdůraznit striktnost a samozřejmost respektování podmínek licence, na druhé straně žáky informovat o existenci open source a freewarových alternativ k většině běžných komerčních softwarových nástrojů a balíčků. Dalším důležitým tématem je problematika autorské ochrany (*Copyright*), použití volných děl (*Public Domain*) a zdrojů chráněných některou ze spektra licencí *Creative Commons*, a to zejména u multimediálních souborů (fotografie, kresby, videa, zvukové záznamy).

V neposlední řadě vytváří významný prostor pro implementaci prvků EV, GRV a VUR možnost volby konkrétních příkladů, na nichž se budují a procvičují jednotlivé informatické dovednosti. Volba konkrétního příkladu použití obecné informatické činnosti záleží ve škole na rozhodnutí učitele. Podobně akademický pracovník, jako vyučující konkrétního předmětu studijního plánu budoucích učitelů informatiky, může volit takové příklady, které zaměří činnost ve cvičeních na témata rozvíjející občanské kompetence studentů.

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR v učitelství informatiky

Prostor pro zařazení metodik environmentální výchovy (EV), globálního rozvojového vzdělávání (GRV) a výchovy k trvale udržitelnému rozvoji (VUR) lze nalézt ve studiu učitelství informatiky především v inovaci sylabů a rozšíření výuky cvičení předmětů v rámci didaktiky informatiky, případně ve vytvoření nového samostatného předmětu zaměřeného konkrétně na tyto metodiky a akcentovanými vazbami na konkrétní informatické dovednosti. První možnost se ovšem jeví jako vhodnější, protože výuku oborové didaktiky absolvují všichni studenti, kdežto samostatný předmět je možné do schválené akreditace přidat do skupiny povinně volitelných předmětů, takže by jej absolvovala pouze část studentů.

Komplementární, popřípadě alternativní možností je zaměřit se na absolventy oborů učitelství informatiky, kteří se v kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, pořádaných buď organizacemi zapojenými v projektu CIVIS, nebo Přírodovědeckou fakultou seznámí s problematikou a metodikou. Nejen teoreticky si odzkouší programy také v roli jejich účastníků, protože je pak mohou stoprocentně úspěšně zařadit do svého profesního portfolia. Výhodou

této alternativy je možnost si vybranou metodiku bezprostředně ověřit v rámci své pedagogické praxe.

Jako nejvhodnější pro ucelené samostatné zařazení do předmětu *Didaktika informatiky 2* se jeví metodika *Active Citizens* (web www.activecitizens.cz) vzdělávacího projektu *Varianty* (web www.varianty.cz), zastřešeného obecně prospěšnou společností Člověk v tísni, Praha. Metodika *Active Citizens* je zaměřena na posílení komunitního rozměru školy a aktivní zapojení studentů do řešení problémů v okolí školy. Smyslem je motivovat studenty k aktivnímu občanství a dobrovolnictví. Žáci sami analyzují situaci, kterou by rádi aktivně změnili k lepšímu. Ve všech pěti fázích procesu učení (1. Já, identita a kultura, 2. Já a ty, dialog, 3. My společně, 4. Plánování komunitní akce, 5. Realizace a vyhodnocení) přitom mohou s výhodou využívat informační a komunikační technologie. Metodika prolíná několik standardně navržených tematických celků výuky informatiky na základních a středních školách (Informace a komunikace, Práce s textem, Výpočty na počítači, Prezentace informací, Počítačová grafika, Ochrana informací a autorské právo), takže může prolínat i vysokoškolskou přípravou budoucích učitelů, věnovanou v rámci speciální oborové didaktiky informatiky metodice výuky uvedených tematických celků.

Do výuky předmětů *Didaktika informatiky 1 až 3* je možné stručně zahrnout další metodiky. Např. metodiku *Škola pro udržitelný život – místně zakotvené učení* (SUŽ, 2019).

Závěr

Didaktika informatiky je v rámci skupiny oborových didaktik velmi mladým oborem. Soustředění na témata EV, GRV a VUR ve výuce informatiky je silně závislé na osobnosti konkrétního učitele. Na rozdíl od tradičních vyučovacích předmětů s ustáleným obsahem je obsah výuky informatiky jednak do značné míry určován učiteli, kteří vytvářejí školní vzdělávací program, jednak těmi, kteří se přímo věnují výuce a v neposlední řadě je ovlivňován bouřlivým vývojem informačních a komunikačních technologií. Zařazení témat EV, GRV a VUR do přípravy učitelů informatiky si bezpochyby zasluhuje odpovídající pozornost garantů příslušných studijních programů. Zařazení konkrétních souvisejících témat a metodik do výuky na základních a středních školách je pak logicky poměrně silně ovlivněno osobní angažovaností a zájmem jednotlivých učitelů, případně do jisté míry také jejich druhým aprobačním předmětem. Analýza v rámci projektu CIVIS jasně ukazuje, že je třeba posílit zařazení konkrétních témat a metodik do přípravy budoucích učitelů informatiky.

Dobrou zprávou je, že lze nalézt metodiky, které s pozitivním synergickým efektem zapadnou do obsahů vyjádřených sylaby stávajících předmětů přípravy učitelů informatiky. Ve skupině nedidaktických předmětů se jedná o předměty

„Principy počítačů“ a *„Architektura počítačů“*, v nichž je vhodné se zabývat jednak energetickou náročností provozu digitálních technologií, jednak užitím vzácných kovů v prvcích hardware, se kterým souvisejí otázky udržitelného rozvoje (těžba versus recyklace) i otázky ekologické (toxicita pro živé organismy). Další prostor se nabízí možností zařazení metodiky *Active Citizens* programu *Varianty* do předmětu *Didaktika informatiky 2*, kdy ve všech fázích projektu (s libovolnou konkrétní orientací) studenti využijí prostředky informačních a komunikačních technologií k zefektivnění vyhledávání potřebných informací, zpracování plánu komunitní akce a vyhodnocení procesu a dopadu realizace konkrétních opatření.

Třetím doporučením je vytvoření nového samostatného předmětu, který by studentům podal ucelený obraz všech metodik předkládaných a posuzovaných v rámci projektu CIVIS. Takový předmět by ovšem měl být nabízen všem budoucím učitelům v rámci společného základu jejich studia, nejen budoucím učitelům informatiky. Přitom předpokládáme, že organizace zapojené v projektu CIVIS budou i nadále nabízet své vzdělávací programy a podporu učitelům z praxe, neboť nelze opomenout ty učitele, kteří se s prvky EV, GRV a VUR buď vůbec nesetkali, setkali jen v malém rozsahu, nebo nemají kontakt s vývojem metodik v posledních letech.

Žádná jednotlivá metodika, stejně jako žádná jednotlivá forma výuky, není sama o sobě samospasitelná. Právě proto je žádoucí a důležité, aby pro učitele byla k dispozici dostupná nabídka metodik a forem, z níž si mohou vybrat ty, které vyhoví jak jeho osobnostní charakteristice, tak jeho odbornému zaměření. Kvalitní učitel si pak osvojí několik vybraných metodik a forem výuky a z nich následně vybírá pro svoji výuku podle situace, konkrétního složení žáků ve třídě a dalších kritérií.

Literatura

Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., Kotásek, J. Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika.* 2000, roč. 50, č. 1, s. 23–37.

E-Bezpečí. Olomouc: UP, 2008-2018. [online], [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: http://www.e-bezpeci.cz

Musílek, M. *Kapitoly z dějin informatiky.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2011.

Musílek, M. *Dětské programovací jazyky.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2012.

Smetáček, V. *Lidé a informace.* Praha: Albatros, 1981.

SUŽ – Škola pro udržitelný život. Sever, 2019. [online], [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: http://www.skolaprozivot.cz

4.12

UČITELSTVÍ MATEMATIKY JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Lukáš Vízek

„Náš svět spočívá na matematických základech a matematika je nevyhnutelně vnořena do naší globální kultury."

Ian Stewart

Úvod

Abychom se mohli zamýšlet nad vztahem matematiky a usilováním o kvalitní životní prostředí, musíme nejprve zmínit, jaký charakter má matematika jako obor lidské činnosti. Významný popularizátor a spisovatel K. Devlin napsal v knize *Jazyk matematiky: „Co je matematika? Položíme-li tuto otázku náhodnému kolemjdoucímu, uslyšíme pravděpodobně následující odpověď: ‚Matematika – to jsou počty.' ... Ale takto chápaný popis matematiky přestal platit již před 2500 lety!"* (Devlin, 2003, s. 9). Ponechme stranou odpověď na nevyřčenou otázku, co se před dvěma a půl tisíci lety přesně událo. Podotkněme však, že historii matematiky lze chápat jako podstatný zdroj inspirace pro kvalitní matematické vzdělávání a potažmo pro rozvoj občanských a sociálních kompetencí i odpovědné chování vůči přírodě.

V současné matematické pedagogické literatuře je odkazů na dějiny sledovaného oboru mnoho. Například J. Bečvář a M. Bečvářová zastávají názor: „*Širší znalosti učitele ukazují jeho kulturnost, posilují jeho respekt u studentů i kolegů ... Přes historii matematiky vede cesta k matematice samotné*." (Bečvář, Bečvářová, 2012, s. 5) Nebo F. Kuřina ve své nedávno publikované knize uvedl: „*Vždyť matematika je nerozlučně spjata s vývojem člověka, od počátku lidské kultury jsou součástí jazyka člověka i matematické pojmy typu jeden, dva, několik, mnoho, málo..., od počátku je život člověka spjat s geometrickými realitami typu uvnitř, vně, přímo, daleko... Tyto jevy jsou nástroje porozumění člověka světu*." (Kuřina, 2016, s. 8). Pokud máme činit rozhodnutí směřující ke zlepšení života na lokální i globální úrovni, musíme našemu prostředí rozumět. A jedním z prostředků k tomu je matematika a její vývoj.

Charakteristika učitelského oboru matematika

Důležitým předpokladem k úspěšné výuce matematiky je příprava učitele, neboť *„otázka vzdělávání budoucích učitelů matematiky a celoživotního vzdělávání učitelů matematiky je považována za jednu z klíčových oblastí pro zajištění kvality matematického vzdělávání na všech úrovních školy“* (Stuchlíková, Janík, 2015, s. 106). Podívejme se proto na studium učitelství matematiky podrobněji. Obecně řečeno, budoucí pedagogové tohoto předmětu jsou v České republice připravováni trojím způsobem; jako učitelé prvního stupně základní školy (spolu se všemi ostatními školními předměty), jako učitelé druhého stupně základní školy a jako budoucí středoškolští pedagogové. Zaměřujeme se na poslední dva jmenované, neboť jsou realizovány zpravidla v kombinaci s druhým aprobačním předmětem a mají mnohdy velmi obdobný charakter. Označujeme je zjednodušeně jako *učitelství matematiky*.

Pro studium učitelství matematiky jsou klíčové tři základní oblasti: pedagogická a psychologická, odborná matematická a didaktická příprava. První jmenované jsou pochopitelně charakteristické i pro ostatní učitelská studia.

Cíle matematického studia budoucích učitelů jsou prakticky totožné s cíli matematického vzdělávání na základních i středních školách. Ve světové odborné literatuře z poslední doby jsou za ně považovány *procedural knowledge*, *conceptual knowledge* a *flexibility*; volně přeloženo jako dovednost využívat matematických algoritmů a aplikovat je, rozumět podstatě prováděných operací a matematických platností a být tvořivý při řešení matematických problémů a hledat přitom různé cesty při objevování výsledku. Všechny tři cíle se svým způsobem prolínají a jejich naplnění je vzájemně ovlivňováno (Hiebert, Lefevre, 1986, Rittle-Johnson, Alibali, 1999, Star et al., 2015). Fakticky matematická látka studia učitelství přesahuje matematiku střední a základní školy, je vyšší. To je považováno za klíčový předpoklad dobré pedagogické práce v matematice, jistě totiž *„učitel s vysokou matematickou kulturou bude kultivovat i své žáky. Učitel s nízkou úrovní matematické kultury nemůže účinně tento úkol plnit. Rozvíjet matematickou kulturu budoucích učitelů je jeden z našich společných cílů“* (Kuřina, 1996, s. 12). Didaktická příprava budoucích učitelů matematiky je soustředěna na psychologické aspekty vyučování matematice, metodiku matematického vzdělávání, používání didaktických pomůcek a v neposlední řadě pedagogickou praxi a její reflexe.

Podívejme se také na užitečnost matematiky jako vědy i studijního oboru. Jistě pro praxi každodenního života, odborné, ekonomické nebo průmyslové činnosti lidské společnosti je její role nezpochybnitelná. Fakticky ale může mít v jistém smyslu mlhavé obrysy; je nadčasová, má abstraktní či formální charakter a na první pohled je obtížně uchopitelná. Jak zmiňuje J. Slavík: *„Jedinečná formalizační schopnost lidského jazyka a intelektu dovoluje přesahovat meze*

přirozené zkušenosti prostřednictvím formálně konstituovaných světů, které přinášejí zvláštní, pokud možno projasněný druh dorozumění i porozumění a dovolují tím překračovat běžný zkušenostní horizont do hloubky racionality" (Slavík et al., 2017, s. 53). Kultivaci logického uvažování chápeme jako další rys matematiky i studia učitelství tohoto oboru. Navíc schopnost racionálního pohledu nemá význam pouze pro matematiku jako takovou, má univerzální charakter a má i z historického pohledu a vždy měla také vliv na přístup společnosti k jejímu životnímu prostředí, protože *„matematično v širokém – původem antickém – pojetí považujeme za přirozenou součástí jakékoliv činné lidské praxe v podobě tendence k racionálnímu myšlení a zdůvodněnému rozhodování, které se k ní přimyká ... Lidé si matematično do aktuálního světa přinášejí s sebou ve své přirozené dispoziční výbavě a s oporou v kultuře je na podkladě komunikované součinnosti mohou ve světě postupně odhalovat a využívat"* (Slavík et al., 2017, s. 53).

V následujících odstavcích se zaměřujeme na studium učitelství matematiky na Univerzitě Hradec Králové, kde autor tohoto textu působí. Budeme si všímat charakteru daného oboru, nastíníme jeho obsah, možnosti začleňování environmentální výchovy do něho a vztah k budování občanských a sociálních dovedností.

Absolvent oboru učitelství matematiky

Učitelství matematiky na Univerzitě Hradec Králové je realizováno jednak v podobě tříletého bakalářského studia matematiky se zaměřením na vzdělávání a dvouletého magisterského navazujícího studia učitelství matematiky, jednak ve formě pětiletého magisterského studia učitelství matematiky. Jeho absolventi jsou aprobování k výuce daného předmětu na druhém stupni základní školy nebo na střední škole. Vzhledem k záměru této stati má smysl uvažovat o celkovém profilu oboru a zmiňovat případně rozdíly mezi studiem učitelství matematiky pro druhý stupeň základní školy a pro střední školy.[1]

Odborná matematická příprava budoucích učitelů již byla zmíněna výše. Konkrétně jsou jejím obsahem základy stěžejních matematických disciplín, tedy algebry a aritmetiky, geometrie a matematické analýzy, které jsou probrány s důrazem na osvojení principů matematického uvažování a argumentace. Nejsou

1 Forma vzdělávání budoucích učitelů matematiky na Univerzitě Hradec Králové odráží historický vývoj oboru i jeho aktuální tendence napříč vysokými školami v České republice připravujícími učitele. Vzhledem k zaměření tohoto textu není příliš přínosné popisovat například rozdíly mezi pětiletým magisterským studiem a jeho „dělenou obdobou" tříletým bakalářským a dvouletým navazujícím magisterským stupněm. Jejich přesné specifikace lze dohledat na stránce Katedry matematiky Přírodovědecké fakulty Univerzity Hradec Králové. Viz http://www.uhk.cz/cs-CZ/PRF/Katedry/Katedramatematiky#UHK-Article.

také opomenuty souvislosti mezi jmenovanými odvětvími a jejich vztahy k výpočetní technice nebo základům programování. Práci v matematickém softwaru jsou věnovány vybrané předměty.

V posledních ročnících studia jsou odborné matematické předměty zasazeny do kontextu školní praxe. Jsou promítnuty do předmětů didaktiky matematiky a jsou vztaženy podle aprobace na výuku matematiky na druhém stupni základní školy nebo na střední škole. Programování matematických algoritmů je dále doplněno vzděláváním v didaktických softwarech.

Nedílnou součást didaktické přípravy budoucích učitelů představuje pedagogická praxe. Je realizována opět na základě studované aprobace na druhém stupni základní školy nebo na střední škole. Výběr konkrétní školy, resp. vedoucího učitele praxe, je prováděn ve spolupráci se studenty, a to na základě jejich preferencí. Řada z nich během studia již inklinuje k výuce matematiky na konkrétním typu školy. Například někteří spatřují svůj potenciál spíše v oblasti odborného středního školství, jiní směřují spíše ke gymnaziálnímu vzdělávání. Pro první jmenované mohou být podstatnější aplikace matematiky v technických, ekonomických, přírodovědných i humanitních disciplínách, druzí se mohou soustředit více na logickou strukturu matematiky nebo na tuto vědu jako takovou.

Prvky EV, GRV a VUR ve studiu učitelství matematiky

Environmentální výchova (zkráceně EV, apod. dále) jako určitá složka vzdělávání má své kořeny v 60. a 70. letech 20. století, v posledních desetiletích je charakteristická svými specifickými proudy, tzv. globální rozvojovou výchovou (GRV), výchovou k trvale udržitelnému rozvoji (VUR) nebo místně zakotveným učením (MZU) (Činčera, 2007). Lze ji vystihnout jako edukační směr zakotvený v rovnováze mezi ekonomickou úspěšností společnosti, tradicemi lidské kultury a využívání zdrojů planety Země. Jejím cílem je odpovědné chování jedinců k přírodnímu bohatství i k lidem, v němž každý sám a ve spolupráci s druhými usiluje o zlepšení kvality životního prostředí a kulturního života společnosti, a to na lokální i globální úrovni.

Matematika jako vědecká disciplína, školní předmět či obecně jako součást kultury má své specifické, již výše nastíněné rysy. Je možné ji považovat za čirou esenci racionality, za vědu o abstraktních strukturách, za nástroj komunikace, jazyk, který zviditelňuje neviditelné. (Slavík et al., 2017, s. 54, Devlin, 2003) Vysledovat její přímý vztah k EV je problematické, přesto lze v přípravě daného učitelského oboru jisté prvky EV, GRV, VUR či MZU vyzdvihnout.

Podívejme se nejprve na odborné matematické předměty prvních ročníků učitelského studia. Za předmět s největší vazbou na odpovědné chování vůči přírodě a společnosti považujeme geometrii, konkrétně semestrální kurz *Geo-*

metrie 1 zaměřený na tzv. eukleidovskou geometrii v rovině.[2] Řada témat v ní obsažených jsou matematikou s kořeny starými více než Devlinových dva a půl tisíce let, jsou to práce starověkých civilizací žijících kolem toků velkých řek na Blízkém východě. Byly motivovány potřebou obhospodařovat zem, zavlažovat ji a stavět v ní sídla. J. Úlehla, český reformní pedagog, poznamenal v *Dějinách mathematiky* (1901) o krajině starověké Mezopotámie toto: „*Tisíciletou zajisté kulturní touto prací vykouzlili Akkadové ráj, o jehož úrodnosti Herodot vypravuje takto: ‚Tato země na obilí jest tak úrodná, že obyčejně dvěstěnásobnou, ba když je rok úrodný, i třistanásobnou úrodu poskytuje. Listy pšenice a ječmene dosahují zde snadno šířky čtyř prstů...' Layard pak vypravuje: ‚Roviny mezi řekami Khan i Zad a Eufratem jsou prostoupeny dokonalou a úplnou sítí průplavů a vodovodů. Babyloňané uměli využitkovati všech výhod, kterých jim poskytovala rozličná výška rovin, roční vystupování vody v širokých řekách, aby rozličné kraje své země spojili vodními cestami a umělým zavodňováním neúrodnou poušť proměnili na velikou zahradu ... To jsou zbytky assyrské vzdělanosti ve krajině, kde ani beduínského stanu nyní neviděti a kde všecko kolem jest jediná neúrodná poušť.'*" (Úlehla, 1901, s. 9–10)[3]. Připomeňme, že J. Úlehla vyučoval matematiku a přírodní vědy na tehdejších obecných a měšťanských školách. Se zájmem upozorňoval ve svých hodinách na historii daných oborů a její vztah k lidské činnosti v krajině, sociálnímu klimatu civilizací a rozvoji kultury.[4] Je zřejmé, že bez poznatků elementární geometrie by bylo prakticky nemožné budovat vodní cesty, měnit „pustinu v zahradu rozkvetlou" nebo později tvořit pravoúhlou, tzv. hippodamickou urbanistickou soustavu římských měst.

Také ostatní odborné matematické předměty se přeneseně vzato podílejí na změnách v krajině. Jmenujme alespoň trigonometrii jako součást matematické analýzy novověku, částečně také algebry a numerických výpočetních metod. Díky ní je možné přesně mapovat zemi, orientovat se, navigovat na moři a tím (v minulosti) objevovat neprobádané světy.

Můžeme namítnout, že zmíněné matematické poznatky nemusí nutně vést k rozvoji občanských kompetencí a odpovědnému žití vůči přírodě. Také lze polemizovat s tím, zdali zavlažování a zúrodňování krajiny (nejen ve starověku) vedlo vždy k rozumným zásahům do přirozeného fungování ekosystému. Fakticky ale platí, že nebýt matematického poznání, neviditelného abstraktního jazyka, nebylo by možno dané změny v přírodě realizovat nebo v současné době

2 Viz dokumentaci předmětu v informačním systému Stag Univerzity Hradec Králové na http://stag.uhk.cz [cit. 2018-08-14].

3 V Úlehlově textu je využit úryvek Hérodotových dějin a práce (Layard, 1851). Pro podrobnosti viz (Vízek, 2018, s. 192–195).

4 J. Úlehla popsal své pedagogické přístupy v řadě článků a pedagogických monografií, promítl je také do svých učebnic matematiky a přírodopisu. Viz (Vízek, 2018).

jejich negativní dopady mírnit a tím životní prostředí zlepšovat. Tyto úvahy je třeba se studenty učitelství matematiky v daných předmětech rozvíjet.

V oblasti didaktické přípravy budoucích učitelů matematiky je potenciál začleňování prvků EV značný. Primárně jej lze vysledovat v třísemestrálním kurzu Didaktika matematiky 1/2/3, jehož obsahem jsou psychologické aspekty vyučování matematice, metodika výuky jednotlivých tematických celků, vhodné příklady z historie oboru v kontextu současné školy a v neposlední řadě reflexe pedagogických praxí.

Studenti aprobace pro druhý stupeň základní školy jsou seznámeni s vhodnými aplikačními úlohami, které odpovídají tzv. průřezovým tématům a podporují mezipředmětové vazby, tedy i uplatnitelnost matematiky v MZU nebo VUR. Podotkněme, že věk dospívání, tedy dětí druhého stupně základní školy lze považovat za klíčový pro edukaci či debatu o ekonomickém úspěchu společnosti a využívání přírodního bohatství. Pro matematiku, studium učitelství tohoto předmětu a konečně pro uplatnění matematického aparátu, se tak nabízí mnoho příležitostí.

Rovněž budoucí středoškolští učitelé matematiky jsou v rámci didaktické přípravy seznamování s možnostmi vzdělávání v mezioborových vztazích a přesazích matematiky do přírodovědných a společenských věd. Například v nedávné době vyšla řada učebnic, které s aplikacemi matematiky pracují ve větší míře. Za všechny jmenujme alespoň svazek *Sbírka aplikačních úloh ze středoškolské matematiky* sestavený J. Robovou a kolektivem (Robová et al., 2014). Poznamenejme také, že prostor pro řešení globálních otázek nebo trvale udržitelného rozvoje vytváří didaktické matematické softwary. Díky jejich statistickým funkcím je možné modelovat vybrané situace, na základě zpracování dat činit úsudky a navrhovat postoje pro řešení problémů péče o životní prostředí a s nimi souvisejících témat.

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR ve studijním oboru učitelství matematiky

V posledních desetiletích došlo v České republice ke značnému rozvoji různých zařízeních, které se věnují environmentálnímu vzdělávání, výchově k udržitelnému rozvoji v globálních souvislostech a dalších příbuzných témat. Nabízí školám, resp. skupinám dětí nebo jednotlivcům, ekologické výukové programy, přírodovědné kroužky, řemeslné kurzy nebo příležitostní akce pro veřejnost. Dlouhodobě se také věnují vzdělávání učitelů a dalších pracovníků v dané problematice a spolupracují se školami všech stupňů. Jsou jimi například sdružení Lipka, NaZemi, SEVER, Tereza, Varianty a další.

Z pera pracovníků těchto organizací vzešly a byly publikovány desítky titulů nejrůznějšího druhu. Jedná se o analýzy, metodiky, příručky, soubory pracovních

listů nebo badatelské materiály. Tyto publikace představují zajímavý doplněk učebnic rozšířených dnes na druhém stupni základních škol a na středních školách. Jsou však jen v menší míře významné pro matematické vzdělávání, což je vzhledem k charakteru matematiky pochopitelné. Uveďme však a okomentujme některé příklady.

V současnosti hojně diskutovaný rozvoj finanční gramotnosti dětí tematicky spadá do finanční matematiky běžně vyučované v deváté třídě základní školy. Za inspirativní a zdařilý text o dané problematice lze považovat *Bohouš a Dáša na tržišti světa* autorského kolektivu P. Skalické ze sdružení Varianty (Skalická et al., 2009). Jedná se o svazek stojící na pomezí historie, společenských věd, ekonomie a studia mezinárodních vztahů, který nabízí učitelům matematiky pohledy do globálních souvislostí a předkládá náměty na aplikační matematické úlohy.

V matematickém vzdělávání (zejména na základní škole) by neměly chybět vhodně zařazené didaktické hry. Představují jednu z forem určených k procvičování látky, tříbení dovedností a učení se vzájemné spolupráci, avšak předkládají rovněž prostor pro objevování mezioborových vztahů. Příkladem takové publikace je soubor *Hrajeme si na přírodu* sestavený kolektivem autorů Lipky (Kol., 2013). Knížka primárně zapadá do přírodopisu, pro učitele matematiky je podnětná svým přesahem k ostatním disciplínám.

Řada textů jmenovaných zařízení je zdarma dostupná z jejich webových stránek. Mezi nimi jsou také metodické a pracovní listy, které lze prakticky v nezměněné podobě využít přímo ve výuce. Zajímavé aktivity na pomezí matematiky a EV jsou popsány například v materiálech *Práce s daty ze šuplíku* (H. Svobodová, organizace Tereza), *Matematika a sníh* (T. Jacko, Varianty) nebo *Sto let českých zemí v pohybu* (K. Sobotková, Varianty).[5]

Nezbývá než se zamyslet nad možnostmi zařazení vybraných metodik, listů a dalších textů ve studiu učitelství. Domníváme se, že budoucí učitelé matematiky by měli být s nimi seznámeni, přestože se častěji jedná o materiály podnětné pro jiné obory lidské činnosti. Pro profesionální pedagogickou práci v matematice totiž není stěžejní pouze vysoká úroveň matematické kultury učitele, důležitý je také jeho společenský rozhled, respekt k dalším předmětům a smysl pro nacházení souvislostí. Na tyto skutečnosti je upozorňováno zejména v předmětech Didaktika matematiky, do budoucna lze uvažovat o rozumném posílení vzdělávání v oblasti vztahu matematiky a EV, GRV, VUR a MZU, neboť lze předpokládat stále vyšší aktuálnost dané problematiky.

5 Uvedené materiály jsou dostupné ze stránek http://globe-czech.cz/_files/portfolio-files/11301255_prace-s%C2%A0daty-ze-supliku.pdf, http://www.varianty.cz/metodicke-listy/72-matematika-a-snih a http://www.varianty.cz/metodicke-listy/271-100-let-ceskych-zemi-v-pohybu [cit. 2018-08-30].

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí ve studijním oboru učitelství matematiky

Současný pohled na učení je založen na přesvědčení, že získávání vědomostí a osvojování dovedností se nejlépe realizuje prostřednictvím smysluplné aktivity dětí i jejich vzájemné spolupráce. Není proto postačující prosté memorování nebo nacvičování. Tzv. klíčové kompetence představují jisté univerzální způsobilosti, kterých by žáci a studenti měli nabývat na základě vlastní aktivity v procesu učení, a to ve všech předmětech. *„Zároveň platí, že v zásadě každý vyučovací předmět v sobě skrývá možnosti, jak rozvíjet i ty klíčové kompetence, které jsou na první pohled danému předmětu vzdálenější. Například se může zdát, že fyzika a kompetence občanská k sobě mají velmi daleko. Ale i v hodinách fyziky se žáci mohou učit vzájemně spolupracovat, chovat se demokraticky, respektovat názory druhého apod. I v biologii a matematice mohou učitelé žáky učit, aby nečekali, kterou otázku jim položí učitel, ale aby sami formulovali to, co jim schází k pochopení látky apod. Tím, že učitel používá metod, při kterých může svou otázku a myšlenku vždy uplatnit každý ze žáků, jim ukazuje, jak to vypadá, když lidé ve společnosti nejsou ani znevýhodňováni, ani upřednostňováni.“* (Hučínová J. et al., 2007, s. 8)

Je tedy zřejmé, že v matematice, potažmo v přípravě budoucích učitelů matematiky je prostor pro rozvoj občanských a sociálních dovedností. Jeho naplnění je však podmíněno citem vysokoškolských přednášejících a vedoucích cvičení pro objevování přesahu studia učitelství matematiky do společenských oborů, kultury nebo problematiky životního prostředí v globálních souvislostech.

Závěr

Příprava budoucích učitelů matematiky na Univerzitě Hradec Králové sleduje současné trendy v daném oboru, všímá si zahraničních přístupů, hledá přesahy do školní praxe, a přestože je limitována samotným charakterem matematiky, umožňuje rozvíjet debatu o formování občanských a sociálních kompetencí. Vytváří prostor pro uplatnění vybraných metodik environmentální výchovy a nejen tím umožňuje překlenovat jistý předěl mezi matematickou látkou a budováním klíčových kompetencí.

Rozvoj odpovědného chování vůči společnosti i přírodě prochází napříč obory lidské činnosti, má své kořeny v historii a nabývá stále větší aktuálnosti. Na současného učitele matematiky na základní i střední škole je proto kladen nárok na vzdělání v daných společenskovědních souvislostech, v oblastech na první pohled matematice vzdálených, avšak nezbytných pro výchovu k trvale udržitelnému rozvoji nebo místně zakotveným učením. Na tyto skutečnosti je již dnes v rámci studia učitelství matematiky pamatováno, je zde však prostor pro rozvoj, který je umožněn i díky plodné práci organizací a projektů zaměřených na environmentální vzdělávání.

Literatura

Bečvář, J., Bečvářová, M. *Vývoj matematiky jako popularizující stimul*. Praha: P3K, 2012.

Činčera, J. *Environmentální výchova. Od cílů k prostředkům.* Brno: Paido, 2007.

Devlin, K. *Jazyk matematiky. Jak zviditelnit neviditelné*. Praha: Argo, Dokořán, 2003.

Hiebert, J., Lefevre, P. *Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis*. In: Hiebert, J. (ed.). *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1986, pp. 1–27.

Hučínová J. et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.

Kol. *Hrajeme si na přírodu. Soubor her s ekologickou tematikou*. Brno: Lipka, 2013.

Kuřina, F. *Deset pohledů na geometrii*. Praha: Matematický ústav Akademie věd České republiky, 1996.

Kuřina, F. *Matematika jako pedagogický problém*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016.

Layard, A. *Popular account of discoveries at Nineveh*. London: J. Murray, 1851.

Rittle-Johnson, B., & Alibali, M. W. Conceptual and procedural knowledge of mathematics: Does one lead to the other? *Journal of Educational Psychology*, 1999, *91*(1), s. 175–189.

Robová, J., Hromadová, J., Hykšová, M., Odvárko, O., Pavlíková, P., Slavík, A. *Sbírka aplikačních úloh ze středoškolské matematiky*. Praha: Prometheus, 2014.

Skalická, P. et al. *Bohouš a Dáša na tržišti světa*. Praha: Člověk v tísni o.p.s., 2009.

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., Knecht, P. *Transdisciplinární didaktika. O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2017.

Star, J. R., Newton, K., Pollack, C., Kokka, K., Rittle-Johnson, B., Durkin, K. Student, teacher, and instructional characteristics related to students' gains in flexibility. *Contemporary Educational Psychology*, 2015, *41*, s. 198–208.

Stuchlíková, I., Janík, T. et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015.

Vízek, L. *Josef Úlehla (1852–1933)*. Gaudeamus: Hradec Králové, 2018.

4.13

UČITELSTVÍ NĚMECKÉHO JAZYKA JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Petra Besedová

„Ten, kdo nezná cizí jazyk, neví nic o svém vlastním."

Johann Wolfgang von Goethe

Úvod

V současné době jsme svědky historických změn a neustálých inovací spojených s úsilím prohlubovat demokratické vztahy ve společnosti. Jak vyplývá z úvodního citátu známého německého spisovatele, jímž uvádíme tuto kapitolu, je význam znalosti cizích jazyků jako pevné složky všeobecně vzdělaného moderního člověka. Rada pro kulturní spolupráci, její Výbor pro vzdělání a Sekce moderních jazyků se tak svou činností snaží povzbuzovat, podporovat a koordinovat snahu členů vládních a nevládních organizací o zlepšení v oblasti učení se cizím jazykům v souladu s třemi hlavními zásadami Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále SERRJ):

- *„Bohaté dědictví různých jazyků a kultur v Evropě je cenným společným bohatstvím, které je nutno chránit a rozvíjet, a je třeba vyvinout značné pedagogické úsilí, aby tato různorodost, která je překážkou v komunikaci, byla proměněna ve zdroj vzájemného obohacení a porozumění.*
- *Pouze prostřednictvím lepších znalostí evropských moderních jazyků bude možno zlepšit komunikaci a interakci mezi Evropany s různými mateřskými jazyky, a tak podpořit mobilitu v Evropě, vzájemné porozumění a spolupráci, a překonat předsudky a diskriminaci.*
- *Členské státy, které převezmou či vyvinou celonárodní plán v oblasti učení a vyučování jazyků, mohou dosáhnout vyššího stupně sblížení na evropské úrovni prostřednictvím odpovídajících mechanismů další spolupráce a koordinace plánů."* (SERRJ, 2006, s. 2)

Dnešní multikulturní společnost vyžaduje aktivní znalost minimálně dvou cizích jazyků, což usnadňuje přístup k informacím, umožňuje účinnější mezinárodní komunikaci a intenzivnější osobní kontakty a rozšiřuje jedinci možnosti

uplatnění na trhu práce. Pro Českou republiku je proto jazykové vzdělávání reflektováno jako nezbytnost, což je dáno historickými souvislostmi a jejím postavením v rámci Evropy.

Současná česká škola prosazuje v rámci cizojazyčného vyučování jako první cizí jazyk anglický jazyk. Výuka anglického jazyka je zařazována co nejdříve, setkáváme se s ní již v mateřských školách. Povinně se anglický jazyk vyučuje na základních školách jako první cizí jazyk od třetí třídy, na mnoha školách je však zařazován již od třídy první (srov. Janíková, 2008, Lojová, 2005). S ohledem na jazykovou rozmanitost nejen v Evropě, ale i po celém světě, je současnou hlavní myšlenkou Rady Evropy k učení se jazyku tzv. koncepce vícejazyčnosti. Jak uvádí SERRJ (2006), koncepce vícejazyčnosti zdůrazňuje fakt, že se zkušenosti jedince s jazykem v jeho kulturním kontextu rozrůstají od jazyka používaného doma přes jazyk používaný v širším společenském rámci až k jazykům jiných národů (SERRJ, 2006, s. 4). Postavení České republiky ve výuce cizích jazyků na základních školách, jak udává *Národní ústav pro vzdělávání* (2019), je podprůměrné. Je zřejmé, že český žák základní školy se učí v průměru 1,3 cizích jazyků, což řadí Českou republiku do podprůměru v porovnání s ostatními zeměmi Evropy a též do podprůměru ve srovnání s průměrem Evropské unie (Národní ústav pro vzdělávání, 2019).

Od roku 2013 je znovuzavedena povinnost výuky druhého cizího jazyka na českých základních školách. A tak současné nastavení jazykového vzdělávání nabízí všem žákům, kteří opustí povinné vzdělávání, možnost, že budou schopni komunikovat a dorozumět se ve dvou cizích jazycích. Na základě historických, kulturních a ekonomických souvztažností České republiky a Německé spolkové republiky se tedy německý jazyk nabízí jako zřejmý pro výuku druhého cizího jazyka již na základních školách.

Historie českých zemí se úzce prolíná s historickým vývojem ve středoevropském prostoru, a to zvláště v česko-německém kontextu. Jak uvádí F. Seibt (1996, s. 12): *„Za tisíc let sousedství, za sedm set let spojení údělem společné země, toho od sebe oba národy, český i německý, velmi mnoho pochytily a přejaly, a přesto se na sebe učily neustále pohlížet jako na protipóly.“*, vazba Čechů na němčinu je velice úzká a pochopitelná. Důvodů, proč volit německý jazyk jako druhý cizí jazyk hned na základních školách, je mnoho, nejedná se pouze o ty historické, ale musíme zde zmínit i ty ekonomické.

Charakteristika učitelství německého jazyka

Jedním z velmi důležitých faktorů ovlivňujících cizojazyčnou výuku je učitel, který napomáhá vzdělávání. Kalhous a Obst vidí v učiteli experta v jediné oblasti s řadou důležitých zautomatizovaných činností, kteří dokážou citlivěji přizpůsobovat své jednání situaci a kontextu a zároveň rozumějí situacím na kvalita-

tivně vyšší úrovni (Kalhous, Obst, 2002, s. 94). Vzdělávání učitelů cizích jazyků je v současné době věnována velká pozornost a v médiích probíhá na toto téma nekončící diskuze. Zároveň i mnoho výzkumů se věnuje otázce, co je vlastně důležité pro efektivní učení cizího jazyka a jaké jsou stěžejní kompetence učitele cizího jazyka. Současná didaktika cizích jazyků je založena na komunikativní a interkulturní metodě, která vyžaduje, aby učitel modelově reprezentoval a zprostředkoval žákům jednání v cizím jazyce.

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové v současné době poskytuje magisterské studium učitelství německého jazyka, a studium učitelství pro 2. stupeň základních škol rozdělené na bakalářské a navazující magisterské. Rozdíly v obsahu mezi studiem magisterského studia a studiem bakalářského a následně navazujícího magisterského studia jsou v časovém rozvržení jednotlivých předmětů, ale nikoli v jejich obsahu. V obou případech jsou vzděláváni kvalifikovaní učitelé německého jazyka a literatury.

Hlavním cílem magisterského pětiletého programu **Učitelství pro základní školy/studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň základních škol – německý jazyk a literatura** je připravit studenta tak, aby byl po jeho ukončení připraven na profesní dráhu učitele na druhém stupni základní školy. Absolvent tohoto programu může též působit v oblasti vědy, kultury, médií, politiky či hospodářství, cestovního ruchu, případně v oblasti dalšího vzdělávání pracovníků ve školství a státní správě s odbornou specializací německý jazyk. Student magisterského studia učitelství NJL pro druhý stupeň je primárně připravován pro pedagogickou praxi v oboru německý jazyk a literatura, což s sebou nese specifickou odbornou a didaktickou kvalifikaci, pro niž je student se specializací v pedagogice připravován. Absolvent oboru německý jazyk prokazuje profesní kompetenci znalosti německého jazyka a to na jazykové úrovni C1 dle SERRJ. Důraz při studiu je kladen hlavně na produktivní jazykové dovednosti a praktická aplikace je uplatněna v rovině jazykové a společensko-kulturní. V rovině jazykové získá absolvent kompetence v systému jazyka a osvojí si jazyk jako prostředek komunikace v mluvené i písemné podobě. V rovině společensko-kulturní získá absolvent přehled společensko-kulturního zázemí cílového jazyka, schopnost sebevzdělávání v oboru, schopnost vyhledávat a zpracovávat materiály pro oblast svého profesního působení a získá základní předpoklady k práci s odbornými texty různého zaměření. Nedílnou součást didaktické přípravy budoucích učitelů německého jazyka představuje pedagogická praxe, která je realizována na fakultních školách PdF UHK. Všechny předměty zmiňovaného studijního programu se zaměřením na německý jazyk a literaturu jsou orientovány tak, aby studenti mohli získat nejen jazykové dovednosti v německém jazyce, ale i schopnosti orientace v odborné literatuře domácí i zahraniční provenience. Student oboru německý jazyk a literatura by měl být také schopen samostatné činnosti v oblasti vědecko-vý-

zkumné při vypracování samostatných projektů, jako jsou např. seminární nebo závěrečné práce. Dále díky úzké spolupráci s německými a rakouskými univerzitními a odbornými pracovišti se zaměřením na vzdělávání učitelů, mají studenti možnosti absolvovat studijní pobyty v zemích daného cílového jazyka, v tomto případě v Německé spolkové republice a v Rakousku.

Druhým Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové aktuálně nabízeným oborem s odborným zaměřením na německý jazyk je studijní obor **Učitelství pro 2. stupeň základních škol – německý jazyk a literatura** v programu Učitelství pro základní školy (N7503), a to v magisterské navazující formě. Jedná se o dvouoborové studium. Ke studiu navazujícího studia může být přijat absolvent vysoké školy ve filologickém, pedagogickém nebo obdobném bakalářském studijním programu se zaměřením na německý jazyk. Tento typ studia navazuje na bakalářská studia učitelského typu se specializací na německý jazyk a primárně připravuje absolventy pro pedagogickou praxi v oboru německý jazyk a literatura, uplatnění mohou nalézt i v nepedagogických oborech vyžadujících aktivní znalost německého jazyka. Absolvent dvouletého studijního programu vykazuje mimo již zmíněných kompetencí v rovině jazykové a společensko-kulturní také kompetence v rovině jazykově-didaktické, kdy má prokazovat dovednosti v následujících oblastech: vymezení obsahu a didaktické zpracování učiva, principy krátkodobého a dlouhodobého plánování učiva, metody a principy hodnocení, zprostředkování jazykového základu a předpokladů pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa, práce v heterogenních třídách (specifické poruchy učení a jejich náprava v hodinách německého jazyka), individualizace výuky, principy vedoucí k samostatnosti a sebereflexi žáka a v neposlední řadě absolvent je schopen se orientovat v odborné literatuře dané jazykové oblasti.

Postoj učitele ke kultuře německy mluvících oblastí je velice důležitý, protože právě učitel ovlivňuje postoje žáků. Z tohoto důvodu je velice důležité, aby učitel zprostředkovával mnohostranný obraz kultury, pokud možno interkulturně zaměřený. Učitel německého jazyka potřebuje ve své profesi interdisciplinární kvalifikaci, na což je kladen důraz i na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Studenti zde získávají potřebné znalosti a schopnosti jazykovědné, literární, kulturní, zároveň musí mít znalosti z oblasti reálií německy mluvících oblastí. Hlavním cílem výuky však zůstává komunikace v německém jazyce, a to nejen mluvená, ale i písemná. Studium je zaměřeno na přípravu kvalifikovaného učitele německého jazyka na druhém stupni základní školy. Absolventi oboru německý jazyk na PdF UHK získávají nezbytné předpoklady pro svůj další odborný a vědecký růst.

Prvky EV, GRV a VUR ve studiu učitelství německého jazyka a literatury

Prvky environmentální výchovy (dále EV), globální rozvojové výchovy (dále

GRV) a výchovy k trvale udržitelnému rozvoji (dále VUR) jsou zakomponovány do studia učitelství německého jazyka a literatury na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové ve většině předmětů odborného rázu. GRV můžeme chápat jako celoživotní vzdělávací proces, který přispívá k pochopení rozdílů podobností a souvislostí mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích. Tento typ výchovy směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa. U všech zmíněných výchov je hlavním cílem především komunikace mezi lidmi, což je zároveň i hlavním cílem cizojazyčné výuky. Zaměřím se na analýzu několika vybraných předmětů německého jazyka a literatury, kde se propojení výše zmíněných výchov realizuje nejvíce.

Hlavním cílem předmětu *Speciální jazykový seminář 1* je rozvoj komunikativní kompetence studentů, a to jak v oblasti receptivních, tak i produktivních řečových dovednostech, dále pak rozvoj kulturně-zeměpisné a sociálně afektivní kompetence. Jednou z oblastí, kde lze propojit studium německého jazyka s GRV jsou např. témata „Studentský život, možnosti a studia v zahraničí", kde jsou studenti konfrontováni s formami studia v různých koutech světa, dále pak „Moderní změny a společenské změny" či „Vícejazyčnost, bilingvní děti a studenti", kde si studenti procvičují a upevňují adekvátní lexika a lexikální struktury k uvedeným tematickým okruhům. Pro účely rozvoje a implementace prvků EV, GRV a VUR se nabízí využití odborných textů v německém jazyce s přesahem do zmíněné oblasti. Vhodným výběrem tak lze ve studentech vzbudit zájem o společenské rozdíly v rámci Evropy a světa.

Předmět *Speciální jazykový seminář 2* je pokračování *Speciálního semináře 1*, opět klade důraz na rozvoj komunikativní kompetence receptivních a produktivních řečových dovedností, které výrazně prohlubuje a zároveň zařazuje nová témata. V rámci předmětu jsou procvičovány především komunikativní postupy, jako např. diskuse, moderování, posuzování a zakončování diskuzí a rozhovorů, přijímání a předávání informací, vyjádření souhlasu a nesouhlasu, odmítnutí, porozumění, navrhování, zdůvodňování a argumentace, omluva a omezení. Prvky EV, GRV a VUR lze v tomto předmětu spatřovat hlavně v souvislosti s probíranými tématy. Prvním z témat je „Moderní život v konzumní společnosti", kde se vyučující a studenti dotýkají aktuálních témat rozdílů ve společnosti – rozdíl mezi rozvinutými a méně rozvinutými státy, a to vše je realizováno v německém jazyce. Student tudíž musí prokázat znalost tématu nejen ve svém mateřském jazyce, ale je nucen obohatit svoje znalosti tématu o lexikální přínos v jazyce německém. S výše zmíněným tématem úzce souvisí i téma následující: „Inteligence a znalosti", ve kterém se plynule navazuje na téma „Moderní společnosti", a to především v rozsahu světového vědění. Specifikovány jsou např. problém analfabetismu v rozvinutých zemích či nadměrné přetěžování dítěte v ekonomicky silných oblastech světa. Opět veškerá diskuze je vedena v německém jazyce. Po-

sledním tématem tohoto předmětu je „Turismus“, kde se studenti opět dostávají do přímého kontaktu s prvky EV, GRV a VUR, jelikož ty jsou přímými aktivními aktéry turistiky obecně. Diskuze se opět odehrává v německém jazyce, a ačkoliv zmíněné prvky nejsou zcela jasně definovány v kurikulu učitelské přípravy tohoto předmětu, lze je z tématu jasně vytušit a jejich realizace je zřejmá.

Navazujícím a zároveň zastřešujícím předmětem Speciálních seminářů na katedře německého jazyka a literatury je předmět *Speciální jazykový seminář 3,* jehož hlavním cílem je rozvoj komunikativní kompetence studentů na jazykové úrovni C1 dle SERRJ. V rámci tohoto předmětu se jedná o systematické rozšiřování slovní zásoby a dalších řečových dovedností, které jsou zaměřeny na použití cizího, resp. německého jazyka v běžných životních, ale i profesních situacích především ekonomického charakteru. Důraz je zde kladen na prohlubování prezentačních dovedností a argumentačních schopností v německém jazyce. I když prvky EV, GRV a VUR opět nejsou zcela jasně v kurikulu definovány, v tomto předmětu jsou opět obsaženy, především pak prvky GRV a VUR, kdy v rámci diskuzí a psaní odborných referátů je rozvíjena slovní zásoba právě v oblastech globální rozvojové výchovy a udržitelných zdrojů. Jestliže udržitelný rozvoj je postaven na třech hlavních pilířích – sociálním, ekonomickém a environmentálním, tak právě tento předmět nabízí studentům lexika k tématům – firma, prezentace, moderní život a další, ve kterých student musí opět prokázat své znalosti k tématu v mateřském jazyce a následně jsou pak rozšiřovány v jazyce německém.

V rámci předmětu *Odborný německý jazyk* lze prvky EV, GRV a VUR dohledat u tématu „Evropská unie“. Jelikož hlavním cílem předmětu je zprostředkování a praktické použití typických jazykových prostředků a struktur odborného jazyka, je na studentovi vyžadována přiměřená schopnost porozumění čteným a slyšeným autentickým odborným textům. I v tomto případě je student u zmíněného tématu konfrontován s prvky EV, GRV a VUR, které ovšem opět nejsou zcela jasně v kurikulu definovány.

Velice obdobně je to u předmětu *Sociální interakce v cizojazyčném vyučování,* který se zabývá jazykovými i nejazykovými komunikačními prostředky s ohledem na interkulturní skutečnosti. Nabízená probíraná témata, u kterých lze tušit přítomnost prvků EV, GRV a VUR, jsou např. „Interkulturní dimenze komunikativního procesu a jeho nejdůležitější části“, „Multikulturní interakce a její význam pro komunikativní kompetenci“, případně i „Psycholingvistika“ (vědní obor zabývající se vztahem jazyka a myšlení, vědomí, který studuje mentální aspekty jazyka) a „Sociolingvistika“ (vědní obor zabývající se vztahem jazyka a společnosti, jehož cílem je prokázat vzájemnou souvislost proměn jazyka na proměnách sociálních struktur). Oba dva obory mají zřejmý interdisciplinární charakter, a lze tudíž u nich dohledat mezipředmětové vazby.

Hlavním cílem předmětu *Česko-německé vztahy* je podat studentům objektivní pohled na vývoj česko-německých vztahů. Pozornost je věnována i současnému stavu česko-německých vztahů, zvláště na poli hospodářském, obchodním, kulturním, literárním, turistickém apod. V předmětu se studenti zabývají nejen historickým vývojem česko-německých vztahů, nýbrž i aktuální obchodní a hospodářskou spoluprací České republiky se Spolkovou republikou Německo. U studentů tak dochází k formování představy o vazbách Čechů a Němců na poli kulturním a hospodářském. V rámci předmětu je diskutován kognitivní aspekt česko-německých vztahů a je probírána vazba lexikálního systému k danému tématu. Lze zde pracovat se slovy typu: česko-německá obchodní komora, průmyslová komora, přeshraniční česko-německá spolupráce, kolonizace aj. Předmět rozebírá slovní zásobu, její strukturu a systém, frazeologii a etymologii k daným tématům, vše je opět vedeno v německém jazyce a předchozí znalost tématu v mateřském jazyce je očekávána.

Nejrozsáhlejší zastoupení prvků EV, GRV a VUR na katedře německého jazyka a literatury lze spatřovat u vyučovaných předmětů tzv. reálií – *Reálie SRN 1*, *Reálie SRN 2*, *Reálie Rakouska*, *Reálie Švýcarska, Lichtenštejnska a Lucemburska*. Přednášky a semináře všech čtyř předmětů jsou vystavěny na principu srovnávacím a kontrastivním. Jsou vždy porovnávány společné a odlišné prvky reálií německy mluvících zemí a České republiky se zaměřením na kulturně historický vývoj oblasti. Obsah předmětů je naplněn tématy geografickými, demografickými, historickými, politickými, hospodářskými a kulturními. Na kognitivní reálie je nahlíženo z pohledu didaktického a dalšího možného využití v hodinách německého jazyka na základních a případně středních školách. V rámci předmětů se zaměřujeme na témata geografická – s konkrétními příklady geografie Německa, Rakouska, Švýcarska, Lichtenštejnska a Lucemburska (slova typu hory, pohoří, nížiny, reliéf, vodstvo, ostrovy, klima, ale i krajinné typy, chráněná krajinná oblast, národní park, ochrana životního prostředí aj.), demografická – s konkrétními příklady demografie Německa, Rakouska, Švýcarska, Lichtenštejnska a Lucemburska (slova typu obyvatelstvo, národnostní menšiny, azylová politika, cizinci, náboženství aj.), hospodářská – s konkrétními příklady hospodářství a ekonomie Německa, Rakouska, Švýcarska, Lichtenštejnska a Lucemburska (slova typu nerostné bohatství, energie, průmysl, zemědělství, obchod, export, import aj.), kulturní – s konkrétními příklady oblastí Německa, Rakouska, Švýcarska, Lichtenštejnska a Lucemburska (slova typu UNESCO, pamětihodnosti, přírodní krásy aj.), dále pak politická témata s konkrétními příklady politických systémů Německa, Rakouska, Švýcarska, Lichtenštejnska a Lucemburska (slova typu zákonodárné a výkonné orgány, volební systém, politické strany, státní symboly, azylová politika, vyloučené lokality, aj.). Nedílnou součástí předmětů jsou témata historická, na kterých jsou vystavěny estetické, sociální a kulturní hodnoty

národů a která by měla vést k pochopení souvislostí mezi lokálními a globálními problémy. S prvky EV, GRV a VUR se v těchto předmětech aktivně pracuje a jsou dále rozvíjeny. Nutno si uvědomit, že se tak děje v cizím jazyce, tj. němčině, a u studenta se již předpokládá jistá znalost termínů v jeho mateřském jazyce. Jedním z důležitých cílů předmětů je, aby studenti své nabyté znalosti byli schopni předávat žákům základních, popř. středních škol v německém jazyce.

V rámci všech zmíněných předmětů se aktivně pracuje s prvky EV, GRV a VUR, i když lze tušit tuto aktivitu i u jiných katedrou německého jazyka a literatury nabízených předmětů. Všechny zde zmíněné předměty rozvíjí řečové a jazykové kompetence posluchačů, a to v německém jazyce. Předměty tak představují určité přístupy prvků EV, GRV a VUR k problematice jednotlivých témat a zároveň umožňují rozvíjet kognitivní, cizojazyčnou, estetickou, pedagogickou a didaktickou složku posluchačů.

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR v učitelství německého jazyka

Potenciální prostor pro zařazení vybraných témat EV, GRV a VUR se nabízí především v předmětech kulturně-literárních, jako např. *Literární, historický a kulturní vývoj německy mluvících zemí 1, 2, 3, 4, 5, 6.* Všechny zmíněné předměty mají podávat souhrnné informace o kulturně historickém vývoji německy mluvících zemí, seznámit studenty s význačnými spisovateli německy mluvících oblastí od počátků až do současnosti. Předměty tak mají studentům pomoci orientovat se v německých dějinách, kultuře a literatuře s přihlédnutím ke specifickým rysům v Německu, Rakousku a Švýcarsku a vzájemně podmíněným jevům ve střední Evropě. Dílčím cílem předmětů je také upozornit na vzájemné česko-německé, česko-rakouské a česko-švýcarské vztahy v německy psané literatuře. Předměty pracují s autentickým materiálem a sledují základní trendy německy psané literatury, rozvoj vědeckého života, intelektuální vnímání společenských, kulturních, estetických i filozofických souvislostí v rámci zmíněných česko-rakousko-švýcarských vztahů v rámci evropského kontextu. Zde se nabízí prostor pro další aktivity v podobě kulturně-literárních exkurzí s akcentací vzájemných vztahů jednotlivých zemí, zasazených do společenského kontextu.

Dalším předmětem, u kterého lze sledovat poměrný potenciál pro zařazení prvků EV, GRV a VUR, je *Lexikologie NJ*. Předmět má poskytnout obecný přehled a praktické procvičování jednotlivých lexikologických jevů. Semináře se soustřeďují na zprostředkování systematických jazykových vědomostí a zdůrazňují integrační roli slovní zásoby, která je vnímána jako strukturovaný inventář lexémů, které jsou reprodukovatelné jako přiřazení formy k významu a které tvoří základní jednotky pro tvorbu vět a textů. V rámci dílčích témat se studenti mají možnost seznámit s frazeologií a onomastikou (nauka o vlastních jménech) či

toponomastikou (nauka o zeměpisných jménech). Chápání jazyka nejen mateřského, ale i cizího je vždy nutné brát jako odraz doby a společnosti, která jím komunikuje. Jazyk je tedy přímým odrazem a svědkem současného společenského chování a morálky. V tomto případě je tedy nutné přesvědčit vysokoškolské studenty, že mírou kvalitní komunikace je také způsob komunikace a chování. Jde o jakýsi způsob snahy identifikovat se s daným komunikačním prostředím. Předmět lexikologie může v tomto případě sehrát důležitou roli v podobě určitého zprostředkovatele. I zde se nabízí jisté rezervy v aktivním začlenění prvků EV, GRV a VUR.

Posledním předmětem nabízeným katedrou německého jazyka literatury, u kterého lze spatřovat jistý potenciál pro zařazení prvků EV, GRV a VUR, je *Stylistika německého jazyka*, jejímž hlavním cílem je osvojení si teoretických znalostí a praktických dovedností při tvorbě německého odborného písemného projevu. Disciplína sleduje základní stylistické formy typu anotace, zpráva, dopis, formulář, esej, či psaní odborné studie. Vedle témat komunikativního modelu, který akcentuje např. situační kontext, hovorovou a nespisovnou řeč či filozofického podtextu, který slouží k vysvětlení jazykové komunikace, se nabízí téma mikro- a makro-stylistika jakožto vhodná témata pro zařazení prvků EV, GRV a VUR. Během studia větné stylistiky, nadvětné konstrukce či prostředků vzájemného větného a textového propojení se studenti setkávají s pojmy, které úzce souvisí právě se zmíněnými výchovami.

Možností zařazení prvků EV, GRV a VUR je jistě nepřeberné množství. S tím jsou také ale spojena mnohá úskalí. Největší problém spatřuji v jazykové nevybavenosti jednak přednášejících a na druhé straně také studentů.

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí v učitelství německého jazyka

S postupnou přeměnou české společnosti na vícejazyčnou a multikulturní narůstá potřeba a nutnost aktivní znalosti cizích jazyků. Jak uvádí Lenčová (2008, s. 11), je potřeba, abychom u žáků optimálně rozvíjeli individuální možnosti každého jedince a aby cizí jazyk zasáhl celou jeho lidskou bytost, a to nejen jako ratio. Janíková (2003, s. 89) k tomu dodává, že začátek 21. století se vyznačuje výraznou změnou v pojetí osvojování cizích jazyků, a to jak z hlediska pedagogických a psychologických východisek procesu vyučování, tak také z hlediska metodických a lingvodidaktických koncepcí. Postavení německého jazyka jakožto druhého vyučovaného jazyka na českých školách se v posledních letech rapidně změnila, a to hlavně ve srovnání s anglickým jazykem.

Osobnost učitele definuje Atkinsonová (2003, s. 436) jako příznačné a charakteristické vzorce myšlení, emocí a chování, které definují individuální osobní styl interakce s fyzickým a sociálním prostředím. Mnoho autorů se zamýšlí nad

hlavními kompetencemi učitele cizích jazyků. Andrášová (2000, s. 62) tak vychází z tzv. Norimberských doporučení a tvrdí, že učitel by měl ovládat cizí jazyk jak prakticky, tak i teoreticky, měl by být schopen reflektovat poznatky lingvistiky a kulturních věd s ohledem na vyučovací praxi, využívat poznatků obecné didaktiky a didaktiky cizího jazyka, pedagogiky a dalších příbuzných věd. Vyjdeme-li ze zmíněných definic, je zřejmé, že učitel cizího jazyka by měl být především odborníkem ve své oblasti s morálním, společenským a sociálním pevně ukotveným postavením. Tudíž i pro přípravu budoucích učitelů je formování občanských a sociálních kompetencí zřejmé.

Od učitele cizích jazyků se neočekává jen velmi dobrá schopnost komunikovat v cizím jazyce (jazyková kompetence), ale také schopnost umět jazyk popsat a vysvětlit (deskriptivní jazyková kompetence). Dále by mělo být zřejmé, že učitel daného cizího jazyka má pozitivní postoj ke kultuře cílové země (interkulturní kompetence) a zároveň by měl být odborníkem v oblasti psychologie učení a měl by znát mechanismy, postupy a strategie učení se a vyučování cizích jazyků dané věkové skupiny (lingvodidaktická kompetence). Současným hlavním cílem výuky cizích jazyků je komunikace v daném jazyce, a to jak písemná, tak i mluvená. Proto i kompetence sociální a komunikativní by měla být jednou ze stěžejních kompetencí učitele cizích jazyků a měla by být neustále rozvíjena a prohlubována. Současná výuka cizích jazyků klade důraz na práci s literárními texty, celostní výuku, orientaci na žáka, Nálepová (2013, s. 30) k tomu dále dodává, že důležitým znakem cizojazyčné výuky jsou mezipředmětové vztahy, bilinguální vyučování, příprava a vedení žáků k vícejazyčnosti (Mehrsprachigkeit), která je spojena s novou koncepcí výuky, výukových materiálů, především s využitím strategií učení, interkulturními a multikulturními prvky.

Všechny výše zmíněné a blíže charakterizované předměty nabízí aktivní začlenění občanské a sociální kompetence. Jako příklad zde uveďme procvičování a prohlubování znalostí v oblasti prezentačních a argumentačních schopností, kde je zcela zřejmá přítomnost sociálních kompetencí studentů, což nemá daleko k rozvoji mezilidské komunikace v cizím, resp. německém jazyce. Při výuce budoucích učitelů německého jazyka je možné vhodným výběrem literárních ukázek postihnout celou řadu témat, která se přímo i nepřímo dotýkají vybrané problematiky. Řada autorů německy psané literatury byli a jsou velice angažovaní v oboru vztahu člověka a krajiny, ochrany životního prostředí, a tak jako u jiných národů, tak také v německy mluvících oblastech jsou ekologická témata stále aktuální.

Velký potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí v učitelství německého jazyka, tak jako dalších cizích jazyků spatřuji v oborových didaktikách. V rámci tohoto předmětu se studenti seznamují s aktuálními situacemi v oblasti výuky dalšího, resp. druhého cizího jazyka v České republice, s hlavním

cílem a tendencí moderní jazykové výuky a v neposlední řadě s možnostmi motivace žáků pro německý jazyk. Mezi dalšími styčnými body předmětu je postihnout význam jazykových prostředků v rozvoji komunikativní kompetence žáků s možnostmi nácviku správné výslovnosti a ortografie. Dále jsou to prezentace, nácvik a upevnění slovní zásoby a gramatiky německého jazyka s vybranými efektivními metodickými postupy pro nácvik jazykových prostředků a s problematikou jejich hodnocení. Dále se studenti seznamují s významem receptivních a produktivních řečových dovedností, osvojují si základní a alternativní možnosti jejich nácviku, způsoby procvičování s prioritním cílem rozvoje komunikativní kompetence. I zde je v popředí zájmu formování a další upevňování občanských a sociálních kompetencí, se kterými se v rámci přípravy budoucích učitelů německého jazyka pracuje neustále. Učitel musí být též i dobrým diagnostikem, např. při práci s psaným nebo mluveným projevem musí jednoznačně posoudit psychologické aspekty vztahující se ke konkrétním dovednostem a projevující se při práci s nimi. Učitel obecně musí být výborným organizátorem, i s touto dovedností jsou studenti seznamování v rámci předmětu *Didaktika německého jazyka*, kde si osvojují organizační a sociální formy práce s hlavním zřetelem na vedení žáka k autonomii a kreativitě. Dále je rozvíjeno téma osvojování si individuálních učebních strategií se zřetelem na oblasti zájmů žáků.

Jedním z posledních předmětů vedených na katedře německého jazyka a literatury na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, ve kterém jsou plně rozvíjeny občanské a sociální kompetence, je *Německý jazyk v profesní komunikaci*. Tento předmět se zaměřuje na rozvoj komunikativní kompetence v německém jazyce obecně a na procvičování komunikace typické pro profesi učitele. Jedná se nejen o rozvoj lexikálních jednotek uplatnitelných při komunikaci učitel – žák, ale rovněž o rozvoj dovednosti překladu a tlumočení, které učitel využije při své mimoškolní činnosti, jako např. při přípravě a realizaci zahraničních výjezdů či při rozvoji kontaktů školy s německy mluvícími partnery. Přesto i tento předmět nabízí další prostor pro rozvíjení dalších dovedností budoucích učitelů, mezi které zařaďme např. vlastní tvořivost, aktivitu, schopnost řešení problémů, spolupráci a týmovou tvorbu. Zároveň je nezbytné stále prohlubovat a pečovat o průpravu ke kritickému myšlení, což je u učitelů nezbytnou podmínkou.

K výkonu učitelského povolání je nutná pedagogická způsobilost, což u učitele cizích jazyků znamená kvalifikaci v oblasti cizojazyčné přípravy s celou řadou dílčích kompetencí. Vašutová preferuje kompetence oborově předmětové, didaktické, pedagogické, manažerské, diagnostické, sociální, komunikativní, intervenční, osobnostní a osobnostně kultivující (Vašutová, 2007, s. 94). Je zcela zřejmé, že kompetence sociální a osobnostně občanské patří ke stěžejním kompetencím učitelského povolání a je tedy nutné je rozvíjet a prohlubovat, tj. neustále s nimi a na nich pracovat.

Závěr

Dne 7. července. 2013 vydalo MŠMT opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se měnil Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a který nabyl účinnosti od 1. září. 2013. Další cizí jazyk je tudíž od školního roku 2013/2014 vymezen jako součást vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace". Škola zařazuje „další cizí jazyk" podle svých možností nejpozději od 8. ročníku v minimální časové dotaci 6 hodin (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019a).

Cizí jazyky tak mají přispívat k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa.

Dobrá příprava budoucích učitelů dalšího, resp. německého jazyka je v současném světě nevyhnutelná. Na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové jsou budoucí učitelé německého jazyka připravováni dle posledních moderních trendů v rámci oboru s přesahy do školní praxe. Vytváří se zde prostor pro prohlubování vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance, neboť osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. U budoucích učitelů německého jazyka jsou permanentně formovány a rozvíjeny občanské a sociální kompetence. Hlavním cílem dnešní cizojazyčné výuky je rozvoj komunikativní kompetence, na což je pamatováno i při studiu na PdF UHK, kdy studenti německého jazyka jsou v každodenním styku s tímto jazykem, čímž u nich dochází k neustálému rozvoji této kompetence. Zároveň je u nich rozvíjen pozitivní vztah k mnohojazyčnosti a respektování kulturních rozmanitostí, což by mělo vést k rozvoji odpovědného chování vůči společnosti. Environmentální výchova nabývá v moderním světě na stále větší aktuálnosti a měla by být začleňována do všech oborů a předmětů, a stávat se tak bezpodmínečnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Tyto skutečnosti jsou zohledňovány i v přípravě budoucích učitelů německého jazyka, i když je zde prostor pro další vývoj a rozvoj.

V souvislosti se zavedením povinného druhého cizího jazyka se nabízí celá řada otázek, které se přímo dotýkají dalšího vzdělávání učitelů cizích jazyků. Učitel cizích jazyků by měl vést žáka k pochopení jazyka jakožto nositele historického a kulturního odrazu národa, dále jakožto důležitého nástroje celoživotního vzdělávání. Nezbytnou součástí vzdělávání učitelů je naučit je rozvíjet pozitivní vztah k mnohojazyčnosti a k respektování kulturních rozmanitostí, s čímž souvisí zvládání pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace.

V současné době se cíl jazykového vzdělávání rychle mění, cílem rozvíjet jazykový repertoár je rozvoj komunikativních kompetencí jedince s jejím přesahem k vícejazyčnosti, která akcentuje znalost různých jazyků na různém stupni osvojení a která se zakládá na faktu, že jedinec v dané komunikační situaci využije zkušenosti a znalosti více cizích jazyků i při velmi zjednodušeném jazykovém projevu. Koncept vícejazyčnosti je též podporován Radou Evropy a Evropskou komisí, přičemž vychází ze základních principů vyložených v předmluvě k Doporučení č. 18 Výboru ministrů členských států Rady Evropy již z roku 1982 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019b). I Lisabonská strategie z roku 2000 vyzdvihuje právě jazykové vzdělávání, v neposlední řadě byl rok 2001 dalším milníkem pro podporu vícejazyčnosti v Evropě, když byl vyhlášen Evropským rokem jazyků (Evropská unie, 2019). Jedním z hlavních cílů v jazykovém vzdělávání v rámci Evropské unie je podpora mateřského jazyka plus dvou dalších cizích jazyků. Česká republika se snaží postuláty zavedené v rámci Evropské unie dodržovat, i když zde vidím velké rezervy, především pak v oblasti výuky druhého cizího jazyka. Výuku cizího jazyka lze chápat jako kulturně-výchovné učení, které jednoznačně přispívá k výchově kulturního člověka s multidisciplinárním přesahem. V rámci jazykového vzdělávání je formována intelektuální a duchovní stránka jedince, učitel cizích jazyků je zprostředkovatelem tohoto vzdělávání a stává se tak hlavním nositelem kultury dané jazykové oblasti v nejširším slova smyslu. Od učitele cizích jazyků je vyžadováno, aby tuto filozofii vzdělávání předával dalším generacím.

Literatura

Andrášová, H. Profil absolventa v oboru učitelství německého jazyka. In: Choděra, R. a kol. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000, s. 62–63.

Atkinsonová, R. a kol. *Psychologie.* Praha: Portál, 2003.

Evropská unie*. Dějiny Evropské unie.* [online]. [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: http://europa.eu/european-union/about-eu/history

Janíková, V. Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka. *Pedagogická orientace*, 2003, 4, s. 89–102.

Janíková, V. *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

Kalhous, Z., Obst, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.

Lenčová, I. *Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: Fakulta humanitních vied, Univerzity Mateja Bela, 2008.

Lojová, G. *Individuálne osobitosti při učení sa cudzích jazykov I.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2005.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019a. [online]. [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/29397/

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Podpora vícejazyčnosti v Evropě*. 2019b. [online]. [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/29397/

Nálepová, J. *Učitelé cizích jazyků, jejich profesní životopisy a názory na současné školství.* Opava: Slezská univerzita, 2013.

Národní ústav pro vzdělávání, 2019. [online]. [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: http:// www.nuv.cz

Seibt, F. *Německo a Češi. Dějiny jednoho sousedství uprostřed Evropy.* Praha: Academia, 1996.

SERRJ. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2006.

Vašutová, J. *Být učitelem.* Praha: Univerzita Karlova, 2007.

4.14

UČITELSTVÍ RUSKÉHO JAZYKA JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Olga Kesnerová Řádková a Jindřich Kesner

„Člověk si nemůže dovolit nezajímat se o přírodu. Je s ní spojen tisícem nitek, neboť je jejím dítětem."

Ivan Sergejevič Turgeněv

Úvod

Jazykové vyučování zaujímá ve vzdělávacím systému významné místo, neboť jazyk má klíčový význam v našem životě. Současní lingvisté si všímají toho, že *„náš jazyk je svérázným lingvistickým portrétem moderní společnosti se všemi jejími klady a zápory, v němž se odráží ideologie, systém hodnot a preferencí současného člověka, úroveň jeho vzdělání a kultury"* (Radbil´, 2014, s. 4). Jestliže odmítneme názor, že škola má žáky vzdělávat a vše ostatní, včetně výchovy, je starostí rodičů, musíme konstatovat, že rozvoj klíčové kompetence odpovědného chování vůči přírodě a lidem zaujímá mezi výchovnými cíli významné místo.[1] Výchova jedince, jenž samostatně, jakož i ve spolupráci s druhými činí vědomá rozhodnutí vedoucí ke zlepšení kvality životního prostředí a kvality života na místní i globální úrovni, je úkolem školy jako instituce a k jeho splnění přispívají učitelé všech všeobecně vzdělávacích předmětů. Učitelé ruštiny stejně jako ostatních cizích jazyků nejsou výjimkou. Naopak, dovolíme si směle tvrdit, že při současném – především komunikativně zaměřeném – cizojazyčném vyučování hraje právě výuka cizích jazyků velmi významnou roli. K efektivitě výchovně vzdělávacího procesu včetně environmentální výchovy (dále jen EV), globální rozvojové výchovy (dále jen GRV) i výchovy k trvale udržitelnému rozvoji (dále jen VUR) přispívají i moderní multimediální didaktické prostředky včetně využití Internetu. Jazyková cvičení a výuka reálií zemí studovaného jazyka mohou být

1 Prezentovaná klíčová kompetence byla určena v rámci občanských a sociálních klíčových kompetencí, jak jsou uvedeny v rámcových vzdělávacích programech *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (MŠMT, 2017), *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (VÚP, 2007).

zaměřeny na různé oblasti života, poskytují základní údaje z historie, geografie (včetně přírodních podmínek), umění atd., na vysokoškolské úrovni je pak vyžadováno systematické a poměrně důkladné zvládnutí reálií a literatury i přehledné znalosti v podstatě o všech ostatních druzích umění, vědě a technice, což vytváří předpoklad pro rozvoj uvedené klíčové kompetence.

Charakteristika učitelského oboru ruský jazyk a literatura

Příprava učitelů ruštiny na Univerzitě Hradec Králové probíhá v rámci čtyř programů: tříletého bakalářského programu Ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání, na nějž navazují magisterské programy Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – ruský jazyk a literatura a Učitelství pro střední školy – ruský jazyk a literatura, a pětiletého magisterského programu Učitelství pro druhý stupeň základních škol – ruský jazyk a literatura. Jednotliví studenti studují i Učitelství pro 1. stupeň základní školy s modulem ruský jazyk.

Výuka rusistických disciplín se skládá zejména z části lingvistické, literární a didaktické, zastoupena je i složka kulturologická (výtvarné a užité umění a hudba) a ostatní reálie (historie, geografie, přírodní zdroje atd.). V lingvistické části studia se studenti seznamují s rozvojem jazykovědy a se základními směry vědy o jazyce v současné době. V rámci jednotlivých lingvistických disciplín je vyžadována důkladná znalost všech úrovní jazykového systému ruštiny a zároveň jsou rozvíjeny všechny čtyři řečové dovednosti (poslech, mluvení, čtení a psaní). Literárněvědné disciplíny seznamují studenty s ústní lidovou tvořivostí a s vývojem ruské literatury od nejstarších písemných památek až po současnost.

Absolvent učitelského studia rusistiky nejen velmi dobře ovládá ruský jazyk v jeho podobě ústní i psané, ale má dobrý přehled o ruské literatuře od jejích počátků až po současnost, o ústní lidové tvořivosti, o ruské historii ve světovém kontextu a s akcentem na česko-ruské vztahy v jednotlivých historických obdobích a také o vývoji ruské kultury (hudba, výtvarné umění, užité umění, náboženství, svátky, zvyky a obyčeje atd.). Z hlediska didaktického je dobře vybaven pro výuku ruštiny na příslušném stupni školy, uplatnění může najít i v jiných sférách lidské činnosti všude tam, kde je zapotřebí dobrá znalost ruštiny.

Bakalářský obor Ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání zajišťuje osvojení základních znalostí z lingvistiky (*Úvod do jazykovědy*) a literární vědy (*Úvod do literární vědy*). Poznatky z těchto předmětů jsou dále rozvíjeny v konkrétních disciplínách, jež studentovi umožňují hlouběji proniknout do jazykového systému ruštiny (fonetika RJ, lexikologie RJ, morfologie RJ a syntax RJ). Základní přehled o literatuře studenti získávají v předmětech *Ruská literatura 19. století 1 a 2* a *Moderní ruská literatura 1 a 2*, jistý nadhled a pochopení rozvoje jednotlivých žánrů a dalších souvislostí pak přináší jednosemestrální *Seminář z ruské literatury*. Přehled o ruských reáliích posluchači získávají v předmětu *Jazykový*

seminář a reálie 1–6. Cíle tohoto předmětu jsou však daleko širší. Zejména on zajišťuje komunikativní přístup k výuce cizího jazyka a rozvoj receptivních, produktivních i interaktivních řečových dovedností. V rámci uvedeného předmětu je pozornost věnována i písemnému projevu, jenž musí být jazykově správný, ale zejména musí mít logickou strukturu a musí být výstižný. Studující se tak připravují k úspěšnému zvládnutí klauzurní práce z ruského jazyka, bez níž není možné ukončit studium a přihlásit se ke státní bakalářské zkoušce. Kromě povinných disciplín si posluchači mohou podle svých zájmů vybrat z poměrně široké nabídky povinně volitelných a volitelných předmětů, které nabízejí rozšiřující učivo (např. *Ruská ortografie, Vybrané kapitoly z ruské kultury, Geografie Ruska, Ruský film, Česko-ruské vztahy* atd.). Bakalářské studium je jednotné, není činěn rozdíl mezi přípravou učitelů pro základní a střední školu. Je ukončeno státní bakalářskou zkouškou, jejíž součástí je obhajoba bakalářské práce (student vypracovává jednu bakalářskou práci, ta tedy nemusí být nutně z ruštiny). Jeho absolvent se může uplatnit na trhu práce v jakékoli pozici, kde je vyžadována dobrá znalost ruštiny, minimálně na úrovni B2.

Navazující magisterské studium nabízí předměty, jež navazují na disciplíny bakalářského studia, rozvíjejí získané kompetence a poskytují vzdělání v disciplínách, bez jejichž absolvování je jen těžko možné si představit plně kvalifikovaného učitele cizího jazyka. Z jazykovědných disciplín mezi povinnými předměty nacházíme již jen *Stylistiku RJ* a *Obecnou jazykovědu*, z literárněvědných pak *Literaturu pro děti a mládež* a dva semináře z ruské literatury. Řečové dovednosti rozvíjí a znalosti reálií prohlubuje předmět *Jazykový seminář a reálie A, B a C*. Značnou část výuky na tomto stupni představují předměty didaktického bloku a praxe ve škole. Příprava v navazujícím magisterském studiu se již liší podle stupně školy, pro který je učitel připravován. V oboru učitelství pro střední školy jsou oproti učitelství pro základní školy navíc povinné předměty *Stará ruská literatura* a *Vývoj ruského jazyka*, liší se i pojetí didakticky zaměřených disciplín a samozřejmě praxe. Opět zde je široká nabídka povinně volitelných a volitelných předmětů.

Pětiletý obor Učitelství pro druhý stupeň základních škol – ruský jazyk a literatura zahrnuje v podstatě stejné disciplíny jako příprava učitelů pro ZŠ rozdělená na bakalářský a magisterský stupeň, jednotlivé předměty jsou však podle našeho názoru racionálněji rozloženy do celé doby pětiletého studia, neboť se zde neprojevuje tlak na to, aby všechny základní disciplíny oboru byly zvládnuty během prvních tří let studia.

Prvky EV, GRV a VUR ve studijním oboru učitelství ruského jazyka

Jestliže si prohlédneme sylaby zmíněných učitelských oborů v oblasti ruské filologie, uvidíme, že v té či jiné míře zde prvky EV, GRV a VUR figurují. V baka-

lářském studiu jsou v předmětech *Jazykový seminář a reálie 3–6* (dále jen JSR) probírána témata, která uvedené výchovné aspekty obsahují. V předmětu JSR3 se jedná zejména o téma Zdraví a nemoci, zdravý životní styl, lázně, v němž je výchovný moment zaměřený na péči o zdraví, a tedy i zdravé životní prostředí, přítomen v podstatě automaticky. Na ně navazuje téma Ochrana zdraví, zdravotnictví v předmětu JSR5. Do značné míry je ekologická výchova zastoupena i v tématech Mapa RF: zeměpisná poloha, klima, surovinové zdroje a také Sibiř, Bajkal (JSR 6). Prvky ekologické výchovy lze vystopovat i v literárněvědných disciplínách, neboť velký počet ruských i sovětských autorů psal o přírodě i problémech spojených s její ochranou. Ani během přípravy na klauzurní práci ve 3. ročníku se posluchači tématům tak či jinak spojeným s ekologickou výchovou nevyhnou (Doprava, problémy dopravy v ČR a RF, Zdraví a nemoci, Česká a ruská kuchyně). V navazujícím magisterském studiu je ekologická problematika obdobným způsobem obsažena opět v odpovídajících tématech *Jazykového semináře a reálií A, B a C* (Problémy moderního města, Město a venkov…) i literárněvědných disciplín. Analogická situace je i v pětiletém učitelském studiu i v modulu ruského jazyka pro první stupeň ZŠ.

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR ve studijním oboru učitelství ruského jazyka a literatury

Environmentální výchova jako průřezové téma se projevuje v různých předmětech na různých stupních našeho vzdělávacího systému. Cizí jazyky nejsou výjimkou, naopak lze říci, že ve výchově k odpovědnému jednání ve vztahu k životnímu prostředí mohou hrát velmi významnou roli. Studium cizího jazyka nám mimo jiné umožňuje nahlédnout do cizího kulturního prostředí, uvidět problémy současného světa často z poněkud jiného úhlu a všimnout si rozdílů v řešení těchto problémů. To vše jistě platí i o studiu ruštiny, i když se jedná o jazyk blízce příbuzný češtině a o kulturu, jež té naší není příliš vzdálená. Do značné míry záleží na učiteli, jak s nastíněnými možnostmi naloží. V zásadě lze říci, že Češi a Rusové vyznávají stejné či velmi podobné hodnoty, náš a ruský přístup k věcem se možná do jisté míry liší tím, které aspekty života společnosti jsou považovány za prioritní.

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR do popisovaného studijního oboru (ve všech jeho variantách) je značný. Na Univerzitě Hradec Králové se navíc nabízí poměrně unikátní možnost uplatnění mezipředmětových vazeb vzhledem k tomu, že studenti učitelství si sami volí kombinaci dvou studovaných předmětů (kromě jazykových kombinací tedy máme i studenty s aprobací ruský jazyk – biologie, ruský jazyk – chemie, ruský jazyk – tělesná výchova atd.). Z rusistických disciplín můžeme na prvním místě nazvat předmět *Jazykový seminář a reálie* (1–6 v bakalářském studiu, A, B a C v magisterském navazujícím

studiu a 1–9 v pětiletém magisterském studiu). Výše bylo popsáno, ve kterých studovaných tématech je ekologická výchova zohledněna již nyní. Jistý potenciál bezpochyby mají v podstatě i všechna ostatní témata, která jsou samozřejmě probírána z hlediska občana České republiky, ovšem i s ohledem na odpovídající reálie ruské: *Bydlení – dům, byt* (chceme bydlet v čistém a zdravém prostředí, nejlépe v nízkoenergetickém domě, pečujeme o zahradu nebo alespoň o truhlík za oknem, kde máme v zimě i krmítko pro drobné ptactvo, šetříme elektřinou, vodou, teplem, separujeme odpadky…); *Obchody, nákupy, tržnice* (snažíme se kupovat ekologicky čisté a zdraví prospěšné produkty, snažíme se, aby naše potřeby byly rozumné, nekupujeme věci, které nepotřebujeme, podporujeme regionální a všeobecně české výrobce, co nejméně kupujeme zboží v plastových obalech…); *Stravování, tradice národních kuchyní* (tradice národních kuchyní vychází z místní ekologicky čisté surovinové produkce, vše spotřebujeme, nevyhazujeme potraviny, vyhýbáme se plastovým výrobkům pro jednorázové použití); *Zdraví, nemoci, zdravotnictví* (základem zdraví je zdravý životní styl v ekologicky čistém prostředí, důležitá je prevence, léky užíváme jen v nezbytně nutné míře, nevyužitá léčiva odevzdáváme do speciálních boxů, které za tímto účelem zřizují lékárny…); *Svátky a tradice* (vycházejí z přirozeného životního stylu našich předků, jsou těsně spojeny s procesy probíhajícími v přírodě); *Doprava* (dáváme přednost těm druhům dopravy, které co nejméně ovlivňují životní prostředí – hromadné dopravě před individuální, železniční před automobilovou, pokud je to možné, přemisťujeme se na kole, koloběžce, na krátké vzdálenosti pěšky atp.); *Město a venkov, problémy současného města* (snaha o čisté životní prostředí ve městě i na venkově, problém ekologické městské dopravy a dopravní obslužnosti na venkově, problém znečištění ovzduší ve velkých průmyslových centrech, ekologické vytápění, třídění odpadu, čistota řek…); *Volný čas, záliby, dovolená, cestování* (volný čas trávíme rozumně, často pobýváme na čerstvém vzduchu, nejlépe v přírodě, na dovolenou jezdíme do ekologicky čistých oblastí doma i v zahraničí); *Sport* (sport utužuje naše zdraví, preferujeme sporty, které lze provozovat v přírodě); *Rodina, vztahy v ní, rodinné tradice* (čisté a zdravé životní prostředí je základem pro formování zdravých vztahů v rodině, kde se vzájemně respektujeme a vážíme si jeden druhého); *Vzdělání* (úloha vzdělání ve výchově zodpovědného vztahu k prostředí a k lidem); *Věda* (role vědy v zajištění trvale udržitelného rozvoje); *Povolání, výběr povolání profese učitele* (povolání mající vztah k ochraně životního prostředí, nezaměnitelná role učitele v EV, GRV a VUR); *Užité umění* je založeno na využití přírodních materiálů dostupných v daném regionu, přírodní motivy v ruském užitém umění – vyřezávané hračky znázorňující domácí i divoká zvířata, dřevěné matrjošky, dymkovské hliněné hračky, krabičky z březové kůry, výrobky z lýka, krajky, chochlomská malba na dřevo, žostovská malba na plech (v obou případech dominují přírodní motivy),

miniaturní malba na lakovaných krabičkách (Palech, Msťora, Fedoskino…, gželská keramika, petrohradský porcelán, výrobky ze skla…). Zvláštní komentář zasluhují geografická témata jako *Nad mapou Ruské federace, Sibiř, Bajkal, Moskva, Petrohrad, Zlatý prstenec starých ruských měst*. Kromě toho, že se studenti seznámí s přírodními podmínkami v jednotlivých vegetačních pásmech, s přírodním bohatstvím (včetně surovinového) největší země na světě, získají základní geografické údaje o Rusku, informace o turisticky zajímavých regionech a také představu o životních podmínkách ve velkých ruských městech. Při probírání těchto témat je možné akcentovat důležitost zodpovědného přístupu k řešení environmentální problematiky (např. boj aktivistů za čistotu unikátního jezera Bajkal, za čistotu řek a moří, vytváření chráněných území, národních parků a rezervací atd.). Jestliže na ruském internetu zadáme do vyhledávacího řádku slova „boj o Bajkal", najde vyhledávač více než jeden milión odkazů (viz např. Ogryzko, 2019). Důležitým výchovným momentem může být i hospodaření s přírodními zdroji, které je v Ruské federaci v rukou státu na rozdíl od České republiky, kde i vodou obchodují zahraniční firmy. Otázky spojené s využitím nerostného bohatství jsou prakticky neustále diskutovány v médiích, ať se již jedná o naftu a zemní plyn, uhlí nebo lithium (viz např. Hrbáček, 2017), vhodná probíraná témata nás mohou přimět k tomu, abychom se nad těmito otázkami znovu zamysleli. V rámci cyklu předmětů Jazykový seminář a reálie najdeme i témata z oblasti kulturního dědictví a kulturního života země studovaného jazyka (vždy ve srovnání s obdobnými aspekty života v Česku). Jedná se o taková témata jako *Divadlo, kino, cirkus, Hudba* či *Výtvarné umění.* V souvislosti s cirkusovým uměním, které je v Rusku daleko populárnější než u nás a je na vysoké úrovni (v každém velkém městě je minimálně jeden kamenný cirkus), můžeme dát prostor pro vyjádření vlastního názoru studentů na často diskutovanou problematiku drezúry divokých zvířat. Přírodní motivy v ruském výtvarném umění nás přímo vybízejí k využití tohoto tématu k diskusím o vztahu lidí k přírodě: symbolika květin v portrétním malířství 18. století (F. S. Rokotov, D. G. Levickij, V. L. Borovikovskij), zobrazení přírody a prostého života na venkově v období sentimentalismu (A. G. Veněcianov), divoká příroda na obrazech ruských romantiků (K. P. Brjullov, A. K. Ajvazovskij, S. F. Ščedrin), realistická krajinomalba ve druhé polovině 19. století (I. I. Šiškin, I. I. Levitan, A. I. Kuindži, A. K. Savrasov), nové směry na konci 19. a začátku 20. století (A. N. Benua, K. A. Somov, K. A. Korovin, M. A. Vrubel), přírodní motivy v malířství 20. století (P. P. Končalovskij, N. K. Rerich, B. M. Kustodijev, M. V. Něstěrov, I. E. Grabar, G. G. Nisskij…). Při probírání těchto témat je možné využít pozoruhodné sbírky ruského malířství v Galerii výtvarného umění v Náchodě (pokud pojedeme do Náchoda na exkurzi, můžeme udělat zastávku na ruském vojenském hřbitově v Josefově) a posílit tak hrdost na náš východočeský region.

Podobný prostor pro environmentální výchovu a příbuzné oblasti poskytuje i výuka *ruské literatury*, jež se odvíjí od tradic ústní lidové tvořivosti (písně, pohádky, byliny, pořekadla, přísloví…), která vznikala v době, kdy převážná část populace žila v těsném kontaktu s přírodou. Tyto tradice do značené míry rozvíjejí i autoři 19. století. Z prózy připomeňme alespoň dílo S. T. Aksakova, Turgeněvovy Lovcovy zápisky nebo hledání hloubky duševního života člověka mimo jiné i prostřednictvím jeho vztahu k přírodě u L. N. Tolstého, A. P. Čechova a dalších autorů. Do 19. století patří ještě i romantické období tvorby M. Gorkého. Z poezie vzpomeňme bajky I. A. Krylova, přírodní lyriku M. Lermontova nebo přírodní motivy u A. S. Puškina, F. I. Ťutčeva či A. A. Feta, ve 20. století pak u A. A. Achmatovové, A. A. Bloka a především u S. A. Jesenina. O přírodě psali mnozí ruští a sovětští prozaici 20. století. Z těch nejznámějších je třeba jmenovat K. G. Paustovského, L. M. Leonova, V. A. Zakrutkina, Č. T. Ajtmatova. Autoři tzv. „vesnické prózy", mezi jejímiž zakladateli v 60. letech stál i A. I. Solženicyn (F. A. Abramov, V. I. Bělov, V. G. Rasputin, V. A. Solouchin, V. M. Šukšin, V. P. Astafjev, B. A. Možajev, S. P. Zalygin, I. I. Akulov, V. N. Krupin), se v některých případech již od 50. let kriticky stavějí k ne vždy efektivní a nepříliš ekologické zemědělské velkovýrobě a orientují se především na tradiční hodnoty venkovského života. Přestože po rozpadu SSSR se se změnou politického systému pozornost kulturní veřejnosti i literátů soustředila na jiná témata, má vesnická próza i nyní své pokračovatele (R. V. Senič, M. A. Tarkovskij, Z. Prilepin, M. Šanin a další).

Určitý prostor pro zařazení environmentálních témat poskytují i další disciplíny, jako jsou *Lingvistický rozbor textu v ruštině* (rozbor uměleckých textů s vhodnou tématikou), *Úvod do překládání a tlumočení* (nácvik překladatelských a tlumočnických dovedností na textech pojednávajících o ochraně životního prostředí a trvale udržitelném rozvoji), vhodná témata pro zamyšlení můžeme volit i v rámci přípravy ke klauzurní práci, jakož i pro její napsání. Obecně lze říci, že ve výuce cizího jazyka se otvírají ty nejširší možnosti pro uplatnění EV, GRV a VUR, neboť studenti se musí kromě získání znalostí o jazykovém systému (ale i zde je možné uplatnit výchovné snahy, neboť i fonetice, gramatice atd. se studenti učí na konkrétním jazykovém materiálu a ten může být volen tak, aby obsahoval určitý výchovný náboj) naučit i řečovým dovednostem a získat kompetenci v komunikaci o rozličných tématech z různých oborů lidské činnosti a z různých oblastí života. Není jistě možné některé oblasti vyloučit ve prospěch jiných, nicméně na konkrétním pracovišti a konkrétním učiteli / konkrétních učitelích do značné míry záleží, na jaká témata bude kladen akcent. Větší pozornost by nepochybně měla být věnována těm tématům a těm aspektům života společnosti, které jsou v té které době mimořádně aktuální. Takovými tématy naší současnosti ochrana životního prostředí a trvale udržitelný rozvoj bezpochyby jsou.

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí ve studijním oboru učitelství ruského jazyka

Výuka jakéhokoli cizího jazyka poskytuje rovněž značné možnosti pro formování ostatních občanských a sociálních kompetencí. Slovník cizích slov ABZ.CZ v článku vloženém R. Kohoutkem definuje občanské kompetence jako *„schopnosti a dovednosti vcítit se do situace druhých lidí, vědomí vlastních práv a povinností, respektování právních, společenských i morálních norem a pravidel, ochranu tradic, kulturního, historického i národního dědictví, ochranu zdraví, života a životního prostředí, adekvátní zapojení se do kulturního dění, respektování požadavku trvale udržitelného rozvoje společnosti“*, sociální (a personální) kompetence pak jsou ve stejném zdroji definovány takto: *„schopnost a dovednost účinně, efektivně a kultivovaně spolupracovat ve skupině, podílet se na budování pozitivní psychosociální atmosféry a klimatu na pracovišti, adaptovat se adekvátně na svou pozici a roli ve skupině, pozitivně ovlivňovat kvalitu společné práce“* (Slovník cizích slov SCS.ABZ.CZ, 2019). Veškeré nazvané kompetence je možné rozvíjet i v cizojazyčném vyučování. Ruské prostředí nám poskytuje velkou inspiraci např. v oblasti ochrany tradic, kulturního, historického a národního dědictví. Součástí všeobecného přehledu studentů jsou i základní znalosti o nejdůležitějších muzeích, galeriích, knihovnách a dalších institucích ochraňujících národní tradice. Jako dobrý příklad může posloužit i zcela mimořádná péče o udržování a obnovování pravoslavných kostelů a dalších církevních objektů (včetně výstavby nových chrámů na těch místech, kde dříve stály kostely buď zbourané ve třicátých letech 20. století, nebo zaniklé v době 2. světové války, jako nejznámější, ale zdaleka ne jediný, můžeme jmenovat chrám Krista Spasitele v Moskvě). V ruské historii nacházíme velké množství intelektuálů i prostých lidí, kteří mohou sloužit jako příklad morální pevnosti a síly. Byli to lidé, kteří byli za své přesvědčení, za vlast a pokrok ochotni položit život. Můžeme jmenovat takové osobnosti minulosti jako Alexandr Něvský, Dmitrij Donský, děkabristé, N. G. Černyševskij, N. I. Bucharin a mnoho dalších. Také vztah Rusů k uchovávání památky hrdinů, kteří bojovali za svobodu vlasti v různých válkách a zejména ve Velké vlastenecké válce, by pro nás mohl být inspirativní. Můžeme připomenout např. hnutí „Bessmertnyj polk“ („Nesmrtelný pluk“), které vzniklo v r. 2012 v sibiřském Tomsku, kde mnozí účastníci přišli 9. května na vzpomínkovou akci k 77. výročí konce 2. světové války s portréty svých otců a dědů, kteří ve válce padli. Již následujícího roku se k Tomsku připojilo dalších 120 měst a obcí a během několika let se průvody s portréty účastníků války staly neodmyslitelnou součástí Dne vítězství nejen v Rusku. Nesmrtelný pluk má vlastní internetové stránky, do nichž potomci zapisují své předky – účastníky Velké vlastenecké války. Součástí složky každého člena „pluku“ je fotografie, základní údaje a jeho válečný příběh. K dnešnímu dni je v „pluku“ zapsáno téměř 450 000 členů a kaž-

doročních průvodů s jejich portréty se 9. května účastní desetitisíce lidí (viz např. Bessmertnyj polk).

Chceme-li v našich posluchačích vychovat kolektivního ducha, můžeme poukázat na kolektivismus, který je pro většinu ruských lidí typický. V ruštině často bývá pro označení tohoto významu používáno slovo *соборность* (*sobornosť*). Důležitým pojmem venkovského hospodářství před zrušením nevolnictví v r. 1861, ale i po něm byla tzv. sousedská občina a tento systém hospodaření ve své podstatě trval až do Říjnové revoluce v r. 1917. Jeho podstata spočívala ve společném obhospodařování půdy, jejíž části byly jednotlivým rodinám selskou samosprávou přidělovány podle aktuálního počtu členů domácnosti. Kolektivní pojetí činnosti a solidarita byly a jsou základem úspěchu ruských lidí v mnoha oblastech i přes to, že dnešní životní styl je nejen u nás, ale i v Rusku založen spíše na individualismu.

Jako příklad zodpovědného vztahu k práci a ke společnosti mohou sloužit významné postavy ruské vědy: M. V. Lomonosov, D. I. Mendělejev, N. I. Lobačevskij, S. V. Kovalevskaja, K. E. Ciolkovskij, I. P. Pavlov, I. V. Kurčatov, P. L. Kapica, L. D. Landau atd. a také všichni, kdož se podíleli na sovětském a později ruském kosmickém programu v čele s někdejším hlavním konstruktérem S. P. Koroljovem. Základem jediné funkční a obydlené orbitální stanice v současné době je ruský modul Zarja, vynesený na oběžnou dráhu v r. 1998, v podstatě jediným dopravním prostředkem, který pravidelně dopravuje lidské posádky na stanici, jsou ruské pilotované lodě Sojuz a základním prostředkem zajišťujícím zásobování je ruská automatická nákladní loď Progress.

Současné Rusko je stabilizovaná země s na tamní poměry velmi demokratickým politickým systémem a s rostoucí ekonomikou. Má samozřejmě mnoho problémů různé povahy (ale kdo je nemá?), nicméně pozitivní změny v ekonomice i v životní úrovni jsou patrné na každém kroku a jsou základem optimismu a relativní spokojenosti obyvatelstva a také příslibem pro budoucnost. Záleží jen na nás, zda zůstaneme v zajetí protiruské propagandy (jež má možná nějaký význam pro určité struktury v některých zemích na západ od nás, jež je ale nesmyslná z hlediska českého občana) a zastaralých schematických představ o této velké mnohonárodnostní a multikulturní zemi, nebo zda budeme hledět do budoucna a využijeme možnosti spolupráce, které se otvírají. Zde můžeme hrdě prohlásit, že Univerzita Hradec Králové učinila řadu kroků, které k pozitivním změnám vedou. UHK má v současné době uzavřené smlouvy o spolupráci se třemi ruskými univerzitami: s Moskevskou pedagogickou státní univerzitou (MPGU), s Institutem pro humanitní vědy a informační technologie v Moskvě (IGUMO) a s Kubaňskou státní univerzitou v Krasnodaru a obdobná smlouva s Nižegorodskou státní lingvistickou univerzitou N. A. Dobroljubova (Nižnij Novgorod) je připravena k podpisu. Mimo jiné i díky této spolupráci měly již desítky

studentů rusistických oborů na UHK možnost rozšiřovat svoje znalosti a zdokonalovat své dovednosti na stáži na partnerských vysokých školách, seznámit se s ruskou realitou, zamyslet se nad tím, co máme společného a v čem se lišíme. Podobné zkušenosti jsou neocenitelné mimo jiné i proto, že umožňují mladým lidem pohlédnout na naši domácí realitu částečně očima příslušníků jiné (ač blízké) kultury a zhodnotit ji z jiného úhlu pohledu. To vše nám pomáhá vychovat učitele, který bude schopen kritického pohledu i na věci, jež většinová populace zpravidla považuje za „normální", bude schopen samostatně uvažovat a přistupovat k řešení problémů tvůrčím a neotřelým způsobem, což je nezbytné, má-li mít Česká republika ambice být suverénním státem a využívat ku prospěchu svých občanů své geografické polohy mezi Východem a Západem.

Literatura

Bessmertnyj polk, 2019. [online], [cit. 2019-05-10]. Dostupné z: https://www.moypolk.ru/

Derevenskaja proza, 2019. [online], [cit. 2019-04-28]. Dostupné z: https://www.apatitylibr.ru/index.php/2011-10-20-11-37-08/2012-08-03-10-08-39

Hrbáček, J. *Až přijdou těžaři. Zásoby lithia v Krušných horách jsou velké, ruda ale není vydatná.* 2017. [online], [cit. 2019-04-27]. Dostupné z: https://www.euro.cz/byznys/az-prijdou-tezari-zasoby-lithia-v-krusnych-horach-jsou-velke-ruda-ale-neni-vydatna-1365518

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2017.

Ogryzko, V. Bor'ba za Bajkal. Kak dva ministra pobedili v 1970 godu Politbjuro i pressu. *Literaturnaja Rossija*, 2019/12 [online], [cit. 2019-04-27]. Dostupné z: https://litrossia.ru/item/borba-za-bajkal/

Pravo sobstvennosti na prirodnye resursy v *Rossijskoj Federacii* [online], [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: https://studwood.ru/511952/pravo/pravo_sobstvennosti_prirodnye_resursy_rossiyskoy_fedetsii

Radbil´, T. B. et al. *Russkij jazyk načala XXI veka: leksika, slovoobrazovanije, grammatika, tekst. Kollektivnaja monografija*. Nižnij Novgorod: Izdatel´stvo Nižegorodskogo gosuniversiteta, 2014.

Slovník cizích slov SCS.ABZ.CZ. 2019. [online], [cit. 2019-04-28]. Dostupné z: https://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompetence-obcanske

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007.

4.15

UČITELSTVÍ TĚLESNÉ VÝCHOVY JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Adrián Agricola

„Učitelé nesmějí být podobní sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou."

J. A. Komenský

Úvod

Tělesná výchova je nezastupitelnou složkou výchovy. Primárním cílem tělesné výchovy je přispívat k všestrannému a harmonickému rozvoji člověka upevňováním jeho zdraví, přispívat k rozvoji pohybových (motorických) schopností a prohlubovat pohybové dovednosti a vědomosti. Všechny tyto aspekty spolu tvoří součást tělesné kultury a formují pozitivní vlastnosti člověka. Dosažení uvedeného cíle má za úkol vyučovací předmět tělesná výchova. Ten poskytuje zejména v dětství výbornou možnost, jak prohlubovat stávající a zároveň získávat nové pohybové dovednosti, jež s vysokou pravděpodobností posílí celoživotní kondici a pomohou upevnit dobrý zdravotní stav jedince.

Na 1. stupni základních škol je předmět zaměřen hlavně na činnosti ovlivňující zdraví – význam pohybu pro zdraví člověka, příprava organismu na zatížení, zdravotně zaměřené činnosti, rozvoj rychlostních a reakčních schopností, rozvoj kondičních schopností (vytrvalosti a síly), flexibility (pohyblivosti) a koordinace pohybu. Zahrnuje také pravidla bezpečnosti při pohybových hrách a činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností – pohybové hry, rytmické a kondiční formy cvičení, základy atletiky, sportovních her a gymnastiky, bruslení, plavání, průpravné úpoly, včetně dalších pohybových činností a činností podporující pohybové učení. Na 2. stupni základních škol předmět svým vzdělávacím obsahem plynule navazuje na 1. stupeň, více se specializuje na rozvoj pohybových dovedností, poznávání zdraví jako nejdůležitější životní hodnoty, rozpoznávání základních situací ohrožující tělesné a duševní zdraví člověka. Vzdělávání se též orientuje na regeneraci a kompenzaci jednostranné zátěže způsobené pobytem ve škole. Na středních školách vzdělávací obsah předmětu tvoří tři základní

okruhy: činnosti ovlivňující zdraví (organizace pohybového režimu; jednoduché testy zdatnosti; optimální rozvoj zdatnosti; kompenzace jednostranného zatížení; korekce svalové nerovnováhy; vhodné cvičení pro tělesnou a duševní relaxaci; příprava organizmu pro pohybovou činnost; první pomoc při úrazech), následně činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností (pohybové dovednosti a pohybový výkon; pohybové odlišnosti a handicapy; průpravná, kondiční, koordinační, tvořivá, estetická a jiná cvičení; gymnastika; kondiční a estetické cvičení s hudbou; úpoly; atletika; sportovní hry; turistika a pobyt v přírodě; plavání; lyžování; další moderní a netradiční sportovní činnosti) a do třetice činnosti podporující pohybové učení (vzájemná komunikace a spolupráce při pohybových činnostech; sportovní výstroj a výzbroj; organizace pohybových činností, sportovních a turistických akcí; pravidla osvojovaných pohybových činností; sportovní role; měřitelné a hodnotitelné údaje související s tělesnou výchovou a sportem; olympismus v současném světě).

Oblast tělesné výchovy však nezahrnuje pouze výše uvedené cíle. Účast v mnoha pohybových činnostech s sebou přináší poznání a pochopení zásad a termínů, jako např. pravidla hry, fair play, respekt, taktiku, vědomí vlastního těla a sociální vědomí spojené s osobní interakcí a týmovým úsilím v mnoha sportech. Cíle, jež přesahují hranice tělesné výchovy a sportu obecně, například dobré zdraví, zdravý osobní rozvoj a sociální začlenění, dále posilují argumenty, proč je důležité zařadit tento předmět do školního vzdělávacího programu. V různých dokumentech Evropské komise byl rovněž zdůrazněn společenský význam tělesné výchovy a sportu. V Bílé knize o sportu (Komise evropských společenství, 2007) je poukázáno na to, že čas strávený sportováním a pohybem, ať již v hodinách tělesné výchovy nebo při mimoškolních aktivitách, by mohl mít podstatný výchovný a zdravotní přínos. V pokynech Evropské unie pro „zdraví upevňující pohybové činnosti“ (Evropská komise, 2008) je požadováno, aby byla věnována zvláštní pozornost tělesným a duševním zdravotním problémům způsobeným poklesem pohybových činností u mladých lidí a s tím souvisejícím nárůstem sedavého způsobu života a obezity. Dostatečná doba vyhrazená ve škole pohybovým činnostem a sportu, ať už ve formálním vzdělávacím programu nebo formou mimoškolních aktivit, může významně přispět ke zdravějšímu životnímu stylu.

Charakteristika učitelského oboru tělesná výchova

Vysokoškolské studium budoucího učitele tělesné výchovy je charakteristické vysokou rozmanitostí obsahu, profesiografických nároků, složitosti učení a výkonnostních nároků. Klíčovými obory jsou vedle tělesné výchovy také pedagogika, didaktika s metodikou a psychologie. Některé vyučované předměty jsou velmi specifické z hlediska obsahu či požadavků. Ale naopak, můžeme zde

najít mnoho takových, které mají výrazné společné znaky. Jejich zobecnění pak přispívá k *„utváření principů, zákonitostí, pravidel a zásad v didaktice tělesné výchovy"* (Rychtecký, Fialová, 2002, s. 28). Studiem magisterských oborů získávají jeho absolventi vysokoškolskou kvalifikaci pro výuku tělesné výchovy na střední či základní škole. U bakalářských programů oborové tělesné výchovy se může absolvent uplatnit jako asistent pedagoga. Tito absolventi jsou také žádáni i v komerční oblasti, např. v širokém spektru tělovýchovných a sportovních zařízení, sportovních klubech, fitness centrech, v cestovních kancelářích, kulturních a rekreačních centrech volného času apod.

Na Univerzitě Hradec Králové (UHK) je v současné době možnost studia tělesné výchovy v následujících programech a oborech: magisterský studijní program **Učitelství pro základní školy**, bakalářský studijní obor ***Učitelství pro 2. stupeň základních škol – tělesná výchova*** (souvislé magisterské dvouoborové studium); bakalářský studijní program **Specializace v pedagogice** studijní obor ***Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání*** (bakalářské dvouoborové studium); navazující magisterský studijní program **Učitelství pro základní školy** studijní obor ***Učitelství pro 2. stupeň základních škol – tělesná výchova*** (navazující dvouoborové magisterské studium); navazující magisterský studijní program **Učitelství pro střední školy**, studijní obor ***Učitelství pro střední školy – tělesná výchova*** (navazující dvouoborové magisterské studium). Podobně jako i u jiných předmětů, rozdíly v kurikulu mezi souvislým pětiletým (magisterským) studiem a studiem bakalářským a následně studiem dvouletým navazujícím jsou v rozdílném časovém rozřazení. Obsah jednotlivých předmětů je téměř totožný. U navazujícího magisterského studia je důležité poznamenat, že výuka studentů obou oborů (pro střední a základní školy) probíhá paralelně. Vyučované předměty mají z velké části stejný základ. Tam, kde nastávají odlišnosti vzhledem na rozdílné věkové kategorie (základní a střední škola), se pedagog zaměřuje na obě kategorie separátně. Úkoly studentům vždy korespondují s jejich oborem. Obecně se navazující studia orientují zejména na získání znalostí v oblasti didaktiky, psychologie a metodologie výzkumu.

Učitelství pro 2. stupeň základních škol – tělesná výchova (souvislé magisterské dvouoborové studium). Cílem studia ve studijním oboru „Učitelství pro 2. stupeň základních škol – tělesná výchova" je realizace komplexního vzdělávání učitele tělesné výchovy pro 2. stupeň základních škol. Díky pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické části absolvent bude již od prvního ročníku postupně naplňovat rámcové požadavky MŠMT. Cílem uvedeného studijního oboru je rozvíjení kompetencí absolventa v kontextu výchovně-vzdělávací reality a na základě postupně budovaného vnitřně provázaného teoreticko-praxeologického základu, což obecně platí i pro další studijní obory. Studium je vhodné pro uchazeče (v ideálním případě ze středních škol se sportovním zamě-

řením, sportovních gymnázií, anebo sportovního managementu), od kterých se vyžadují vědomosti a dovednosti na úrovni absolventa střední školy. Uchazeč by měl mít zvládnuté základní pohybové dovednosti – uplavat 100 metrů libovolným způsobem, na sjezdových lyžích kontrolovanou jízdou zvládnout sjezdovku střední náročnosti (modrá barva) a umět základy bruslení (jízda vpřed, brzda, základy jízdy vzad a překládání). Toto uchazeč doloží čestným prohlášením při ústní části přijímací zkoušky. Zdravotní stav uchazeče předpokládá plnění praktických požadavků studia v plném rozsahu. Uchazeč svoji zdravotní způsobilost prokáže formou písemné lékařské zprávy od tělovýchovného lékaře spolu s výsledky zátěžového testu.

Absolvent studijního oboru Učitelství pro 2. stupeň základních škol – tělesná výchova bude mít znalosti z didaktiky tělesné výchovy a jednotlivých sportů, z teorie tělesné kultury a sportu a z oblasti výchovy ke zdraví. Hlavní uplatnění absolventa se předpokládá na pozici učitele tělesné výchovy na druhém stupni základních škol. Speciální znalosti a dovednosti získají absolventi studijního oboru v různých licenčních kurzech. Studium umožní absolventům i samostatné odborné vedení sportovních činností nejen na školách, ale i v oblasti volného času dětí, mládeže i dospělých. Při tvorbě studijního plánu oboru je užíván kreditový systém s ECTS (1 ECTS = 30 hodin studijní zátěže). Student musí absolvovat všechny povinné předměty a tolik předmětů ze skupiny povinně volitelných předmětů, aby dosáhl předepsaného počtu kreditů ve skupině. Studenti mají také možnost výběru z mnoha volitelných předmětů, což jim umožňuje rozvíjet se a zdokonalovat se zejména ve vybraných pohybových aktivitách. Studijní plán všech oborů je sestaven v souladu s požadavky na vzdělávání učitelů zejména Rámcové požadavky MŠMT.

Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání (bakalářské dvouoborové studium). Cílem studia v bakalářském studijním programu „Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání" je realizace první fáze vzdělávání učitele tělesné výchovy pro 2. stupeň základních škol. Ideálním uchazečem je opět absolvent střední školy se sportovním zaměřením, což ovšem není podmínkou. Vzhledem k obsahu oboru, uchazeč by měl zvládat – podobně jako u předešlého oboru – základy plavání, lyžování a bruslení, což také dokladuje čestným prohlášením při ústní části zkoušky. Stejně tak uchazeč dokládá svoji zdravotní způsobilost formou písemné lékařské zprávy od tělovýchovného lékaře spolu s výsledky zátěžového testu. Zdravotní stav uchazeče opět předpokládá plnění praktických požadavků studia v plném rozsahu.

Absolvent studijního oboru Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání bude mít znalosti z biomedicínských předmětů, teorie tělesné kultury a sportu. Speciální znalosti a dovednosti získají absolventi studijního oboru v licenčních kurzech. Studium umožní absolventům samostatné odborné vedení

sportovních činností na školách a v oblasti volného času dětí, mládeže i dospělých. Absolvent bakalářského studia může po úspěšném absolutoriu pokračovat ve studiu v navazujícím magisterském studiu učitelství pro střední školy nebo pro 2. stupeň základní školy. Studijní plán opět užívá kreditový systém s ECTS.

Učitelství pro 2. stupeň základních škol – tělesná výchova (navazující dvouoborové magisterské studium). Cílem studia v navazujícím magisterském oboru „Učitelství pro 2. stupeň základních škol – tělesná výchova" je rozšířit vědomosti studentů o pohybových aktivitách a jejich funkci v životě člověka, dále rozvíjet jejich motorické schopnosti a dovednosti, seznámit je s didaktikou tělesné výchovy, sportu a pohybové rekreace, poskytnout jim širší znalosti z pedagogiky, psychologie a z předmětů univerzitního základu. V teoretické i praktické rovině je připravit pro jejich budoucí profesi učitele tělesné výchovy na 2. stupni základních škol. Uchazeč o studium musí být absolventem studia tělesné výchovy jako oborového předmětu na bakalářské úrovni. Měl by disponovat znalostmi, vědomostmi a dovednostmi z biomedicínských předmětů a teorie tělesné kultury a sportu na úrovni bakalářského studia, jehož součástí je studium tělesné výchovy a sportu jako oborového a profilujícího předmětu. Zdravotní stav uchazeče předpokládá plnění praktických požadavků studia v plném rozsahu magisterského zaměření. Absolvent studijního oboru bude mít znalosti z didaktiky tělesné výchovy a jednotlivých sportů, z teorie tělesné kultury a sportu a z oblasti výchovy ke zdraví. Hlavní uplatnění absolventa se předpokládá na pozici učitele tělesné výchovy na základních školách. Speciální znalosti a dovednosti získají absolventi studijního oboru v licenčních kurzech. Studium umožní absolventům i samostatné odborné vedení sportovních činností nejen na školách, ale i v oblasti volného času dětí, mládeže i dospělých. Stejně jako u souvislého studia, resp. bakalářského studia, tak i tento obor využívá kreditový systém s ECTS; studijní zátěž je navrhnutá stejně, tzn. 1 ECTS = 30 hodin studijní zátěže. Student musí absolvovat všechny povinné předměty, vybraný počet povinně volitelných předmětů a taktéž má na výběr ze široké nabídky předmětů volitelných.

Učitelství pro střední školy – tělesná výchova (navazující dvouoborové magisterské studium). Jak již bylo uvedeno, výuka studentů obou navazujících oborů probíhá paralelně. Z toho vyplývají i stejné cíle v jejich vzdělávání. Rozdílnost je v cílové skupině, jak vyplývá z názvu programu. Cílem je tedy orientace a příprava studentů v teoretické a praktické rovině pro profesi učitele na střední škole. Nároky na uchazeče se také neliší. Podmínkou navazujícího studia je ukončené studium tělesné výchovy jako oborového předmětu na bakalářské úrovni. I toto studium využívá kreditový systém s ECTS.

Prvky EV, GRV a VUR ve studiu učitelství tělesné výchovy

Environmentální výchovu (dále jen EV) můžeme v nejširším pojetí chápat

jako komplex často značně se různících přístupů reagujících na problémy v hledání koexistence mezi lidskou společností a přírodou. Hlavním cílem EV je odpovědné environmentální chování, tzn. takové chování, kdy lidé berou při svém rozhodování v potaz dopady možných řešení na životní prostředí. Cílem je i zapojování se do takových aktivit, které zvýší kvalitu životního prostředí a kvalitu života. V edukačním procesu je úkolem vysokoškolského pedagoga vybavit k tomuto cíli studenty odpovídajícími znalostmi, dovednostmi a zejména motivací. Při tělesné výchově je vhodné studenty seznamovat s obecnými zásadami ekohygieny, ale zejména je potřeba díky sportovním hrám a dalším sportovním a pohybovým činnostem u studentů rozvíjet dovednosti spolupracovat a komunikovat, zdravě soutěžit, snášet neúspěch a brát ho jako motivaci pro další snahu. Tyto dovednosti jsou i pro EV jedním z cílů (Činčera, 2006).

Globální vzdělávání či globální rozvojové vzdělávání (dále jen GRV) chápeme jako koncept, který prostřednictvím výukových postupů a moderních metod učí vnímat současné globální výzvy. V tomto konceptu má i tělesná výchova svá průřezová témata. Jedná se hlavně o oblast *Člověk a zdraví,* která orientuje žáky v globálních problémech souvisejících se zdravím, resp. zdravým životním stylem. Důležitá je taky samotná oblast sportu ve vztahu k hlubšímu pochopení souvislostí evropských kořenů olympijských idejí a významu samotného sportu pro vzájemné porozumění a rozvoj přátelství mezi lidmi různých národů a národností. Je nezbytné, aby studenti pochopili rozdíly i podobnosti a souvislosti mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemí, což je také podstatou sociální pedagogiky. GRV značně usnadňuje cestu k tomuto porozumění (Metodický portál RVP, 2016; Ministerstvo zahraničních věcí, 2010).

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj (dále jen VUR) je chápáno v širších souvislostech než EV; je předpokladem k osvojení si způsobů myšlení, rozhodování a chování jedince, které vedou k udržitelnému jednání v osobním, pracovním i občanském životě (Kolektiv autorů, 2008–2015). V rámci tělesné výchovy jsou studenti vedeni k tomu, aby se *učili poznávat*, tzn., rozvíjeli dovednosti potřebné k učení se, osvojovali si poznatky a pracovní postupy pro kvalifikovaný výkon pracovní pozice tělovýchovného pedagoga. Je důležité, aby studenti dokázali rozvíjet své zdravé sebevědomí, a hlavně své tělesné a duševní schopnosti. Jen tak můžou dále rozvíjet své specifické dovednosti a své sportovní nadání.

Výuka tělesné výchovy je velice úzce propojena s EV vzhledem k jejímu blízkému vztahu k životnímu prostředí. Tělesná výchova by měla být realizována zejména na akcích, kdy se studenti dostanou do přírody (lyžařské výcviky, turistické a sportovní akce). Proto je zřejmé, že největší přesah do EV mají tělovýchovné předměty realizované mimo prostory univerzity. Specifikem studia tělesné výchovy je praktická kurzovní výuka: studenti na UHK musí v průběhu studia absolvovat několik kurzů. V bakalářském studiu se jedná o kurzy *Sport*

a pobyt v přírodě – lyžování, *Sport a pobyt v přírodě – cykloturistika*, *Sport a pobyt v přírodě – vodní turistika*.

Předmět *Sport a pobyt v přírodě – lyžování* poskytuje teoretické vědomosti z oblasti lyžování a zvyšuje úroveň dovedností z oblasti sjezdového lyžování a běhu na lyžích. Dále rozvíjí organizační a řídící dovednosti nutné pro realizaci průpravných cvičení a herních aktivit v zimní přírodě a herních společenských programů s konkrétními výchovně-vzdělávacími cíli. Předmět seznamuje se zásadami bezpečnosti na horách, s pravidly pohybu v zimních horách a v zimní přírodě a tvoří předpoklady pro získání licence Instruktor školního lyžování. Předmět *Sport a pobyt v přírodě – cykloturistika* poskytuje hlubší teoretické vědomosti z oblasti organizace a didaktiky sportů a pobytu v přírodě a zvyšuje úroveň dovedností z oblasti cyklistiky, orientačního běhu, teambuildingových aktivit, přírodních vícebojů a her v lese a na louce. Kurz rozvíjí pedagogické schopnosti a zkušenosti pro vedení sportovně-pobytových akcí, prohlubuje organizační a řídící dovednosti pedagoga v dané oblasti. Předmět *Sport a pobyt v přírodě – vodní turistika* si klade za cíl osvojení si teoretických vědomostí a základních pohybových dovedností v oblasti vodní turistiky a táboření v přírodě. Seznámení s možným nebezpečím a ohrožením při vodní turistice, s pravidly táboření u vodních toků a nádrží, s využitím dovedností v oblasti ovládání plavidel při záchraně obyvatel za běžných rizik a mimořádných situacích.

V souvislém magisterském studiu, resp. v navazujících studiích, studenti mají mezi povinnými předměty zařazený *Sport a pobyt v přírodě – lyžování 2*. Zatímco je na prvním kurzu obsahem výuky hlavně získávání a procvičovaní lyžařských dovedností, tento druhý kurz poskytuje hlubší teoretické vědomosti z oblasti didaktiky běžeckého a sjezdového lyžování a zvyšuje úroveň dovedností z oblasti sjezdového lyžování a běhu na lyžích. Kurz rozvíjí pedagogické schopnosti a zkušenosti pro vedení lyžařských lekcí, prohlubuje organizační a řídící dovednosti lyžařského pedagoga. Ani v tomto případě kurz neopomíjí výcvik a rozvoj herních aktivit v zimní přírodě a herních společenských programů.

Prvky EV, GRV a VUR jsou ale patrné i v mnohých odborných teoretických předmětech. Za zmínku stoji předmět *Výchova ke zdraví*, jehož obsahem je mimo jiné seznámit studenty se zásadami pohybových aktivit a jejich pozitivními i negativními vlivy na zdraví. Cílem předmětu je získat informace o propojení pohybové aktivnosti a zdraví, o možnostech motivace k celoživotnímu provádění pohybových aktivit vedoucích k pozitivnímu ovlivnění zdraví jako prevenci neinfekčních onemocnění hromadného výskytu. *Historie tělesné kultury* je úzce spjata s historií lidstva samotného. Poukazuje na specifické charakteristiky různých kultur a národů a jejich odlišné vztahy a přístup k tělesné výchově. Předmět podrobně seznamuje se vznikem a vývojem sportu, školní tělesné výchovy a tělovýchovných organizací v různých historických obdobích a uvádí do proble-

matiky současného sportu. Povinně volitelný předmět *Hygiena a regenerace* seznamuje studenty s faktory zdravého životního stylu a životního prostředí, které mohou negativně ovlivňovat lidské zdraví, s nástroji primární prevence, které jsou schopny tyto faktory včas rozpoznat a následně je modifikovat, redukovat či eliminovat. Cílem předmětu je získat přehled o souvislostech faktorů majících vliv na lidské zdraví v úzkém vztahu se životním prostředím. *Management a marketing ve sportu* má za cíl přiblížit základní orientaci v oboru sportovního managementu a marketingu, dotýká se fungováním ekonomiky ve sportu. Předmět se podrobně zabývá řízením školních a mimoškolních tělovýchovných, sportovních a sportovně rekreačních aktivit pro děti a mládež.

Jak je patrné z obsahu zmíněných předmětů, jedním ze základních cílů je utváření pozitivního, odpovědného a tvořivého vztahu k životnímu prostředí, ale také implementace zásad GRV a VUR. Jejich pomocí se studenti učí vyhledávat informace a rozebírat události z různých perspektiv, rozvíjet porozumění vlastní identitě, pozitivnímu přístupu k odlišnostem a přemýšlet o důsledcích svého jednání v současnosti i budoucnosti a propojit je s odpovědným chováním. Nesmíme opomenout rozvoj jejich kompetencí pro demokratické a svobodné rozhodování ve vlastním i veřejném zájmu v souladu s právem a s principy udržitelného rozvoje.

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR v učitelství tělesné výchovy

Samotný obsah studia tělesné výchovy bychom mohli rozdělit na tři základní okruhy. Na předměty praktické, kde je primárním cílem rozvíjet pohybové schopnosti a dovednosti studentů. Většinu takto orientovaných předmětů studenti absolvují v prvních třech letech studia (resp. v bakalářském studiu). Do této kategorie můžeme zařadit i výše zmíněné předměty kurzovní výuky. Do druhého okruhu spadají odborné teoretické předměty (některé doplněné i o seminární praktiky). Cílem těchto předmětů je rozšířit vědomosti studentů z oblasti tělesné výchovy a sportu, psychologie a z předmětů univerzitního základu. Většina předmětu má interdisciplinární charakter s přesahem do různých oblastí, než je tělesná výchova a sport, ale z hlediska potřebných vědomostí pro studenta tělesné výchovy a budoucího tělovýchovného pedagoga jsou nepostradatelné. Zde můžeme zmínit např. předměty z oblasti např. biologie člověka (*Anatomie, Fyziologie obecná, Fyziologie zátěže, Kineziologie*), kinantropologie (*Kinantropologie, Antropomotorika*), matematiky (*Biomechanika*) anebo dějepisu (*Historie tělesné výchovy*). Třetí okruh tvoří předměty, zařazené v učebním plánu od 4. ročníku souvislého studia (resp. 1. ročníků u navazujících oborů) a jsou primárně orientované na teorii a didaktiku (*Didaktika tělesné výchovy, Teorie a didaktika sportovních her, Teorie a didaktika atletiky, Teorie a didaktika*

plávání, Teorie a didaktika gymnastiky, Teorie a didaktika atypických sportovních her), čímž jsou rozšiřovány znalosti studentů z pedagogiky a psychologie získané v průběhu studia v předešlých letech.

Pokud se zaměříme na první okruh, tzn. předměty praktického rázu, domníváme se, že vzhledem k jejich obsahu je implementace vybraných metodik EV, GRV a VUR velice náročná. Výuka v těchto předmětech je úzce specializovaná a svým metodickým pojetím směřuje k naplnění konkrétního praktického cíle (např. získaní specifické dovednosti). Výjimku tvoří předměty kurzovní výuky, u kterých je, jak již bylo zmíněno, úzký vztah hlavně s oblastí EV. U odborných teoretických předmětů je zařazení metodik EV, GRV a VUR v rámci vybraných předmětů reálnější. Pokud bude sám pedagog obeznámen s problematikou EV, GRV a VUR, může jejich zásady poměrně snadno implementovat do svých přednášek a zdůrazňovat jejich důležitost nejen pro oblast tělesné výchovy, ale i obecně pro život. Je důležité, aby budoucí pedagog nedisponoval pouze kvalitními vědomostmi a „uměním učit", ale aby také měl všeobecný přehled o současném světě, chápal společenské souvislosti, kriticky se zamýšlel nad výzvami a chápal propojení mezi různými oblastmi života.

Největší potenciál vidíme v zařazení prvků EV, GRV a VUR od 4. ročníku souvislého studia (resp. u navazujících oborů). Jak bylo uvedeno výše, toto studium obsahuje množství teoreticko-didaktických předmětů, které jsou navíc doplněné povinnými praxemi. Tyto předměty jsou primárně orientovány na realizaci samotné výuky tělesné výchovy na školách. Studenti v rámci předmětů, mimo získávání teoretických poznatků, vypracovávají písemné úlohy, resp. přípravy na hodiny na zadané téma. U většiny předmětů je též podmínkou pedagogický výstup. V těchto hodinách proto vzniká zřejmě největší prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR. Studenti mohou být úkolováni, aby jejich teoretické práce zohledňovala prvky EV, GRV anebo VUR, což značně přispěje k lepšímu pochopení meziodborových vztahů. Toto propojení studentům umožní pochopit význam a důležitost tělesné výchovy, resp. obecně významu pohybové aktivity v kontextu s ekonomickými, sociálními, environmentálními a právními aspekty v jednotlivých oblastech nejen lokálního charakteru. To samé platí i pro pedagogické výstupy. Studenty je možné zaúkolovat např. přípravou programu na kurzovní výuku s důrazem na obsah EV, tzn., aby byl při přípravě obsahu kladen důraz na poznávání životního prostředí, na uvědomování si nezbytnosti zachovávání podmínek života, na poznávání vztahu člověka a životního prostředí.

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí v učitelství tělesné výchovy

Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, zá-

kladním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. RVP vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje několik klíčových kompetencí, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě (www.nuv.cz). Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 99) definují klíčové kompetence jako *„soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, ale měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání. Jsou formulovány v některých kurikulárních dokumentech, např. pod pojmem klíčové dovednosti ve Standardu středoškolského odborného vzdělávání."* Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat veškerý vzdělávací obsah, aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Tyto klíčové kompetence můžeme aplikovat i na vysokoškolské vzdělávání.

Mezi základní kompetence patří mimo jiné i kompetence *občanské* a kompetence *sociální a personální*. Při studiu tělesné výchovy jsou studenti vedeni k poznávání vlastních pohybových možností, k rozvoji pohybových schopností a dovedností a zájmů, k poznání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Hlavně v rámci praktických hodin si studenti zvykají na rozličné sociální role, které často vyžadují spolupráci („účinně spolupracuje ve skupině"). K tomu přispívají jednoduché situace spojené s organizací či úpravami pohybových činností, kdy studenti musí podřídit své jednání potřebám skupiny nebo družstva, např. nalézt společné řešení úkolu a v klidu se na něm dohodnout. Student musí umět *„efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, ocenit zkušenosti druhých lidí, respektovat různá hlediska a čerpat poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají"* (Čapek, 2008, s. 145). Konkretizací této kompetence může být hladina sociální a personální: překonávání zábran, objektivnost, rychlé rozhodování, organizační schopnosti, dodržování pravidel fair play i s nutnou mírou odpovědnosti za své zdraví i zdraví ostatních. V rámci občanských kompetencí se dbá na to, aby se studenti podíleli na realizaci pravidelného pohybového režimu a projevovali přiměřenou samostatnost a vůli po zlepšení své zdatnosti. Z tohoto pohledu studium učitelství tělesné výchovy výrazně přispívá k formování občanských a sociálních kompetencí.

Závěr

Tělesná výchova ve školách poskytuje v dětství a mládí výbornou možnost zdokonalit své schopnosti, naučit se a používat dovednosti, jež pravděpodobně posílí celoživotní kondici a upevní dobrý zdravotní stav. Mezi takové patří např. každodenní aktivity, jako např. běh, jízda na kole nebo plavání, ale také strukturovanější hry a sporty. Časné zvládnutí těchto základních dovedností pomůže

mladým lidem vykonávat tyto činnosti a lépe chápat jejich význam v průběhu pozdějšího vzdělávání nebo v dospělosti v práci či ve volném čase (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2013).

Liba (1996) charakterizuje učitele jako rozhodujícího činitele, který ovlivňuje efektivitu výchovně vzdělávacího procesu v tělesné výchově. Proto je výuce budoucích pedagogů tělesné výchovy na UHK věnována náležitá pozornost. Hlavním cílem je výrazně prohloubit vzdělání studentů, hlavně v oblasti pedagogicko-psychologické a v oblasti pedagogických praxí. V oborové složce je kladen důraz na prohloubení znalostí z kinantropologie včetně didaktik sportovních disciplín školní tělesné výchovy. Absolvent je současně schopen připravovat, pedagogicky správně realizovat a evaluovat pohybové a sportovní programy pro různé populační skupiny. Jeho připravenost je podmíněna odbornými znalostmi kinantropologickými, biologicko-medicínskými i společenskovědními s dominantní orientací na motoriku člověka a podporu zdravého životního stylu. Absolventi 5letého souvislého studia, resp. navazujících magisterských studií pro 2. stupeň základní školy či střední školy, mají plnou kvalifikaci učitele tělesné výchovy a jsou schopni vychovat pohybově aktivního člověka, který disponuje individuálně přiměřenou pohybovou a zdravotní gramotností.

Jak jsme již uvedli, prvky EV, GRV a VUR jsou zastoupené ve více předmětech studia tělesné výchovy, hlavně pokud se jedná přímo o oblast EV. Na druhé straně stále vidíme prostor pro jejich výraznější zařazení hlavně u vyšších ročníků, především do samostatné práce studentů. Tím se sami studenti stanou aktivní součástí této problematiky, neboť informace nebudou pouze přijímat, ale také se budou touto problematikou sami zabývat.

Literatura

Čapek, R. *Odměny a tresty ve školní praxi.* Praha: Grada Publishing a. s., 2008.

Činčera, J. Trendy v environmentální výchově – interpretivistický a kritický proud. *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education.* Envigogika 2006/I/1.

Evropská komise. (2008). *EU Physical Activity Guidlines,* 2008. [online], [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: file:///C:/Users/agricad1/Downloads/EU_pohybova%20aktivita.pdf.

Evropská komise/EACEA/Eurydice. *Tělesná výchova a sport ve školách v Evropě. Studie Eurydice*. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2013.

Kolektiv autorů. Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR,* 2008–2015. [online]. [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky.

Komise evropských společenství. *Bíla kniha o sportu,* 2007. [online], [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: file:///C:/Users/agricad1/Downloads/Bila_kniha_sport_cze.pdf.

Liba, J. *Didaktika telesnej a športovej výchovy žiakov mladšieho školského veku*. 1. vydanie. Prešov: Pedagogická fakulta, Katedra telesnej výchovy, 1996.

Metodický portál RVP. *Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,* 2016. [online], [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10910

Ministerstvo zahraničních věcí. *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011-2015 aktualizovaná pro období 2016-2017,* 2010. [online], [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/dvoustranna_zrs_cr/sektory_projekty/podpora_zrs/index.html.

Národní ústav pro vzdělávání (NUV), 2011-2019. [online], [cit. 2019-02-25]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/rvp.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2003.

Rychtecký, A., Fialová, L. *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum, 2002.

4.16

UČITELSTVÍ VÝCHOVY K OBČANSTVÍ JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Eva Švarcová

„Svoboda znamená zodpovědnost. To je důvod, proč se jí tolik lidí bojí."
George Bernard Shaw

Úvod

Výchova k občanství se jako samostatný předmět začala vyučovat pod názvem Občanská nauka a výchova pro školy obecné, občanské a jednoroční kurzy při školách občanských na základě tzv. malého školského zákona č. 226/1922 Sb. od 1. září 1923. Předmět byl zaměřen na výchovu demokraticky smýšlejícího občana a jeho obsah byl založen na vědeckých poznatcích. Pojetí občanské nauky a výchovy bylo v letech 1923 až 1938 naukové a výchovné, čemuž odpovídaly i didaktické materiály. Tematicky byly osnovy zaměřeny na výchovu mravní, státoprávní, národohospodářskou, ekologickou, sociologickou a politologickou (Piťha, 1992). Obsahová náplň oboru byla mnohdy ovlivněna politickou situací dané doby, například v roce 1939 bylo učitelům doporučeno používat pouze některé učebnice a byly poprvé výrazně oslabeny demokratické hodnoty. Po roce 1948 v důsledku nástupu totalitního režimu v Československu se obsah předmětu zase stal jakousi propagací marxistické ideologie. Velké změny nastaly po sametové revoluci, konkrétně v roce 1991, kdy byly Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy schváleny nové osnovy předmětu s názvem Občanská výchova pro základní školy a příslušné ročníky osmiletého gymnázia. Disciplína byla zbavena ideologického nánosu a její výchovně vzdělávací obsah se vrátil k demokratické tradici. Občanská výchova jako interdisciplinární obor byla rozdělena do šesti složek: vlastivědné, ekologické, antropologické, ekonomické, právní a politologické (Piťha, 1992). V současné době je vzdělávací obor Výchova k občanství na základních školách realizován dle obsahu vymezeného v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) formou jednoho nebo více předmětů, nejčastěji pod názvem Občanská výchova. Pojmenován může být ale i jinak, například na víceletých gymnáziích je často vyučo-

ván s názvem Základy společenských věd. Některé školy mají ve svém školním vzdělávacím programu (ŠVP) obsah výchovy k občanství rozdělen do více předmětů, kdy jsou vedle občanské výchovy vyučovány také další předměty, např. Ekologická výchova, Finanční gramotnost apod. Obsah oboru může být také integrován s jiným předmětem, jehož vzdělávací obsah začlenění umožňuje. Cílem vzdělávacího oboru Výchova k občanství je podle RVP ZV naučit žáky orientovat se ve stále se měnící sociální realitě, flexibilně reagovat a vyrovnávat se s novými životními situacemi. Výchovu utvářející názor na svět definuje např. Malach (2007) jako: *„takové výchovné působení, které bude formovat člověka maximálně užívajícího intelektuálních potencí lidského druhu k řešení všech životních situací ve prospěch svůj i ve prospěch společnosti na základě hlubokého poznání světa jako celku.“* Záměrem výchovy k občanství je tedy utvářet si co nejobjektivnější představu o okolním světě, o prostředí, ve kterém žijeme. Jedním z nejdůležitějších úkolů výchovy k občanství je dát žákům možnost nalézt svůj pohled na věci kolem sebe, nepřebírat slepě názory druhých, používat kritické myšlení a vytvořit si vlastní úsudek. Dle Piťhy (1992) mezi další úkoly výchovy k občanství patří *„přinést nové informace, vychovávat k občanským postojům, integrovat poznatky z jiných předmětů do celku vzdělanosti a propojovat život ve škole s životem mimo ni“.*

Charakteristika učitelství výchovy k občanství

Pětileté magisterské studium Učitelství pro 2. stupeň základních škol – výchova k občanství je určeno všem absolventům středních škol s maturitou, kteří mají zájem zdokonalit orientaci a prohloubit vzdělání ve společensko-vědních oborech se zaměřením na výchovu a vzdělávání žáků ve výše uvedených oblastech. Absolventi oboru získají aprobaci k výuce předmětu Výchova k občanství. Univerzita nabízí také tříleté bakalářské studium pod názvem Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání a navazující magisterské studium s názvem oboru Učitelství pro 2. stupeň základních škol – občanská nauka. V obou případech jsou studované předměty obdobou pětiletého magisterského studia Učitelství pro 2. stupeň základních škol – výchova k občanství. Vše je zahrnuto pod programem Specializace v pedagogice.

K profilu absolventa učitelství výchovy k občanství patří vymezení výstupních znalostí a dovedností – všeobecných, odborných a speciálních. Všeobecné znalosti a dovednosti studenti získají zejména v rámci výuky filosofie člověka a etiky, k odborným znalostem a dovednostem studenti dospějí na základě výuky politologických a ekonomických předmětů. Speciální znalosti a dovednosti se týkají sociální psychologie, teorie kultury a multikulturalismu, oborové didaktiky, průběžné a souvislé oborové pedagogické praxe a diplomové práce. Součástí profilu absolventa je kvalifikační připravenost a míra profesní adaptability na podmínky

a požadavky praxe. Absolvent oboru v kombinaci se studiem dalšího oboru získá odborné znalosti a didaktickou způsobilost pro výuku občanské výchovy na 2. stupni základních škol včetně výuky témat z oblasti multikulturní výchovy, ekologické výchovy, mravní výchovy, výchovy k evropanství, ke zdravému životnímu stylu apod. Studium také skýtá možnosti dalšího vzdělávání v oblasti společenských věd. Součástí výuky je charakteristika profesí a institucí, kde student může uplatnit získané vzdělání. Uplatnění absolventa se předně váže ke školní praxi, ale povaha studia vytváří základ také pro pracovní zařazení v rámci pedagogických institucí, činnost a působení v rámci občanské společnosti či veřejného politického života.

V oboru Výchova k občanství jsou z hlediska obsahu stěžejní předměty *Obecná sociologie*, *Politologie*, *Vybrané kapitoly z dějin filozofie*, *Etika*, *Religionistika*, *Ekonomie*, *Dějiny evropské kultury*, *Mezinárodní vztahy a globální svět*, *Multikulturní výchova* a *Občanská výchova* (řazeno dle pořadí ve strukturovaném seznamu předmětů v jednotlivých ročnících).

Prvky EV, GRV a VUR v učitelství výchovy k občanství

Učitelství oboru Výchova k občanství má vedle oboru Etická výchova výrazný potenciál k rozvoji občanské a sociální kompetence u studentů daného oboru a potažmo u žáků, které dobře připravení učitelé budou po absolvování studia vyučovat. Ve strukturovaném seznamu oboru je počátečním předmětem *Logika a argumentace*. Jeho program, který je v sylabu nazýván kurzem, je rozdělen do deseti částí. První tvoří úvod do kurzu, kde jsou studenti seznámeni se strukturou a náplní kurzu, se způsobem atestace (zápočet, zkouška), s webovou podporou kurzu, se studijními materiály, literaturou a v neposlední řadě se základními pojmy. Druhá část je věnována argumentaci a argumentu, např. co je a co není argument; k čemu nám argumentace slouží; jak identifikovat argumentaci v textu; jaký je vztah argumentace a vysvětlení. Následují čtyři bloky/semináře označené *Argumentace a dialog I–IV*. První z uvedených čtyř bloků se zabývá základními pojmy, otázkami, kdy je dialog argumentativní, jak to poznáme a k čemu vede racionální dialog; představuje základní typy tvrzení vyskytující se v augmentativním dialogu. Ve druhém, třetím i čtvrtém bloku/semináři studenti rozebírají argumentativní dialogy v příkladech. Další dvě části disciplíny jsou zaměřeny na téma *Nekorektní argumentace I–II*. Studentům jsou vysvětleny aspekty „podpásovek" v dialogické argumentaci: ad homimen, šikmá plocha, atd., dále také jiné vadné argumentační obraty a téma *Politika jako aréna argumentačních podpásovek*. Poslední dva semináře se orientují na oblast *Morální argumentace I–II*. Řeší se zde otázky: co jsou morální argumenty, problematika lhaní, trest smrti, eutanázie; dochází k rekonstrukcím morálních argumentů a jejich hodnocení. V závěru každého z deseti bloků jsou uvedeny

příklady a cvičení. *Obecná sociologie* je obsahově rozdělena do třinácti tematických celků podle týdnů v semestru. Úvod tvoří seznámení s předmětem, jeho strukturou a funkcí sociologie. Jsou zde prezentovány základní sociologické pojmy, např. sociální zkušenost, sociální jevy, procesy, vztahy, společenská podstata člověka atd. Dále vztah sociologie k ostatním vědám (k filosofii, historii, psychologii, sociální psychologii, ekonomii, antropologii, politologii, ekologii, přírodním vědám). Další týden jsou studenti seznámeni s vývojem sociologického myšlení od 40. let 19. stol. do 20. let našeho století, s obdobím velkých teorií, se sociologickými klasiky 20. až 50. let, etapou velkých výzkumů a hledání nových teorií po 2. sv. válce a také s otázkou soudobé světové sociologie. Třetí týden je věnován vývoji české sociologie. Čtvrtý týden je zaměřen na problematiku přírody a společnosti, zejména na jejich vzájemný vztah, etapy jeho vývoje, pojem životní prostředí, ekologické problémy atd. V pátém týdnu studenti rozebírají kulturu z několika rovin sociologického pojetí kultury, strukturu a funkce kultury, masovou kulturu. Následující týden předkládá vysvětlení základů pospolitého života ve vztahu k jedinci i společnosti. Pozornost je věnována aspektu socializace a osobnosti, sociálním pozicím a sociálním rolím i ritualizaci jednání. Sedmý týden je orientován na problematiku skupinové struktury společnosti, prezentovány jsou základní vlastnosti sociálních skupin, klasifikace skupin a konflikty v sociálních skupinách. Součástí disciplíny je představení sociální struktury společnosti v osmém týdnu, především společenské diferenciace, sociální status, vertikální a horizontální sociální mobilita, třídy a sociální stratifikace. V devátém týdnu studenti hlouběji probírají faktory instituce, organizace a byrokracie. Desátý týden je zaměřen na společenské změny a myšlenku pokroku, společenský pohyb, společenský vývoj, pojetí pokroku, problémy sociálních revolucí, otázku modernizace, urbanizace, globalizace, industrializace a technologického rozvoje. V jedenáctém týdnu jsou posluchači seznámeni s problematikou etnických a národnostních vztahů (etnické skupiny, národnosti, národy, rasismus, nacionalismus, integrační procesy). Předposlední týden je věnován kolektivnímu jednání a veřejnému mínění (veřejnost, davové chování, paniky, fámy, móda, sociální hnutí, občanské iniciativy, výzkumy veřejného mínění). V posledním týdnu s názvem tématu *Člověk ve sféře práce* se rozebírají aspekty práce, podniku, povolání a zaměstnání i problém nezaměstnanosti.

Předmět *Ekonomie* se věnuje především otázce tržní ekonomiky. Je rozdělen do čtyř základních bloků, z nichž první obsahuje šest témat: Základní ekonomické pojmy a principy, jako jsou tržní subjekty, ekonomické systémy, dělba práce a také otázka ekonomie jako vědy. Trh zboží a služeb – strana poptávky, teorie potřeb, užitek, zákon klesající poptávky a poptávková křivka. Trh zboží a služeb – strana nabídky, výrobní faktory, zisk, zákon rostoucí nabídky a nabídková křivka. Trh – střet nabídky a poptávky, typy trhů, funkce trhu, rovnovážná

cena, tržní dynamika. Ekonomické subjekty – podnikání, vymezení podnikání, typologie podniků a sdružení podniků, řízení podniků. Vlastnictví a jeho ochrana, vymezení vlastnictví, druhy, duševní vlastnictví a jeho ochrana. Ve druhém bloku věnovaném národnímu hospodářství jsou zahrnuty tři tematické okruhy: Základní makroekonomické pojmy a veličiny, hospodářská politika, HDP, hospodářský cyklus, platební bilance. Inflace, měření inflace, nezaměstnanost, druhy a determinanty nezaměstnanosti. Fiskální, monetární politika a sociální politika, příjmy a výdaje státního rozpočtu, měnový kurz, množství peněz v ekonomice, veřejné zdravotní pojištění, sociální pojištění, podpora v nezaměstnanosti, starobní důchod. Třetí blok s názvem Finance se skládá ze dvou hlavních témat: Peníze, jejich funkce, žádoucí vlastnosti, vývoj peněz, jejich oběh a emise, měna, prezentována jsou také Maastrichtská kritéria. Bankovní soustava a bankovní produkty, finanční trh, centrální banka, obchodní banka a její produkty, úročení, RPSN. Poslední čtvrtý blok zaměřený na trh práce je také složen ze dvou tematických celků: Profesní volba a osobní management, vlohy a schopnosti, hledání profese, strukturovaný životopis a motivační dopis, pracovní pohovor, time management. Pracovněprávní vztahy, zaměstnanec a zaměstnavatel, rovné zacházení, vznik a zánik pracovního poměru, pracovní smlouva, smlouva o pracovní činnosti, dohoda o provedení práce.

K našemu tématu nejbližší je předmět *Ekologie a udržitelný rozvoj* členěný do sedmi celků. Úvodní blok rozebírá ekologii z pohledu zkoumání vztahů mezi zvířaty. Zabývá se otázkou, zda existuje tzv. sobecký gen či nezištný altruismus, zda ptáci zpívají pro potěšení či problematikou predace a symbiózy. V dalším bloku jsou uváděny příklady ekologických studií, probírá se adaptivní význam zbarvení a kazuistika kočkovité šelmy. Následuje tematický celek věnovaný přírodní estetice, nauce o gestaltu, představen je Goethe a Portmann. Čtvrtý celek je zaměřen na estetické ocenění krajiny, otázku země, zvířeny a kultury, země a jejích obyvatel, teorie savany, vztahů národů a krajiny. V pátém bloku jsou studenti seznámeni s alternativními ekologickými koncepty, s teorií Gaia, Umweltem a biosemiotikou; řešen je také problém redukcionismu. Další blok je věnován dějinám ekologického hnutí, otázce, zda lze dělat environmentalistiku vědecky, je-li člověk jako zvíře v kožíšku a diskusi matematizace vs. kvalitativní přístup. Poslední blok se snaží studentům nabídnout představu panenské Země, uvést aktuální kauzy, boj vědců s mýty, jako jsou „zarůstání Čech stromy, zlí skauti a hodní motorkáři" atd. Nastolen je problém introdukcí, boje s kůrovcem, ochrany životního prostředí v rámci republiky, snaha o zachování druhů globálně atd.

Předmět *Politologie* se zabývá vědeckým pohledem na danou oblast a vývojem politologie, jejím postavení v systému věd, hlavními metodologickými přístupy v politologii. Studenti se dozvídají, co je politika, definici a základní pojetí

politiky. Dále jsou jim prezentovány definice a základní pojetí státu, co je autorita a moc, dělba moci. Vysvětleny jsou pojmy jako vertikální struktura moci, unitární státy, federace, konfederace, regiony a regionalismus, decentralizace, devoluce. Posluchačům jsou sděleny definice demokracie, formy a teorie demokracie, formy vlády v demokratických systémech (parlamentní, prezidentská, poloprezidentská) a politické ideologie. Předmět *České a československé dějiny 20. století* mají, jak již vyplývá z názvu, hlavním záměrem prohloubit orientovanost studentů v českých/československých dějinách. Základními tématy jsou: První světová válka a česká otázka, Vznik ČSR, Politický systém I. republiky, Hospodářský a sociální vývoj I. ČSR, Kultura za I. ČSR, Národnostní otázka v ČSR, Zahraniční orientace a zahraniční politika I. ČSR, Velké osobnosti I. ČSR, Slovensko za I. ČSR, Hospodářská krize třicátých let a ČSR, Mnichov 1938, Druhá republika, Protektorát Čechy a Morava a Slovenský štát, Kolaborace a odboj za druhé světové války, Protektorát Čechy a Morava, Kolaborace a odboj za druhé světové války, Slovenské národní a pražské povstání, Zápas demokratické republiky o bytí a nebytí (causa vyhnání), Únor 1948 (causa Beneš), Politické procesy padesátých let a protikomunistický odpor, Klíčový rok 1956, „Zlatá" šedesátá léta, Rok 1968, Charta 77 a tzv. normalizace, Listopad 1989 - sametová revoluce a Život v samostatné republice. *Vybrané kapitoly z dějin filosofie 1* jsou rozčleněny na základě týdnů v semestru do třinácti základních tematických celků s několika podkapitolami: Uvedení do filosofie a její problematiky; Přechod od mýtu k logu; Počátky filosofie. Předsokratikové – původ názvu; Kosmologické zaměření; Mílétská škola; Život, živly a hylozoismus; Pythagorejci; Hérakleitos, logos, oheň, protiklady a harmonie. Elejská škola; Xenofanovo pojetí boha; Parmenidovo pojetí jsoucího; Zénonovy aporie; Empedoklés a Anaxagorás; Démokritos, atomismus, determinismus, smějící se filosof. Sofisté; Fysei a nomó; Obrat k jazyku a poznání; Sókratés; Filosofie jako péče o duši; Areté, daimonion; Malé sókratovské školy. Platón; Svět idejí; Dobro; Krásno; Pravda; Methexis; Platónova metafyzika shora; Kosmologie; Interpretace mýtu o jeskyni; Smysl lidského života a ideové jsoucno; Pojetí duše a péče o duši; Filosofie jako erotické toužení; Anamnésis; Ctnostný život; Stát výchovy. Aristotelés; Metafyzika a klasifikace věd; Spor s Platónem o pojetí světa a jsoucna; Učení o podstatě; Hylomorfismus; Příčiny jsoucna; Pojetí boha; Poznání a blaženost; Člověk jako dynamis; Duše entelechií těla; Rozum a jeho určení; Člověk jako zóon politikon; O ctnostech; O přátelství. Filosofie helénistického období; Stoicismus – Jednota mikro a makrokosmu; Příroda – rozum – bůh; Logos a logoi spermatikoi; Osud a lidská svoboda; Ctnostný život. Kosmopolitismus. Epikurós a epikureismus; Pojetí slasti; Filosofie a dobrý život; Skepticismus; Pyrrhón; Ainésidémovy trópy; Střední Akademie; Filón Alexandrijský o Logu; Ciceronův eklekticismus. Obecné rysy řecké a helénistické filosofie; Zanikání antiky a vznikání křesťanského světa;

Indoevropský a semitský kulturní okruh; Novoplatónismus; Plotínovo učení o Jednom, emanaci, katharzi a extázi; Mystika; Vliv na křesťanství. Předpoklady křesťanství a jeho formování; Gnóse a gnosticismus; Manicheismus; Periodizace středověké filosofie; Vztah filosofie a teologie; Raná patristika, nejvýznamnější představitelé. Mezi patristikou a scholastikou; Zakladatelé středověku (Boëthius, Cassiodorus); Prohlubování znalostí děl antických myslitelů; Téma universálií. Raná scholastika a filosofie 12. století; Recepce Aristotela; Důkazy boží existence. Vrcholná scholastika; Albert Veliký, Bonaventura, Siger z Brabantu; Tomáš Akvinský – Pravdy přirozené a nadpřirozené; Metafyzika; Bůh jako jednota esence a existence; Analogické poznávání boha; Duše; Člověk. Jan Duns Scotus; Pozdní scholastika; Idea středověkého řádu a její pád; Vzrůstající vliv nominalismu; Odraz filosofického myšlení ve společenském dění; Sociální filosofie v českých zemích; Mistr Eckhart; Mikuláš Kusánský. Stejným způsobem je zpracován sylabus *Vybraných kapitol z dějin filosofie 2*, jehož hlavními tématy jsou: Přelom renesance a novověku: tušení nové vědy. Spor vědy, filosofie a náboženství: Galileiho proces. Hobbes: sobecký boj jednotlivců a prospěch společnosti. Matematické idealizace přírody (Galileo, Descartes, Newton). Karteziánský racionalismus a dualismus. Locke: empiristická teorie. Voltaire: osvícenecká kritika náboženství. Humeův skepticismus. Rousseau: společenská smlouva. Goetheho „přírodní filosofie". Kant: syntéza racionalismu a empirismu. Comte: positivismus a založení sociologie. Zrození myšlenky evoluce: Darwinova nová epistemologie.

K stěžejním předmětům oboru Výchova k občanství patří *Etika*. Podobně jako předchozí disciplíny je rozdělena do třinácti celků, týdnů v semestru. Prvním je uvedení do předmětu, místo etiky ve filosofii, její úloha v životě. Původ a rozlišení pojmů. Vztah etiky, práva a etikety, sociální sankce, historické spojení s náboženstvím. První myslitelé v antice. Druhý blok představuje Sókrata a Platóna, třetí Aristotela, Kynickou a hédonickou školu. Čtvrtý celek je věnován etice v helénském období se zaměřením na epikureismus a stoicismus. Následné téma se zabývá křesťanstvím, novozákonním éthosem a mysliteli Augustinem, Abélardem a Tomášem Akvinským. V šestém bloku je prezentován Jan Duns Scotus, William Ockham, reformační duch a sociální myšlení, Jan Hus, Petr Chelčický, humanistická a renesanční morálka, Nicolo Machiavelli, Jan Ámos Komenský a Blaise Pascal. Sedmý celek se orientuje na otázku britských empiriků (Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke) a na Barucha Spinozu. V osmém bloku/týdnu jsou studenti seznámeni s britskými moralisty (A. A. Cooper, Earl of Shaftesbury, Francis Hutchenson, Joseph Butler, David Hume). Devátý celek uvádí Immanuela Kanta, G. W. F. Hegela a J. G. Fichte. Desátý týden se zaměřuje na utilitarismus a jeho představitele (Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche, Bergson). Další týden je zaměřen na cesty etiky dvacátého století, z filosofů

např. M. Scheler a N. Hartmann. Předposledním tématem je Analytická etika, A. J. Ayer, jazykově pragmatické uchopení, K. O. Apel a J. Habermas. V posledním bloku se studenti zabývají otázkou postmoderny (H. Jonas, R. Spaemann, J. Rawls).

Dalším předmětem jsou *Dějiny evropské kultury*, které mají v sylabu uvedenu spíše jakousi anotaci, která je nazvána cílem: „Dějiny evropské kultury jsou zamýšleny jako kurz dějin idejí, myšlenkově vycházející z mikrohistorie. Studenti jsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali souvislosti a myšlenky protínající zdánlivě nesouvislé a bezvýznamné události. Koncepce vychází nejen z historie, ale taktéž z kulturní antropologie a jejích výzkumů týkajících se fenoménů symbolu a rituálu, které reprezentují obecně sdílenou kulturu. Kulturu lze tak charakterizovat jako sémantický, axiologický i pragmatický systém, nově s přihlédnutím k výzkumům kognitivní vědy. Jde o to studentům ukázat, že za denní rutinou, za tím, co je vyloučeno nebo intuitivně aplikováno, se skrývají sdílené soubory přesvědčení, které lze na těchto rutinních každodennostech demonstrovat. Kurz dále neopomíjí známá, všeobecně připomínaná kulturní díla. Snaží se jejich vznik a původ ukázat v kontextu a s přihlédnutím k obecně sdílené kultuře.“ *Religionistika* patří mezi další stěžejní předměty oboru. Je rozdělena do třinácti tematických částí (dle týdnů v semestru) a ty jsou zařazeny do čtyř bloků. V prvním týdnu studenti řeší otázky: Co je to náboženství? Jak vypadá a co sleduje kognitivní přístup? Následuje blok nazvaný Interpretace a explanace, kde je probírán Exkluzivizmus, inkluvizivizmus a interakcionizmus podle Lawsona a McCauleyho. Druhý blok s názvem Tři teorie náboženství je věnován intelektualizmu, symbolizmu a strukturalizmu. Ve třetím bloku označeném Rituály a jazyk je vysvětlen rituál jako performativní akt a rituál jako formální systém. Poslední čtvrtý blok pojmenovaný Kognitivní přístup je složen z pěti částí, z nichž první a druhá představují přednosti, kritiku a obranu kognitivního přístupu. Další dvě části/týdny se zabývají teoriemi náboženství jako rituálního systému, dvě části sémantickým a rituálním systémům, předposlední dvě části integraci kognitivních a kulturních systémů a poslední týden tvoří závěrečné hodnocení. *Filosofie a etika* je, podobně jako mnohé další předměty, rozdělena do třinácti tematických celků. První řeší např. otázky, zda chce být každý šťastný; zda má člověk nějaké telos (smysl života); zda je štěstí korelátem dobrého života; jaký je vztah etiky a naplnění lidského života; zda má etika bez předpokladu boží existence nějaké ukotvení. Druhý celek tvoří jakýsi vstup do etiky přes pochybnosti. Patří sem relativita, relativismus a indiferentismus; kulturní relativismus; postmoderna a její kritika. Třetí až osmý tematický celek je vždy věnován nějaké základní otázce: „Shodneme se vůbec na něčem?“ Probírána je kritika relativismu, shoda a oblasti neshod. „Je etika jako teoretická disciplína možná?“ Zdůvodnění a zdůvodnitelnost morálních norem; metaetika a nonkognitivismus. „Je etika

marná? Jsme svobodní nebo determinovaní?“ Vysvětlena je svoboda jako předpoklad etiky a psychický determinismus. „Je etika zbytečná?“, zde je pozornost upřena na darwinismus, sociobiologii a evoluční etiku. „Emocionalita či racionalita?“ řeší spornou otázka, co nás vede k dobrému, co hraje roli při našem rozhodování. „Co nazýváme svědomím?“ – svědomí z psychologického a filosofického pohledu. Devátý celek je zaměřen na etiku ctnosti, návrat k antickému přístupu, jeho výhody i nevýhody a srovnání prvních dvou bran do etiky – normativní etiky a etiky ctnosti. Desátý celek je opět uveden otázkou „Odkud se berou hodnoty?“ Představena je třetí brána etiky: hodnotová etika. Také jedenáctý tematický celek začíná otázkou „K čemu v etice směřujeme?“ Nastíněna je bezmoc etiky, nové obory, ekologická etika. Právě ekologické etice je věnován předposlední celek. Probrána jsou teoretická východiska a jejich praktické dopady. Poslední týden tvoří závěrečné shrnutí.

Předmět *Multikulturní výchova* má témata v sylabu rovněž rozvržena do třinácti částí podle týdnů v semestru. V jednotlivých týdnech jsou studenti seznámeni s následujícími tématy: Význam Multikulturní výchovy v kontextu současného společenského vývoje; Multikulturní výchova jako průřezové téma v RVP ZV a RVP G; Multikulturní výchova – analýza průniků se vzdělávacími obory; Metodická podpora výuky Multikulturní výchovy – analýza dostupných zdrojů a učebnic; Multikulturalismus; Multikulturní společnost v České republice; Multikulturní prostředí české školy, podpora pozitivního klimatu; Výukové metody a aktivity; Základní pojmy (např. kultura, subkultura, kulturní pluralita, kulturní relativismus atd.), součástí tématu jsou aktivity pro žáky; Základní pojmy (např. etnikum, etnocentrismus, národ, národnost, národnostní menšina atd.) s orientací na aktivity pro žáky; Základní pojmy (stereotypy, předsudky, diskriminace, xenofobie, rasismus, identita) opět spojené s aktivitami pro žáky. Poslední dva celky/týdny jsou věnované prezentacím metodických námětů studentů v rámci Multikulturní výchovy.

Základní osnova předmětu *Občanská výchova* je sestavena nejprve z úvodu do problematiky Výchovy k občanství, následuje téma Člověk ve společnosti a Člověk jako jedinec. Další témata jsou zaměřena na stát a právo, stát a hospodářství, mezinárodní vztahy a globální svět. Disciplína zahrnuje také oblast osobnostní a sociální výchovy, základy mediální výchovy, výchovy demokratického občana a výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Součástí předmětu je také problematika multikulturní a environmentální výchovy. V posledním tematickém celku studenti řeší otázky týkající se projektové výuky v rámci výchovy k občanství.

U všech učitelských oborů je jedním z nejdůležitějších předmětů *Didaktika 1–3.* Obě první didaktiky (1 a 2) jsou dále každá dělena na třináct tematických celků (dle týdnů v semestru). *Didaktika 1* začíná úvodem do předmětu a před-

stavením konstruktivistického přístupu v edukaci. Následuje příprava na výuku a rozbor fází vyučovacího procesu. Třetí celek je věnován Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání, zejména kurikulární reformě a standardům. Další celky se zabývají tématy, jako jsou cíle vzdělávací jednotky; materiální výukové prostředky (učebnice, příručky, práce s ICT); organizační formy; monologické a dialogické výukové metody; skupinové výukové metody; asociativní metody a práce s textem; inscenační a situační metody; hra jako didaktická metoda; hodnocení a evaluace. Poslední týden studenti vypracovávají závěrečný test. *Didaktika 2* úzce navazuje na *Didaktiku 1* tématem Projektování výuky Výchovy k občanství a prezentací metodických zdrojů. Studenti jsou seznámeni s využitím sociálních spotů v rámci tematického okruhu Člověk ve společnosti, s asociační a kooperativní metodou jako prostředkem výuky tematického okruhu Člověk jako jedinec. Učí se metody práce s textem v rámci tematického okruhu Stát a právo, procvičují situační metody v rámci tematického okruhu Stát a hospodářství, pracují s textem v rámci tematického okruhu Mezinárodní vztahy a globální svět. Rozebírají přínos průřezového tématu Výchova demokratického občana, zabývají se výukou multikulturní a environmentální výchovy projektovou metodou a problémovou metodou v rámci průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Probírají edukaci osobnostní a sociální výchovy prostřednictvím inscenačních metod, mediální výchovu a využití internetu ve výuce Výchovy k občanství. Jsou jim vysvětleny principy využití filmů a počítačových her jako prostředků výuky. Závěr předmětu tvoří prezentace seminárních prací studentů. V sylabu *Didaktiky 3* již nejsou uvedena konkrétní témata, jedná se o praktické stáže a hospitace ve školách.

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR v učitelství výchovy k občanství

Prostor pro zařazení EV, GRV a VUR představuje v učitelství Výchova k občanství, jak je patrné z popisu předmětů v předcházející kapitole, v podstatě celý studijní obor. *Logiku a argumentaci* lze využít ve všech sledovaných oblastech především díky argumentačním dovednostem, které se zde studenti učí. Správně argumentovat při prosazování principů EV, GRV a VUR je stěžejní záležitostí. K tomu samozřejmě studenti potřebují patřičné vědomosti týkající se dané problematiky, aby mohli své argumentační schopnosti využít a opřít je o znalosti. V rámci environmentální výchovy je možné se v *Obecné sociologii* zaměřit na otázku, jaké důsledky mohou mít velké, ekonomicky vyspělé společnosti na životní prostředí, když neprobíhá systematická regulace a dohled. V oblasti GRV poukázat na provázanost jednotlivých společností, konkrétně, jak společenské dění v jedné části světa ovlivňuje společenské dění v jiné části. Je třeba akcentovat skutečnost, že dlouhodobý ekonomický pokrok se bez zá-

kladních principů trvale udržitelného rozvoje neobejde. *Ekonomie* je obsahově vhodnou pro témata GRV, například lze začlenit látku, týkající se důležitosti základní finanční gramotnosti a pracovněprávních vztahů v rozvojových zemích. Vysvětlit ekonomické výhody třídění odpadu, využití plastů k recyklaci a další zpracování recyklovaných materiálů. *Ekologie a udržitelný rozvoj* se řadí mezi disciplíny s největším potenciálem k zařazení témat environmentální výchovy a výchovy k udržitelnému rozvoji. Předmět nabízí široké pole pro implementaci vybraných témat jak z VUR, tak z EV, např. vztah člověka a přírody, závislost člověka na životním prostředí, pozitivní i negativní vliv člověka na životní prostředí atd. Možné je též představit různá filozofická východiska environmentální etiky. V rámci *Politologie* lze s aspektem na globálně rozvojovou výchovu poukázat na existenci politických systémů, které se v daných zemích v různé míře osvědčují z hlediska GRV. Zdůraznit, že politické systémy těchto zemí se klíčovým způsobem zasazují jak o řešení environmentálních otázek, tak i otázek týkajících se dlouhodobě udržitelného rozvoje. Možností je rozebrat vztah státu a životního prostředí, vliv státu na regulaci trvale udržitelného rozvoje i efektivitu různých politických systémů v řešení environmentálních problémů. Z hlediska *Vybraných kapitol z dějin filosofie 1, 2* je možno upozornit na filozofické kořeny etiky, které souvisí s mnohými principy environmentální výchovy či GRV. Na základě implementace GRV lze zdůraznit filozofické postoje pozdně stoických filozofů, například že všichni lidé jsou „podílníci" v životě na zemi, mají vždy něco společného i myšlenku, že je třeba vážit si všech lidí jako „souputníků". Ve druhé části vybraných kapitol z dějin filosofie se dají uchopit témata z GRV prostřednictvím filozofických východisek a myšlenek, např. Rousseau (idea rovnosti). Využít lze také některé morální inspirace, především od I. Kanta (žádný člověk nemůže být nikdy použit pouze jako prostředek), čili myšlenku rovnosti zacházení se všemi lidmi bez rozdílu barvy pleti, národnosti, vyznání apod. *Etika* svou myšlenkovou náplní nabízí široké pole možností pro implementaci témat z environmentální výchovy. Například H. Jonas se intenzivně zabývá environmentální etikou, jejími základy a východisky. Zásadní se jeví vztah některých filozofů a jejich učení pro GRV, např. Petr Chelčický a idea pacifismu. *Dějiny evropské kultury* mají velký potenciál u studentů posílit povědomí o významnosti evropské kultury a jejích klíčových hodnot, které se intenzivně věnují otázkám lidských práv (implementace GRV) či problematice ochrany životního prostředí (EV). Je třeba zdůraznit, že řešení uvedených důležitých záležitostí mělo svůj historický vývoj. Evropská kultura musela v určitém smyslu „dospět", aby se její příslušníci začali otázkami GRV a EV zabývat. Což se dá dobře demonstrovat na dějinném pozadí. V oblasti *Religionistiky* lze akcentovat náboženskou pluralitu a toleranci jako základní hodnotový pilíř mezilidského soužití (implementace GRV). *Filosofie a etika* patří mezi předměty, které vytvářejí filozofická východiska základních témat jak envi-

ronmentální výchovy (EV), tak globálně rozvojové výchovy (GRV). Snaží se poukázat na problematiku neudržitelnosti „absolutního hodnotového relativismu" a zároveň vyvozuje myšlenku o nutnosti určitých hodnot, které jsou „relativně pevné". Tyto hodnoty slouží jako základní stavební kámen různých témat z oblasti environmentální výchovy, globálně rozvojové výchovy i výchovy k trvale udržitelnému rozvoji. *Mezinárodní vztahy a globální svět* jsou oblastí, kde lze zařadit témata z globálně rozvojové výchovy i výchovy k trvale udržitelnému rozvoji, např. důležitost mezinárodní spolupráce s globálním oteplováním, celosvětovým dodržováním základních lidských práv, klíčové účinkování mezinárodní spolupráce při trvale udržitelném rozvoji. *Multikulturní výchova* naskýtá možnost implementace témat z GRV, jako například mezikulturní dialog, „kulturní tolerance", problematika lidských práv atd. Prostor je zde pro objasnění aspektů interkulturní komunikace, která se stává jedním z nových fenoménů, jež se realizují každodenně v mezinárodních politických, obchodních, hospodářských, diplomatických, vzdělávacích a turistických stycích (Průcha, 2010). *Občanská výchova* má výrazný předpoklad k začlenění témat týkajících se jak globálně rozvojové výchovy, tak i environmentální výchovy, např. jedinec a odlišné kultury, stereotypy, spravedlivý obchod, multikulturní soužití.

V rámci bloku předmětů *Didaktika 1–3* lze k implementaci EV, GRV i VUR využít tematické celky, které s danými oblastmi úzce souvisí. Jedná se o témata zaměřená na využití sociálních spotů v rámci tematického okruhu Člověk ve společnosti (GRV); metody práce s textem v rámci tematického okruhu Stát a právo (GRV); situační metody v rámci tematického okruhu Stát a hospodářství (EV, GRV i VUR); práce s textem v rámci tematického okruhu Mezinárodní vztahy a globální svět (GRV); přínos průřezového tématu Výchova demokratického občana (GRV, VUR); na výuku multikulturní a environmentální výchovy projektovou metodou a problémovou metodu v rámci průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (EV, GRV a VUR).

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí v učitelství výchovy k občanství

Výchova k občanství na podkladě obsahu jednotlivých disciplín disponuje prostředky k rozvoji většiny základních kompetencí – kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, občanské a sociální. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, ale různými způsoby prolínají, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. K jejich utváření a rozvoji musí směřovat veškerý vzdělávací obsah, aktivity a činnosti, které ve škole probíhají (Čechová, 2009).

Témata výchovy k občanství reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí vzdělávání. Jsou důleži-

tým formativním prvkem vzdělávání, pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Výchova k občanství má žákům pomoci orientovat se v pluralitní demokratické společnosti, konstruktivně řešit problémy, uvědomovat si nejen svá práva, ale také povinnosti ve vztahu k jednotlivcům, skupinám i celé společnosti. Nabádá k demokratickým způsobům řešení každodenních osobních i společenských problémů, informuje o možnostech demokraticky rozhodovat a spolupodílet se na politickém životě.

Podstatnou tematickou oblastí je výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Jejím prioritním cílem je výchova budoucích evropských občanů jako zodpovědných a tvořivých osobností. Rozvíjí vědomí evropské identity, objasňuje vazby mezi lokální, národní, evropskou a světovou rovinou uvažování, podporuje hodnoty humanismu, zdůrazňuje osobní zodpovědnost za dění ve společnosti, prohlubuje porozumění událostem, které mají vliv na vývoj Evropy i celého světa.

K rozvoji občanské a sociální kompetence slouží také aktivity vedoucí k pochopení komplexnosti a složitosti nejen vztahů mezi lidmi, ale též vztahů člověka a životního prostředí. Význam má smysluplné podporování k aktivní účasti na ochraně a utváření životního prostředí (Čechová, 2009).

Ekologie a udržitelný rozvoj ovlivňuje v zájmu lidské civilizace životní styl a hodnotovou orientaci žáků. Věnuje se nejen základním podmínkám života, ekosystémům, vztahu člověka a prostředí, ale také souvislostem spojeným s aktivitami člověka a problémy životního prostředí.

Výrazný potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí má etika. Aristoteles nazývá etiku praktickou filosofií, která zkoumá principy mravního jednání a chování lidí. Dle Masaryka je proto nejdůležitější filozofickou disciplínou. Vztahuje se k praktickým otázkám našeho života: zkoumá záměry a jednání lidí z hlediska dobra a zla, zkoumá významné hodnoty jako je štěstí a smysl života, snaží se rozpoznat správné od nesprávného (Dočekalová, 2010).

Z hlediska multikulturní výchovy můžeme mezi sociální kompetence řadit akceptaci rozdílnosti a respektování názoru druhého člověka. *„Ti, kdo trpí závažným potlačením (až neurotického stupně), cítí často nepřátelství sami vůči sobě. Zmítáni nevědomým zmatkem se cítí cize a odosobněně. Pocit nepřátelského ega je nutí hledat terč pro projekci, který je rovněž cizí a nepřátelský, něco, co je jim cizí jako jejich nevědomí. Potřebují něco, co je jim cizí, ale stále ještě lidské."* (Allport, 2004, str. 404). Z uvedené definice je zřejmé, že se snadno stává zdrojem nenávisti někdo, kdo je dostatečně vzdálený, aby se nemohl doopravdy bránit.

Závěr

V každé společnosti existují síly, které chtějí prosadit své interpretační zájmy,

tj. blaho, které vysvětlují a objasňují různými, i manipulativními technikami. Proto dochází k neustálým konfliktům, při kterých jsou interpretační výhry, zejména kontrola kapitálových zdrojů, jedné strany možné jen skrze interpretační ztráty strany druhé. Bourdieu (1992) uvádí: *„Chce-li člověk změnit svět, musí změnit způsob, jakým je svět utvářen. To znamená, že člověk musí změnit pohled na svět a skutečné reálné činy, kterými jsou produkovány a reprodukovány skupiny."* Tento sociologický pohled lze téměř bez úprav a jakékoli předpojatosti aplikovat na environmentální výchovu, globálně rozvojovou výchovu i výchovu k udržitelnému rozvoji.

Mottem všech uvedených výchov by měla být především změna v myšlení jednotlivců i skupin směrem k pohledu na současný a hlavně budoucí svět. Představa zaplavení světa hromadou nepotřebných plastů, škodlivých chemikálií a všemožných odpadků je již v současnosti zejména pro mladou nastupující generaci alarmující.

Dítě je aktivní účastník, „zkoumající vědec", který provádí experimenty s okolním světem a zjišťuje, co se stane. Hledá tak vysvětlení, jak svět funguje. Nové události se snaží pochopit na základě zkušenostních schémat, nepostačují-li, modifikuje je a rozšiřuje si tak pohled na svět a jeho chápání (Sitná, 2009). Tuto schopnost je potřeba využít k utváření myšlenkových pochodů směřujících k ochraně životního prostředí s akcentem na budoucnost a udržitelný rozvoj.

Podporujme dimenzi vhledu chápanou jako otevřená mysl, prožitkový a zkušenostní přístup pro nacházení nových cest, který má potenciál, spolu se schopností zhodnotit danou situaci a pochopit, co je potřeba udělat, přispět k řešení environmentálních problémů a k nalezení východisek pro globálně udržitelný rozvoj.

Efektivní se jeví, zejména s aspektem na cílovou skupinu, kterou je mladá generace, využití moderních technologií ve výuce nejen klasických, ale i výchovných předmětů. Videa a filmy s environmentální tematikou mají schopnost motivovat přinejmenším k zamyšlení se nad svým dosavadním způsobem života. Nabízejí sice zprostředkovaný zážitek, ale mnohé jsou zpracovány velmi kvalitně. Např. pořad „Svět budoucnosti" prezentuje kromě otřesných ukázek zpustošené přírody a hald odpadků také spoustu návrhů řešení s přesahem na globálně udržitelné zdroje. Mladí vědci zde představují recyklovatelné výrobky, z nichž je velká část dokonce biologicky rozložitelných. Celý program je hodinový, ale lze jej zcela nenásilně rozdělit na tři dvacetiminutové části s následnou diskusí ve třídě.

Pojem životní prostředí nejlépe vystihuje legislativní definice Zákona o životním prostředí č. 17/1991 Sb. (2017): *„Životní prostředí je vše, co vytváří přirozené podmínky existence organismů včetně člověka a je předpokladem jejich dalšího vývoje. Jeho složkami jsou zejména ovzduší, voda, horniny, půda, orga-*

nismy, ekosystémy a energie." Z definice je zřejmé, že bez ochrany životního prostředí v globálním měřítku je budoucí život na zemi vážně ohrožen.

Literatura

Allport, G., W. *O povaze předsudků*. Překlad Eduard Geissler. Praha: Prostor, 2004.

Bourdieu, P. *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M: Suhrkamp, 1992.

Čechová, B. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí*. Praha: Portál, 2009.

Dočekalová, P. *Úvod do politologie*. Praha, 2010.

Malach, J. *Teorie a metodika výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o., 2007.

Piťha, P. *Úvod do výchovy k občanství. Knížka pro učitele a veřejnost.* Praha: Orbis, 1992.

Průcha, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010.

Sitná, D. *Metody aktivního vyučování.* Praha: Portál, 2009.

Zákon o životním prostředí č. 17/1991 Sb. 2017. [online], [cit. 2019-02-18]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1992-17/zneni-20170701

4.17

UČITELSTVÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY JAKO VŠEOBECNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU

Eva Švarcová a Lukáš Vízek

„Výtvarní umělci berou velice vážně ty, kteří nejrůznějším způsobem recyklují produkty rozbujelého průmyslu.“

Tomáš Pospiszyl

Úvod

Výtvarná výchova je spjata s uměním, její charakter je odrazem charakteru vizuální kultury. Dobrá výtvarná výchova rozvíjí tvořivost, cílí na jedince jako součást širšího kolektivu, zpřístupňuje mu umění, ale samotné výtvory neglorifikuje. Neboť *„umění ve skutečnosti neexistuje. Existují pouze umělci. Kdysi to byli lidé, kteří si vzali barevnou hlinku a na zeď jeskyně načrtli tvary bizona; dnes si někteří kupují barvy a navrhují plakáty na reklamní plochy; dělali a dělají i mnoho jiných věcí. Nazývat takovou činnost uměním můžeme tehdy, když si uvědomíme, že toto slovo znamená v různých dobách a místech velmi různé věci, a také pokud je nám jasné, že Umění s velkým U neexistuje. Umění s velkým U se stalo jakýmsi strašákem a fetišem. Můžete například ranit umělce, když mu řeknete, že jeho výtvor je svým způsobem dobrý, ale že to není ‚Umění'. A můžete uvést do rozpaků každého, kdo má radost z nějakého obrazu, když mu řeknete, že to, co se mu na něm líbí, není umění, ale něco docela jiného“* (Gombrich, 2003, str. 15). Kořeny současné výtvarné výchovy lze vysledovat v uměleckém provozu dvacátého století a pochopitelně také třetího tisíciletí. Jsou tedy zakotveny v multikulturním světě moderní doby a jsou východiskem pro cíle výtvarného vzdělávání, které se v průběhu let měnily.

Počátky výtvarného vzdělávání lze v českých zemích datovat již k roku 1774, kdy se stalo součástí obecného školního řádu. V roce 1869 bylo *kreslení* jako povinný předmět uzákoněno na všech školách v tehdejším Rakousku-Uhersku. Jednalo se především o technickou dovednost, kreslení kružítkem, pravítkem a „volnou rukou“. Jeho cílem byla hlavně praktická příprava k řemeslu, zejména

tvorba plánů a rysů, obkreslování geometrických tvarů apod. Výuka byla zaměřena především na nácvik pozorovacích schopností, paměti pro barvy a tvary, technické představivosti, manuálních dovedností, na rozvoj schopnosti vyznat se v technickém výkresu a na pečlivost provedení. Velmi se prolínala s matematikou, resp. rovinnou geometrií, což bylo v nedávné době podrobně studováno (Podlipský, 2013, Sochorová, 2017).

Předmět byl pod názvem kreslení vyučován až do roku 1960, kdy se zásadně změnily cíle a metody výuky a došlo k jeho přejmenování na současnou *výtvarnou výchovu*. Změna názvu se připravovala již v roce 1928, ale oficiálně se objevil až v roce 1946 ve studijním plánu na nově zřízené Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (Slavík, 1995, Kobler, 2001). Vývoj a současnost výtvarné výchovy odráží příspěvek M. Bekové a J. Musilové: *„Postavení a cíle výtvarné výchovy prodělaly za dobu její existence mnoho změn. Původní pojetí výtvarné výchovy zaměřené na konečný artefakt postupně uvolnilo cestu tvorbě samotné, jedním z hlavních cílů předmětu se stalo rozvíjení tvořivosti jako takové. V současné době je však v diskurzu výtvarné výchovy tvořivost chápána nikoli jako cíl, ale jako východisko, dané ontologickým i sociálním postavením každého jedince.“* (Beková, Musilová, 2013, s. 146)

Díky tomu se otevírá ve výtvarné pedagogice také prostor pro budování občanských a sociálních kompetencí i usilování o odpovědné chování vůči přírodě, což v tomto textu reflektujeme.

Charakteristika učitelského oboru výtvarná výchova

Pečlivá příprava učitelů výtvarné výchovy je jedním z předpokladů kvalitní výuky daného předmětu. Budoucí výtvarní pedagogové jsou u nás zajišťováni trojím způsobem: jednak v rámci učitelství prvního stupně základní školy, jednak jako učitelé druhého stupně základní školy a jednak v podobě budoucích středoškolských pedagogů. Prvostupňoví studují výtvarnou výchovu spolu s ostatními předměty, mohou si ji zvolit také jako rozšiřující modul své aprobace. Zbývající dvě jmenovaná učitelství zahrnují zpravidla dvouoborové kombinace, mají často obdobný charakter, resp. profil absolventa. Zaměřujeme se na ně a hovoříme o nich souhrnně jako o *učitelství výtvarné výchovy*.

Pro studium učitelství výtvarné výchovy jsou důležité tři oblasti: psychologická, obecně didaktická a pedagogická, kunsthistorická a odborná umělecká a oborová didaktická příprava. Obecně je daný studijní obor určen především pro uchazeče, kteří mají zájem o výtvarné umění s ohledem na výchovu a vzdělávání. Obor je jedinečný v oblasti rozvoje výtvarného a estetického cítění.

Profil absolventa oboru učitelství pro základní a střední školy na Univerzitě Hradec Králové je prakticky totožný u všech forem studia: učitelství pro 2. stupeň ZŠ (pětileté studium), učitelství pro střední školy i navazující magisterské

studium učitelství pro 2. stupeň ZŠ po ukončeném bakalářském studiu výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání.[1]

Záměrem odborného vzdělávání je příprava budoucích výtvarných pedagogů disponujících profesními, odbornými i pedagogickými kompetencemi. Studium je zaměřeno na kultivaci a specializaci praktických odborných dovedností a znalostí v oblasti výtvarného umění a výtvarné tvorby, na rozšíření odborné teoretické erudice v oboru dějin výtvarného umění a v dalších společenskovědních oblastech. Výuka je zaměřena na získání zvláštních pedagogických a didaktických dovedností ve výchovně vzdělávacím procesu na druhém stupni základní školy a na střední škole, které profilují pedagogickou kvalifikaci absolventa.

Cílem studijního oboru je výchova flexibilního, kreativního absolventa, který dokáže své odborné vzdělání skloubit s pedagogickými a didaktickými dovednostmi, uplatnit je tvůrčím způsobem ve výchovně vzdělávací praxi a reagovat na měnící se společenské potřeby (Kast, 1988, Gooding-Brown, 2000). Profese a instituce, kde může absolvent uplatnit získané vzdělání, jsou pochopitelně základní a střední školy, ale také základní umělecké školy, vzdělávací instituce v oblasti kultury, programy výstavních síní nebo mimoškolní a volnočasové vzdělávání.

Neméně důležitou složkou vzdělávání budoucích učitelů výtvarné výchovy je budování jejich profesní identity, porozumění místu, kde žijí či budou žít a působit, určení své vlastní identity v rámci kultury společnosti, umělecké tvorby i mezinárodního kontextu. To posunuje výtvarné vzdělávání k rozvoji sociálních a občanských kompetencí i odpovědnému způsobu života vůči přírodě (Novotná, 2016).

Prvky EV, VUR a GRV ve studiu učitelství výtvarné výchovy

Prvky environmentální výchovy (EV), výchovy k trvale udržitelnému rozvoji (VUR) a globálního rozvojového vzdělávání (GRV) lze dohledat v učitelství výtvarné výchovy v několika předmětech. Podívejme se na některé příklady konkrétněji.

Předmět *Dějiny umění* je rozčleněn do pěti semestrálních kurzů. Pokrývá vývoj vizuální kultury od nejstarších projevů lidské činnosti po dobu 20. století a umožňuje studovat dějiny umění v kontextu multikulturního světa, sledovat péči o krajinu a městský prostor napříč civilizacemi, pozorovat vzájemné ovlivňování umění různých národů a v neposlední řadě vnímat úlohu globalizace ve světě umění. V posledních desetiletích lze pozorovat řadu uměleckých tendencí, které reflektují problematiku rozvoje, životního prostředí i zakotvení člověka

1 Způsob studia budoucích učitelů výtvarné výchovy na Univerzitě Hradec Králové svým způsobem reflektuje vývoj oboru i jeho současné tendence napříč univerzitami v České republice vzdělávajícími učitele. Pro přesné specifikace forem studia viz stránku Katedry výtvarné kultury a textilní tvorby Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové – viz http://www.uhk.cz/cs-CZ/PDF/Katedry/Katedra-vytvarne-kultury-a-textilni-tvorby#UHK-Article.

v místě své práce a bydliště. Připomeňme v této souvislosti například umělecké směry či formy land art, fluxus, angažované umění, performance nebo konkrétně sociální projekty Kateřiny Šedé z českého současného umění (Salzmann, 2015, Šedá, 2018).

Také tzv. plenéry přinášejí řadu možností, jak se skrze výtvarnou výchovu dotknout EV nebo místně zakotveného učení. Jedná se o *Kurz kresby a malby v krajině*, v němž studenti tvoří v přírodě či ve městě, pozorují životní prostředí a vizuální kulturu míst. Podobně předmět *Ochrana kulturního dědictví* se zabývá památkovou péčí ve vztahu k trvale udržitelnému rozvoji společnosti.

Didaktika výtvarné výchovy je třísemestrální předmět, který lze považovat za stěžejní pro budoucí učitele této disciplíny. Tomu odpovídá jeho rozsah a zaměření. V úvodních hodinách jsou studenti seznámeni především s cíli a smyslem současného pojetí výtvarné výchovy a s prioritami výtvarné výchovy obecně. Další hodiny jsou zaměřeny na proměny pojetí a koncepce předmětu v historickém kontextu. Následuje charakteristika koncepčních proudů v současné výtvarné výchově. Samozřejmě zde nechybí práce s obsahem a otázky volby námětu, motivace, vyjadřovacích prostředky apod. Součástí předmětu jsou i tzv. výtvarné řady a projekty. Studenti jsou dále obeznámeni s problematikou galerijní animace, je představena charakteristika, význam, příklady. Velká pozornost je věnována problematice vývojových znaků dětského výtvarného projevu; příčinám, způsobům projevu a metodám řešení tzv. krizového období dětského výtvarného projevu. Součástí je rozbor výtvarné typologie a praktické uplatnění získaných poznatků ve výtvarně výchovném procesu. Následuje hodnocení dětského výtvarného projevu, studentům jsou prezentována hodnotící kritéria a jsou seznámeni s otázkami klasifikace.

Další oblastí zájmu jsou techniky a technicko-metodická problematika v kresbě a grafice s praktickým využitím ve výtvarné výchově, např. druhy, názvosloví, materiály, inspirace v dějinách umění apod. Pozornost je věnována také oblasti plastické a prostorové tvorby, malby, psychologie a teorie barev, estetico-výchovné funkci výtvarné výchovy, problematice kýče nebo kultivace vkusu.

Jako průřezová témata výtvarné výchovy, potažmo její didaktiky, je možné chápat mezioborové vztahy a spolupráci, multikulturalismus, technologie a nová média, důsledky globalizace a další oblasti, které umožňují propojovat daný předmět s EV.

V neposlední řadě je ve všech oborech, a to nejen učitelských, stěžejním předmětem praxe. Jistým způsobem zastřešuje i propojuje teoretické předměty. Jejím absolvováním na základních či středních školách, základních uměleckých školách, kulturních institucích, školních i mimoškolních zařízeních si studenti prakticky ověří své vědomosti a dovednosti, získají zkušenosti s prací s dětmi a mladými lidmi, procvičí si metody a techniky výuky výtvarné výchovy.

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, VUR a GRV v studijním oboru učitelství výtvarné výchovy

Environmentální vzdělávání (EV), výchova k udržitelnému rozvoji (VUR) nebo globální rozvojové vzdělávání (GRV) či výchova v globálních souvislostech a další podobná témata došla v posledních desetiletích značného rozvoje. Významný podíl na něm mají vzdělávací zařízení garantující nejrůznější přírodovědné projekty a programy, ekologické kroužky, kurzy nebo otevřené akce pro školy i pro širokou veřejnost. Takové organizace v České republice jsou například NaZemi, Varianty, Lipka, SEVER Tereza apod. Jejich pracovníci vydali řadu publikací jednak reflektujících dané aktivity, jednak předkládajících náměty na činnost v různých oblastech, výtvarnou výchovu nevyjímaje. Jedná se o metodiky, analýzy, soubory pracovních listů, příručky nebo nejrůznější badatelské materiály. Uveďme příklady jejich využití ve výtvarné výchově a vzdělávání.

Dějiny umění poskytují širokou škálu možností implementace globální výchovy. Využít lze například pohled na umění a uměleckou tvorbu v globálních souvislostech. Nastínit a následně diskutovat o geografickém vlivu na rozvoj umění, na jednotlivé oblasti a specifické prvky umění v různých částech světa během historického vývoje, zejména na podkladě kulturních a společenských změn. Upozornit na možnost zničení přírodních krás lidskou bezohledností. Poukázat na odkaz předků, kteří přírodu chránili a vážili si přírodních zdrojů, což dokazují dochované historické malby a rytiny. Další eventualitou je poukázání na necitelnou devastaci přírody a kultury spojenou s honbou za materiálními hodnotami v minulých obdobích a na následky takového jednání. Inspirací v tomto směru může být publikace A. Češkové a L. Kvasničkové ze sdružení Lipka *Za příběhem krajiny* (Češková et al., 2012). Využitelný je také soubor metodických listů *Krajina v obrazech* (Kvasničková et al., 2010). Na okraj, zde nelze než připomenout stejnojmennou píseň skupiny Traband, v níž je obsažena řada odrazů vztahu člověka a přírody: „*Kde člověk bere sílu vylézat hory, skály. Aby stanul na vrcholu a zjistil, jak je malý*.“ (Svoboda et al., 2010). Přiznejme však, že o vztahu EV, GRV nebo VUR a hudby by bylo možné rozepsat samostatnou úvahu.

Estetika je dalším z předmětů s velkou možností implementace environmentální výchovy, ale také výchovy k udržitelnému rozvoji. Představení krásy přírodnin a přírodního prostředí, jako jsou lesy, louky, přehrady, ale i pole, remízky, zahrady atd. Nalézání dokonalosti v různorodosti fauny a flóry a opět poukázání na důsledky znečišťování ovzduší, vody, půdy s následnou diskusí o možnostech ochrany přírody (čili prevence zhoršování stavu) a bohužel v současné době i záchrany životního prostředí. Velmi podobné možnosti využití se naskýtají v disciplíně kresba, kam lze implementovat globální výchovu, např. vliv člověka na přírodu z globálního hlediska, konkrétně návrh osobního pojetí kresby. Také malba představuje možnosti využití přírodních složek k vytváření barev. Součástí

implementace může být poukázání na nutnost ochrany přírody a přírodních zdrojů nejen pro výrobu a zpracování barev a z estetického hlediska, ale především z důvodu ochrany a udržení života na zemi v globálním rozměru. Upozorněme v tomto směru na metodiku autorského kolektivu K. Smolíkové z organizace Varianty *Bohouš a Dáša mění svět. Jak vyzrát na komiks?!* Svazek pracuje s obrazovým médiem komiksu, příkladem formy spojující vysoké a nízké umění a přístupné širokému spektru čtenářů. Předkládá přímé propojení kresby, malby či obecně obrazotvornosti, jazyka a EV (Smolíková et al., 2017).

Pří výuce výtvarné výchovy, resp. při studiu jejího učitelství, je podnětné využívat pracovní listy, které jsou v současné době zpravidla volně dostupné z internetových stránek různých vzdělávacích organizací. Patrně nejširší soubor takových materiálů je k dispozici na webu sdružení Varianty. Jedná se například o práce *Konstruktivismus a multikulturní společnost* (T. Polák), *Sítě krychle* (J. Petrová), *Obrazy v médiích* (M. Vaněčková) nebo *Portréty* (M. Vaněčková). Tyto listy předkládají zajímavé aktivity na rozhraní výtvarné výchovy, společenských věd i matematiky. Potenciálně mohou obohatit předměty učitelství výtvarné výchovy zaměřené na prostorovou tvorbu, modelování, grafiku a zejména didaktiku výtvarné výchovy (Varianty, online).

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí ve studijním oboru učitelství výtvarné výchovy

V současné pedagogice jsou klíčové kompetence považovány za určité univerzální způsobilosti, které zastřešují jednotlivé vzdělávací předměty, jsou nabývány na základě aktivity žáků a studentů a na základě jejich porozumění mezioborových vztahů. Výtvarná výchova a studium jejího učitelství má v tomto směru velký potenciál. Pracuje s uměleckým projevem, s vizuální kulturou i realitou krajiny, města a společnosti. Stejně tak rozvoj občanských a sociálních kompetencí i environmentální výchova jsou podníceny viděním světa, pozorováním prostředí obklopujícího lidstvo a chápáním vazeb mezi činnostmi člověka a přírodním prostředím.

Umělecky založení lidé, včetně malířů, sochařů, grafiků, kreslířů a dalších výtvarníků, jsou většinou velmi vnímaví k přírodě a životu kolem nás. Jejich pohled přitom učitel výtvarné výchovy kultivuje, podporuje vrozenou empatii žáků a studentů inklinujících k umění a může vizuální tvorbou inspirovat ke studiu udržitelného rozvoje, multikulturalismu a globálních souvislostí. Bohatým zdrojem inspirace je mu přitom umění jako takové. Uveďme v tomto směru ještě některé příklady.

Studium tzv. *land artu* v rámci dějin umění již bylo zmíněno výše. Doplňme k němu, že tento směr vznikl v „uvolněných" 60. letech 20. století. Pracuje s přírodními materiály, jednoduchými formami a v úzkém kontaktu s krajinou. Uvě-

domuje si přitom pomíjivost artefaktů, malost člověka přes jeho schopnost masivně zasahovat do ekosystému nebo uvažuje o proměnách přírodních materiálů v čase. Příkladem za všechny může být známá *Spiral Jetty* Američana Roberta Smithsona (1938–1973) vytvořená v roce 1970 v Utahu. Práce je v současnosti stále patrná, i když postupně mizí.

Z jiného uměleckého žánru a z našich tvůrců lze jmenovat například Františka Skálu (*1956). Pro tohoto sochaře, ilustrátora či hudebníka jsou přírodní hmoty nebo recyklování předmětů jedním z důležitých výrazových prostředků. Skálova díla mezi řádky budí diváka k úvahám nad jeho vztahem k životnímu prostředí, k jeho využívání a udržování (Skála, Skálová, 2004).

V neposlední řadě jmenujme Krištofa Kinteru (*1973). Tento umělec v Galerii Rudolfinum v roce 2017 ve své exhibici *Nervous Trees* pracoval s obrovským množstvím odpadu, zejména praček, elektrosoučástek, tištěných spojů či kabelů. Přetvořil je do nové estetické reality, ale zároveň mezi řádky položil otázku: Nezašli jsme ve využívání zdrojů příliš daleko? (Kintera, 2017).

Závěr

Svoboda uměleckého vyjadřování umožňuje výrazně experimentovat, reagovat na stav životního prostředí, kultury společnosti, předkládat utopické vize a vést k zamyšlení. Výše zmínění umělci představují pouze zlomek tvůrců, kteří ve své práci jistým způsobem reagují na krajinu kolem nás či využívání jejího bohatství člověkem. Ukazují však, jak může estetické vzdělávání inspirovat k diskuzi o vztahu lidské činnosti a přírody.

Studium učitelství výtvarné výchovy na Univerzitě Hradec Králové reflektuje současné trendy EV, GRV, VUR nebo MZU. Má k tomu poměrně dobré předpoklady dané charakterem oboru i zmíněnými projevy současného umění. Dovede otevřít téma sociálních a občanských kompetencí a sleduje cíle výtvarného vzdělávání. Rozvíjení tvořivosti chápe jako smysl výtvarné výchovy, avšak může ji rozumět jako globální cíl vzdělávání důležitý také pro odpovědné chování vůči společnosti a přírodě.

Lze předpokládat, že do budoucna bude společenský diskurz o trvale udržitelném rozvoji ještě výraznější. Na tuto skutečnost bude muset i učitelství výtvarné výchovy reagovat. Jednou z možností bude ve větší míře spolupracovat na projektech environmentálního vzdělávání a kooperovat s neziskovými organizacemi.

Literatura

Beková, M., Musilová, J. Výtvarná výchova, její důležitost a prospěšnost v rámci současného všeobecného vzdělávání. In: UHL SKŘIVANOVÁ, V. (ed.), *Pedagogika*

umění | umění pedagogiky. Aneb inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2013, s. 146–150.

Gombrich, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, Mladá fronta, 2003.

Gooding-Brown, J. Conversation About Art: A Disruptive Model of Interpretation. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 2000, *42*(1), s. 36–50.

Kast, V. *Imagination als Raum der Freiheit. Dialog Zwischen Ich und Unbewussten*. Olten: Walte, 1988.

Kintera, K. *Nervous Trees*. Praha: Galerie Rudolfinum, 2017.

Kobler, J. *Pädagogische Transformationprogramme in der Tschechischen Republik 1990–1999. Ausgangpunkte, Grundlagen und Tendenzen am Beispiel der Fachkonzeption Kunstpädagogik*. Frankfurt am Main, Berlin: Peter Lang, 2001.

Kvasničková, L. et al. *Krajina v obrazech. Učební pomůcka o vývoji krajiny ve střední Evropě*. Brno: Lipka, 2010.

Novotná, M. How I'm Becoming a Teacher – Profesní identita studentů učitelství. *Výtvarná výchova. Časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, 2016, *56*(2), s. 9–18.

Podlipský, R. Světy výtvarné výchovy a matematiky. In: UHL SKŘIVANOVÁ, V. (ed.), *Pedagogika umění | umění pedagogiky. Aneb inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci.* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2013, s. 234–238.

Salzmann, K. *Stopy draka v krajině a lidech*. Plzeň: Plzeň 2015, o.p.s., 2015.

Skála, F., Skálová, E. *František Skála*. Praha: Arbor vitae, 2004.

Slavík, J. Mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. *Výtvarná výchova*, 1995, *35*(3), s. 152–161.

Smolíková, K. et al. *Bohouš a Dáša mění svět. Jak vyzrát na komiks?!* Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2017.

Sochorová, L. *Měřictví, rýsování a kreslení na obecných školách*. [Bakalářská práce]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Přírodovědecká fakulta, 2017.

Svoboda, J. et al. *Krajina v obrazech*. Album *Domasa* (CD). Dolní Loučky: Indies Scope Records, 2010.

Šedá, K. *UNES-CO. Company catalog and interim report on the organization's activities*. Brno: Kateřina Šedá, 2018.

Varianty, *Metodické listy*. 2019. [online], [cit. 2018-03-23]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/metodicke-listy.

4.18

UČITELSTVÍ PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ

Přemysl Štindl

„Každého to mistra hněte, jiný-li se do řemesla plete."

Karel Havlíček Borovský

Úvod

„V Česku chybí aktuálně několik tisíc řemeslníků! Staří zkušení odcházejí do důchodu, mladí nástupci téměř nejsou. V posledních letech jsme tato slova slýchávali často. Zájem o odborné řemeslné obory je dlouhodobě nízký. V posledních desetiletích bylo protěžované maturitní všeobecně zaměřené vzdělávání. Situaci neprospěl ani pokles demografické křivky. Kapacity maturitního vzdělávání se pod tlakem společnosti zvyšovaly, vznikaly i soukromé školy, zájem o vyučení klesal. A nyní se potýkáme s akutním nedostatkem odborných řemeslných profesí. Učňovské vzdělávání ale potřebujeme a řemeslníky potřebovat budeme…" (Janeček, 2019). Jaká je vlastně aktuální situace v oblasti odborného vzdělávání?

Odborné vzdělávání je u nás založeno na integraci všeobecného a odborného vzdělávání. Základními kurikulárními dokumenty jsou Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání (RVP OV), z nich vycházející příslušné Školní vzdělávací programy (ŠVP) jednotlivých škol a oborů. Také odborné vzdělávání se snaží uplatňovat aktuální trendy a nové přístupy, moderní metody a formy výuky (aktivizační metody, metody projektové výuky, žákovské fiktivní firmy, vzdělávací moduly, e-learning, blended learning aj.). V oblasti odborného vzdělávání dochází k rychlým proměnám, na které musí učitelé umět rychle reagovat, zároveň se mění poptávka zaměstnavatelů po absolventech jednotlivých oborů, některé řemeslné a dělnické obory mají větší počet zájemců o studium, jinde se školy potýkají s malým zájmem žáků o obor (Čadílek, Stejskalová, 2001, s. 6, 13). Jak ale zatraktivnit tyto obory, aby se zájem žáků o tento typ studia zvýšil a vedl k udržitelnému nasycení pracovního trhu a uspokojil poptávku?

Namotivovat žáky ke studiu se snaží školy různě. Některé obory se dokonce podbízejí… Snaha o zatraktivnění odborného vzdělávání vedla i cestou legislativních změn směřujících k prohloubení pedagogických kompetencí učitelů

praktické výuky, a tím ke zvýšení kvality výuky. Jedná se například o zavedení tříletých bakalářských oborů Učitel praktického vyučování, nebo doplňkového pedagogického studia Učitel odborného výcviku a Učitel praktického vyučování. V následujícím textu zaměřujeme pozornost zejména na tříletý bakalářský obor Učitel praktického vyučování, který je nabízen Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové. Obsahové paralely bychom nalezli i u kratšího typu studia v rámci tzv. doplňujícího pedagogického studia (Doplňující pedagogické studium, 2019). Kde a jak se vlastně odehrává současná příprava učitelů pro dělnické a řemeslnické profese? A jaké změny prodělala tato příprava v průběhu posledních i minulých let? Na co by se měli studenti tohoto učitelského oboru vlastně připravit? A kterak probíhala a probíhá příprava na dělnická a řemeslná povolání?

Příprava na výkon kvalifikovaných dělnických a řemeslnických povolání se v současné době odehrává na středních odborných školách, středních odborných učilištích a učilištích. Tato příprava probíhá podle schválených pedagogických dokumentů s cílem naplnit požadavky stanovené profilem absolventa daného oboru (v souvislosti s vybraným RVP). Praktická příprava tvořila a dosud tvoří základ celkového vzdělávání učňů. Historický vývoj učňovské přípravy popisují podrobně Čadílek a Stejskalová (2001, s. 4–6). V době středověku se pro řemeslo připravovali učňové u mistrů odhlížením, odkoukáváním, praktickým nácvikem pod dohledem zkušeného odborníka – mistra. Právě na schopnostech mistra záleželo, co se učeň naučil a co si odnesl za zkušenosti. Pro samostatné vykonávání řemesla musel splnit tovaryšskou zkoušku, kdy se z učně stal tovaryš (vyučený řemeslník). Tehdy ještě školy pro učně nebyly. Až v polovině 18. století v rámci tereziánské reformy (1774) vznikají tzv. triviální školy, kde se vyučovalo tzv. trivium – psaní, čtení, počítání. V pozdějších letech v 19. století nastává rozvoj tovární výroby, vedle ní se ale uchovala i řemeslná malovýroba. Učňovskou přípravu přebírá tzv. Pokračovací škola s tzv. živnostenskými naukami. *„Škola mohla být zaměřena všeobecně, pro učně různých povolání, což bylo především na venkově, nebo odborně, pro učně skupin povolání stavebních, dřevozpracujících a kovoobráběcích, které se realizovaly většinou ve větších městech“* (Čadílek, Stejskalová, 2001, s. 5). V době nacistické okupace Československa potřebovalo fašistické Německo pro válečnou výrobu kvalifikované dělníky. Nedoceňovalo se teoretické všeobecné ani odborné vzdělání, převažoval praktický výcvik. V poválečném období se zdokonalila soustava učebních oborů jejich rozšiřováním, učební doba trvala dva až tři roky. Učňovské školství se obsahově i organizačně sjednotilo, jeho váha stoupla. Negativní vliv se projevil v období centrálního direktivního plánování a rozmisťování pracovních sil. V devadesátých letech a také v současnosti má na soustavu učebních oborů vliv úroveň výroby a její zdokonalování. Rozdělení odborné přípravy popisují níže Čadílek a Stejskalová, (2001, s. 6).

Střední odborná učiliště připravují žáky v oborech podle délky přípravy:

- čtyřleté studijní obory vychovávají žáky pro zvlášť náročná dělnická povolání, pro výkon funkcí technicko-ekonomických v provozech a pro vstup na vysoké školy, poskytují úplné střední odborné vzdělání (zakončené maturitní zkouškou),
- tříleté učební obory připravují mládež pro výkon většiny dělnických povolání a poskytují střední vzdělání (s výučním listem),
- dvouleté učební obory připravují mládež pro výkon méně náročných dělnických profesí a poskytují neúplné střední vzdělání.

Mezi vývojové trendy současné doby patří v rovině pracovního trhu a pracovních příležitostí, stejně jako v oblasti poptávky po produktech pracovní činnosti zejména globalizace, rozvoj nových technologií, vzrůstající požadavky na intelektuální schopnosti, sociální způsobilost a na všeobecnou vzdělanost, která je charakterizována v zaměstnání uplatnitelnými klíčovými kompetencemi podporujícími flexibilitu a celoživotní učení absolventů. Trendem je růst počtu technických odborníků proti výrobním dělníkům. Ve vlastní výrobě se pak zvyšují nároky na kvalitu pracovníků. Na významu nabývají kvalifikace přesahující jednotlivé profese i rozvoj obecných kompetencí, jako je komunikace, schopnost logického myšlení, personálních vztahů, organizace práce aj. Dalším trendem je rychlá změna konfigurace výrobků a služeb, proto jsou cennější flexibilní pracovní síly schopné učit se novým dovednostem. Na základě těchto trendů místo rutinních činností vystupuje do popředí schopnost inovace (Čadílek, Stejskalová, 2001, s. 6, 7).

Charakteristika oboru učitelství praktického vyučování

Univerzita Hradec Králové nabízí obor Učitelství praktického vyučování ve studijním programu Specializace v pedagogice v kombinované formě studia zakončené bakalářským titulem. Jedná se o jednooborové studium a po jeho absolvování je možné pokračovat ve studiu magisterském. Výuku zajišťuje katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty a aktuální akreditace studia je platná do roku 2024. Studium oboru učitelství praktického vyučování je určeno především pro uchazeče, kteří vyučují prakticky a odborně zaměřené předměty na středních odborných školách a učilištích. Pro přijetí ke studiu je nezbytné předchozí absolvování úplného středoškolského vzdělání s maturitou spolu s vyučením v daném oboru, které se dokládá maturitním vysvědčením a výučním listem, případně potvrzením o absolvování praktické zkoušky jako součást maturity, v posledním případě jen maturitním vysvědčením, pokud neexistuje možnost vyučení. Vždy se ale musí jednat o odbornou školu, nikoliv o všeobecně vzdělávací školu (gymnázium). Uchazeč dále prokazuje znalosti z předchozího studia, orientaci ve školské problematice i dostatečné komunikační dovednosti a osobnostní předpoklady vhodné pro pedagogickou profesi

prostřednictvím přijímací zkoušky, která má písemnou a ústní část. Pro úspěšné přijetí musí úspěšně zvládnout obě části přijímací zkoušky. Písemný test je obsahově zaměřen na zjištění základních a všeobecných znalostí v rozsahu středoškolského učiva v oblasti kultury, literatury, historie, společensko-politických událostí (současných i dřívějších), dále pak z pedagogicko-psychologické teorie a praxe a navazujících poznatků z biologie člověka. V ústní části se posuzuje míra zájmu uchazeče o obor, jeho dosavadní kontakt a působení ve školství a individuální předpoklady ke studiu. Hodnotí se doložená úroveň vzdělání, prokázaná schopnost základního pedagogického myšlení, komunikativní a další odborné předpoklady. Je vítáno, když zájemce o studium doloží svou participaci v dalších profesních či zájmových aktivitách, které jsou spojeny s prací s dětmi a s mládeží. Absolventi tohoto studijního oboru dosáhnou bakalářského stupně vysokoškolského vzdělání, který je pro jejich pedagogickou praxi kvalifikuje. Vlastní obsah studia je koncipován tak, že absolventi budou plně kompetentní posílit oborově a didakticky kvalitu své výuky na odborných učilištích, středních odborných učilištích a středních odborných školách. Současně na základě získaných pedagogicko-psychologických znalostí a dovedností budou schopni kvalifikovaně řešit výchovně vzdělávací problémy a lépe zvládat nástrahy, které práce pedagoga přináší. Obsahově nejbližší formou navazujícího magisterského studia, kterou Pedagogická fakulta UHK nabízí, je studium programu Specializace v pedagogice oboru Sociální pedagogika v prezenční i kombinované formě (Univerzita Hradec Králové: Studijní obory, 2016).

Studijní obor učitelství praktického vyučování je do určité míry poněkud specifickým studiem, neboť zájemci o dané studium přicházejí s již konkrétními zkušenostmi z vlastní praxe, výuky daného oboru na střední odborné škole a potřebují si doplnit vzdělání pro výkon učitelského povolání. Na základě legislativních změn, které proběhly v nedávné době, byla řada zájemců o studium k tomuto kroku „donucena“ i vnějšími okolnostmi. Zároveň se studentům, kteří se chtějí oboru věnovat zodpovědně a vést výuku svého předmětu sofistikovaně, odborně i po pedagogické a didaktické stránce, nabízí možnost vzdělání si prohloubit a rozšířit. Předchozí zkušenosti z praxe jsou z pohledu Korthagenovy realistické přípravy učitelů přínosem, neboť se teorie snadněji propojuje s předchozími zkušenostmi (Korthagen, 2011, s. 41), a podle Kolbova cyklu zkušenostního učení, spíše podle spirály profesního rozvoje (Korthagen, 2011, s. 73), mají studenti prostor pro ověřování nových teoreticko-praktických konstruktů v praxi a pro sdílení a diskuze v rámci studia. Nezbytnou součástí takové pregraduální přípravy je reflexe a sdílení s kolegy, s vedoucími praxí či s učiteli seminářů (Korthagen, 2011, s. 58).

Přínos oboru pro praxi spočívá zejména ve zkvalitnění výuky realizované na odborných středních školách a odborných učilištích. To může přispět k zvýšení

zájmu o některé obory, které v posledních letech vykazovaly spíše pokles zájmu uchazečů. Nezbytnou součástí daného studijního oboru je těsné propojení odborných zkušeností a vědomostí experta dané odbornosti (učitele odborného výcviku nebo praktického vyučování) a pedagogické přípravy jak v teoretické, tak v praktické rovině. Velmi významnou dovedností učitele je schopnost modifikace vzdělávacího obsahu a jeho efektivní zpřístupnění žákovi tak, aby si žák učivo či dovednost efektivně a trvale osvojil s porozuměním. Výše uvedené popisuje a podrobně vysvětluje Shulmanova „*teorie didaktické znalosti obsahu*" (Janík, Slavík, 2007).

Obsah oboru není přístupný pro učení žáka, jestliže není didakticky transformován nebo rekonstruován do podoby, která funkčně vstupuje do didaktické komunikace s žákem. Taková transformace je možná na základě didaktické znalosti obsahu. Americký pedagog a psycholog L. S. Shulman parafrázuje ironický aforismus G. B. Shawa „*Kdo umí, dělá. Kdo neumí, vyučuje.*" přiléhavým „*Kdo rozumí, vyučuje.*" Zastává názor, že pro dobrého učitele je nezbytná nejen důkladná znalost obsahu odborné disciplíny, kterou vyučuje, ale také porozumění tomu, proč a z jakých příčin tyto obsahy vyrůstají. Při didaktickém ztvárňování obsahu musí učitel dále brát v úvahu také možnosti a obtíže učení žáků. Právě v tomto smyslu se hovoří o tom, že učitel disponuje didaktickými znalostmi obsahu (*pedagogical content knowledge*). Ve středoevropské tradici spadá transformace oborových obsahů do učiva do oblasti oborové didaktiky. V případě výuky odborného a praktického vyučování danou problematiku řeší oborová didaktika, v tomto případě tedy didaktika praktického vyučování. Podrobněji se didaktikou praktického vyučování zabývá řada odborníků. Pro příklad uveďme několik autorů publikací pro studenty učitelství praktického vyučování v posledních letech i v nedávné minulosti: například Čadílek (1993, 2005), Čadílek a Pecina (2007, 2008), Čadílek a Stejskalová (2001), Čadílek a Loveček (2005), Cichá a Dorková (2006), Čiháková (2009), Klapilová (2006), Kříž (2005). Jako autory z nedávné minulosti můžeme jmenovat Formana (1995), Cinu a Vilmona (1992), dalšími jsou Klingora a Volný (1994), Vintr (1998) nebo Vlášek (1976), Vlášek a Průcha (1978), Stojan a Čadílek (1999). V oblasti didaktiky praktického vzdělávání se také konají již tradiční konference. Jako příklad můžeme uvést konferenci konanou na přelomu listopadu a prosince 2017 v Berouně s tématem *Pedagogická příprava učitelů praktického vyučování: odborná konference sítě TTnet ČR*. Jmenujme některé z autorů příspěvků prezentovaných na této konferenci: osobností učitele praktického vyučování, jeho způsobilostí a vybranými předpoklady se zabývali například Dytrtová (2018), Pecina (2018), Lancoš (2018), přípravou učitelů praktické výuky Válek a Sládek (2018), pedagogickou praxi učitelů praktické výuky přibližují a porovnávají Krpálek a Krpálková-Krelová (2018) nebo Kříž (2018). Situaci mistrů odborného výcviku v současném vzdělávacím systému

popisuje Syřiště (2018). Dění na poli didaktiky odborných předmětů je celkem živé a snaží se reagovat na aktuální dění v mnohdy různorodých oborech praktického vzdělávání.

Studijní plán oboru učitelství praktického vyučování je vystavěn na předmětech povinných a povinně volitelných. Studenti mají případně možnost vybrat si některý z výběrových předmětů. Základem studia jsou předměty s obecným pedagogickým obsahem. Na vlastní přípravu výuky a na její realizaci připravuje didaktika obecná, didaktika odborného vyučování a didaktická technologie. Součástí pregraduální přípravy jsou také pedagogické praxe. Oborová příprava v tomto typu studia chybí, neboť studenti již odbornost mají a v daném oboru jsou již dostatečně kvalifikováni pro výkon dané odborné profese. V jejich případě se ale potřebují vybavit potřebnými pedagogicko-didaktickými dovednostmi, řekněme klíčovými kompetencemi učitele praktického vyučování. V následujícím textu jsou uvedeny základní předměty, na kterých je studium vystavěno, a přestože u většiny z nich nebyly identifikovány oblasti s prvky EV, GRV a VUR, určitý vztah k těmto tématům mají a bylo by možné některá ze sledovaných prvků v rámci výuky zmínit. Obecný základ představuje *Obecná pedagogika*. Seznamuje studenty se základními pedagogickými teoriemi, s klíčovými pedagogickými pojmy, v teoretické rovině představuje formy a metody výchovy a jiné. Úvod do problematiky nejen sociální komunikace zajišťuje předmět *Efektivní komunikace ve škole*, který prohlubuje komunikativní dovednosti, jako jednu ze základních pedagogických dovedností. Zvládnutí komunikace představuje klíčovou kompetenci v roli učitele. Předmět *Čtenářská gramotnost* rozvíjí dovednosti porozumět textu, přemýšlet o textu, zpracovávat textové informace. Předmět pomáhá utvářet postoje, rozumět obsahu sdělení, vede studenty k přemýšlení nad obsahy sdělení a rozvíjí schopnost interpretace. Předmět může mít mezipředmětový charakter. Základy didaktiky jsou studentům zprostředkovány předmětem *Obecná didaktika*. Obecná didaktická témata rozvíjí a specifické didaktické problémy ve vztahu k oboru – vyučovanému předmětu – řeší *Didaktika odborných předmětů*. Předmět je úzce provázán s odbornou tématikou předmětu a z didaktického hlediska rozvíjí kompetence učitele transformovat či rekonstruovat obsahy oboru do učiva pro žáky, pomáhá rozvíjet specifické dovednosti potřebné pro odbornou praktickou výuku. K úspěšnému zvládnutí výuky v praxi přispívá znalost aktuálních technologií a informační a komunikační techniky. Tyto oblasti jsou zahrnuty do předmětu *Didaktická technologie*. Předmět seznamuje studenty s moderními trendy ve vzdělávání. V rámci předmětu se řeší například možnosti využívání interaktivních tabulí, tabletů, výukových programů či aktuálních aplikací a možnosti vzdělávání s oporou internetu, například formou blended learningu. Dovednosti podpořit motivaci a zájem žáků rozvíjí předmět *Aktivizační metody ve výuce*. V rámci aktivit se studenti seznamují

s aktivizačními metodami a s vybranými prvky neformálního vzdělávání. Hlubšímu porozumění edukačního procesu napomáhají předměty zaměřené na psychologii. *Psychologie obecná a vývojová* seznamuje studenty s řadou významných psychologických témat potřebných pro pedagogickou praxi, seznamuje studenty s problematikou poznávacích procesů, s vnímáním, s pamětí, s utvářením představ a s myšlením člověka i s myšlením žáků. Zabývá se také emočními a volními procesy. Teoretická znalost jmenovaných oblastí může učiteli pomoci pochopit procesy, které při edukačním procesu probíhají, může s využitím těchto znalostí lépe přizpůsobit výuku sledovaným cílům a zejména individuálním potřebám žáků. Předmět *Sociální psychologie* popisuje specifika metod zkoumání člověka ve společnosti. Zabývá se utvářením postojů a postojovými změnami, předsudky a stereotypy, problematikou socializačního procesu. Předmět přispívá k porozumění sociálním vazbám, normám, sociálním sítím, vlastní osobnosti, tedy sobě samému. Osvojení základních pojmů pedagogické psychologie umožňuje předmět *Psychologie učitele a žáka*. Předmět propojuje teoretické poznatky s praxí ve vazbě na pedagogickou profesi. Sociální aspekty vzdělávacího procesu studentům přibližuje *Sociální pedagogika*. V rámci tohoto předmětu se studenti seznamují se základními pojmy sociální pedagogiky, s vlivem lokálního a regionálního prostředí na výchovu, seznamuje s významem životního stylu a s aspekty jeho utváření. Významným souborem studijních povinností jsou pedagogické praxe. Praxe jsou rozděleny celkem do čtyř celků. V *Úvodní pedagogické praxi* je studentům umožněn teoreticko-praktický vhled do problematiky hodnocení a posuzování pedagogických činností přímo spojených s každodenní výukou. V úvodních aktivitách vede studenty k samostatnému uvažování a řešení pedagogických situací, k aktivní a tvořivé výukové i sociální interakci v podmínkách současné střední školy. V navazujících předmětech *Pedagogické praxe 2 a 3* studenti důkladně připravují a realizují své mikrovýstupy. V návaznosti na předchozí zkušenosti, v duchu realistického vzdělávání učitelů dle Korthagena (2011), rozvíjí jejich pedagogické a komunikativní kompetence v situacích blízkých školním podmínkám. V průběhu *Pedagogické praxe souvislé* si studenti ověřují své teoretické a praktické dovednosti přímo ve výuce, v praxi. Studenti si vyzkouší organizovat, řídit skupinu a vést ji ke vzájemné kooperaci. Souvislá praxe je vykonávána na čtyřech rozdílných pracovištích: na střední škole (učilišti) zaměřené na strojně průmyslové obory, střední škole (učilišti) zaměřené na služby a terciální sféru, domově mládeže, středisku pro volný čas, případně v zařízení z oblasti prevence. Významným předmětem, zejména z hlediska identifikace prvků EV, VUR a GRV, je předmět *Výchovná témata ve vzdělávání*. Absolvování předmětu studentům zvyšuje schopnost orientovat se v soudobých trendech v oblasti vzdělávání, v základních kurikulárních dokumentech RVP a ŠVP, seznamuje s obsahem průřezových témat. Právě v tomto před-

mětu lze nalézt nejvíce prvků EV, VUR a GRV z celé nabídky studijních předmětů. Jmenujme environmentální výchovu, mediální výchovu, multikulturní a globální výchovu. Dalšími významnými a aktuálními tématy jsou problematika individualizace a integrace žáků ve škole, rozvíjení jejich hodnotové orientace, rozvíjení charakteru, mravní výchovy i výchovy k demokracii. Spektrum výchovných témat je široké a nabízí témata z oblasti diagnostiky a prevence sociálně patologických jevů žáků, multikulturní výchovy, etické, rodinné a sexuální výchovy, zážitkové či globální pedagogiky. V rámci předmětu jsou studenti také seznamováni s problematikou specifických poruch učení. Cílem výuky předmětu je předat studentům velmi solidní znalosti z uvedených témat s důrazem na nutnost individualizovaného a současně celostního přístupu při působení na žáka/vychovávaného. Zároveň si studenti rozvíjejí praktické dovednosti umožňující úspěšné a profesionální zvládnutí i náročnějších výchovných situací. Kompetence studentů v přístupu k lidem z odlišného sociokulturního prostředí rozvíjí předmět *Interkulturní komunikace ve vzdělávání*. Prostřednictvím odbourávání a reflexe etnocentrického postoje získají studenti profesionálnější přístup při jednání s cizinci, příslušníky menšin či jedinců ze socio-kulturně handicapovaného prostředí. Výchovu mimo vyučování přibližuje studentům *Pedagogika volného času*. Svým zaměřením zvyšuje u studentů povědomí o významu, funkci výchovy mimo vyučování v současnosti. Předmět nabízí prostor pro různé zpracování různorodých obsahů a úzce propojuje pedagogickou praxi, jak školní a mimoškolní, tak formální a neformální vzdělávání. Kvalitami života a faktory, které kvalitu života a kvalitu školy ovlivňují, se zabývá předmět *Kvalita života, kvalita školy*. Po absolvování předmětu znají studenti vnější i vnitřní faktory, které ovlivňují kvalitu života a kvalitu školy, mohou v praxi navrhovat opatření pro zlepšení, mohou iniciovat změny, mohou se stát více proaktivními. Právě společná participace a proaktivita a ochota podílet se na rozhodnutích, za které můžeme nést zodpovědnost, posouvá kvality nejen ve školním prostředí, ale i v jejím okolí. Škola je v těchto aktivitách pro žáky vzorem, ze kterého se učí pro svůj vlastní život. A nositelem školních aktivit byl, je a pořád bude osobnost učitele.

Prvky EV, GRV a VUR ve studijním oboru učitelství praktického vyučování

Učitelství praktického vyučování přestavuje obor, který připravuje učitele pro výkon pedagogického povolání na odborných školách a odborných učilištích převážně technického, stavebního, polytechnického či jiného prakticky zaměřeného oboru. Didaktická příprava je tedy velmi pevně svázána s přípravou na praktickou výuku daného předmětu, kdy cílem učitele je u svých žáků efektivně rozvíjet soubor teoretických, ale hlavně praktických dovedností. *„Z komplexního pohledu a z hlediska profesních kompetencí učitelské přípravy“*, jak uvádí Pecina

(2018, s. 56), *„je vhodné vyjít ze základních oblastí profilu absolventa oboru učitelství".* Z těchto oblastí bychom měli jmenovat oborové, didaktické a psychodidaktické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní kompetence (Pecina, 2018, s. 56). Na učitele jsou pak kladeny vysoké nároky nejen z hlediska odborné znalosti a odborné přípravy, pedagogické erudice, ale také skvělé interpersonální a intrapersonální komunikace. Učitel nemá rozvíjet jen teoretický základ a učit praktickým dovednostem, ale také je vychovatelem, cíleně vede edukační proces, působí na rozvoj postojů, hodnot a názorů žáků. I v rámci studia na střední odborné škole nebo učilišti je žák seznamován s obsahem průřezových témat. Široce pojaté obsahy těchto témat často učitelům znesnadňují jejich porozumění v souvislostech, natož pak realizaci ve vlastní výuce daného předmětu. Zejména začlenění některých ryze humanitních témat do technického praktického předmětu může být obtížné. Možností, jak průřezová témata realizovat v pedagogické praxi, je více. Ale pro čerstvé absolventy nebo začínající učitele může integrace takových témat představovat obtížně řešitelný problém. Přitom se jedná o témata aktuální, vycházející ze současného dění lokálního i globálního. Kurikulární dokumenty, rámcový vzdělávací program, zavazují školy k tomu, aby své žáky seznámili s nejdůležitějšími oblastmi, které se dotýkají současných problémů lidské společnosti napříč obory. Učitelé by měli být schopni připravit budoucí mladou generaci na život v rychle se měnící společnosti, připravit žáky na řadu potenciálních změn, které mohou nastat, případně ji informovat o možném budoucím udržitelném vývoji. Měnící se společnost včetně změny jejích hodnot odráží současná mládež. Neznamená to, že by byla lepší, nebo horší, než mládež v minulosti. *„Dnešní mladí lidé mají jiné priority a zájmy, než měly generace před nimi. Jak se s touto situací má vyrovnat současný učitel praktického výcviku?"* (Drexlerová, 2018, s. 12). Pecina (2018, s. 57) ve svém článku podrobně analyzuje odbornou a pedagogickou způsobilost pedagoga, učitele praktického vzdělávání. *„Učitel praktického vyučování vede žáky k osvojování intelektových a psychomotorických dovedností v daném oboru. Vychází přitom z teoretických poznatků, které žáci získali ve výuce odborného předmětu. Z toho plyne, že musí být odborně vzdělán nejen v oblasti praktické přípravy ale i v oblasti teorie daných odborných předmětů."* (Pecina, 2018, s. 57). Kde je ale zmínka o přípravě na začleňování průřezových témat do odborné výuky? Má tam své místo? Kde najít styčný prostor pro začleňování dalších témat, která jsou pro lidskou společnost významná. Jak a kde uplatňovat prvky z oblasti environmentální výchovy, z výchovy k udržitelnému rozvoji? A do kterých praktických činností začlenit prvky z globálního rozvojového vzdělávání? Uplatnění integračního přístupu a mezioborových a mezipředmětových vztahů není zase tak jednoduchou záležitostí. Předpokladem je dostatečná znalost dané problematiky, schopnost širokého rozhledu a schopnost

nadhledu. Jak na tyto situace připravit učitele praktického vzdělávání? Setkává se budoucí učitel s vybranými prvky EV, GRV a VUR v rámci jeho pedagogického vzdělávání v oboru učitel praktického vyučování? Hlavním a nosným pilířem práce učitele praktického vyučování je odbornost daného oboru a schopnost předávat tyto kvality žákům, zejména v praktické rovině. Prostor pro využití vybraných prvků EV, GRV a VUR se v praktické výuce najít může, někdy to ale může být příliš šroubované. Dobře si dokážeme představit propojení praktické výuky s tématy jako odpady, vznik odpadů při výrobě, legislativa nakládání s odpady a praktické řešení „environmentálních" problémů z běžného života jednotlivce, rodiny, školy, firmy. Environmentální oblast je velmi úzce propojena s ekonomickými dopady. Trend bezodpadového hospodářství naplňuje oblast výchovy k udržitelnému rozvoji (Eco-cycle: Co je bezodpadové hospodářství?, 2014, Odpadové hospodářství, 2019). Od devadesátých let 20. století se můžeme setkat s pojmem společenská odpovědnost firem (*Corporate Social Responsibility, CSR*). Jedná se o dobrovolný závazek firem chovat se v rámci své činnosti odpovědně k prostředí a ke společnosti, ve kterém podnikají (Rolný, Lacina, 2008, s. 69). Význam udržitelného rozvoje, jeho význam v ekonomických a společenských souvislostech na lokální i globální úrovni, problematiku globálního řízení, podrobně popisuje Nováček (2011, s. 314, 315): *„Předpokladem pro udržitelné globální řízení jsou globální občanské hodnoty. Přijetí těchto občanských hodnot a etických pravidel na globální úrovni znamená prosazení globální občanské etiky, vyjadřující určitá základní práva a povinnosti sdílené všemi občany a podporované institucemi."* Jak tedy ukazuje odborná praxe – některá témata mají v odborné praxi jasné a významné místo. Proto by se sledované prvky EV, GRV a VUR měly odrážet také v odborné pedagogické přípravě učitele praktického vzdělávání. Jaká je tedy stávající situace v oboru učitelství praktického vyučování, jaké oblasti s prvky EV, GRV a VUR se nám podařilo najít?

Předmětem, u kterého se nám podařilo prvky EV, VUR a GRV identifikovat nejvíce, je předmět *Výchovná témata ve vzdělávání*. Seznamuje s aktuálními trendy ve výchově a vzdělávání, se směrováním českého školství z hlediska školní legislativy, seznamuje studenty s obsahem základních kurikulárních dokumentů, jako jsou RVP a ŠVP pro jednotlivé úrovně vzdělávání, se strategiemi vzdělávání u nás i ve světě. V rámci předmětu se studenti blíže seznamují s problematikou vybraných výchov, s jejich charakteristikou, s cíli předmětu, s jejich možnostmi implementace do školních vzdělávacích programů a s možnostmi jejich realizace ve školní praxi. Často se prolínají s obsahem průřezových témat. Prvky EV, VUR a GRV se nám podařilo identifikovat zejména v dílčím tématu *Environmentální výchova* (východiska environmentální výchovy, pojetí a obsah environmentální výchovy, možnosti realizace aktivit environmentální výchovy ve škole). Témata environmentální výchovy dále úzce souvisejí s dalšími identifikovanými oblastmi,

které do jisté míry prvky EV, VUR a GRV obsahují. Tato jsou v sylabu předmětu popsána spíše obecně, nicméně souvislosti nebo mezipředmětové vztahy v nich lze nalézt, případně mezipředmětově tušit. Ve velké míře záleží na pedagogovi, který výuku vede, jakými prostředky obsah se studenty komunikuje, kterým oblastem dává ve svých hodinách přednost, jaká témata zajímají samotné studenty a jaká část z obsahu zůstává na samostudiu, na studentech samotných. Významným faktorem je samozřejmě časová dotace daného předmětu, která nemůže pokrýt potřeby pro hlubší vhled do dané problematiky. Nicméně, můžeme být rádi i za toto relativně rychlé seznámení s příslušnou problematikou. Významnou identifikovanou oblastí je *Multikulturní výchova* ve vzdělávání (seznamuje s tématy xenofobie, rasismu, vztahu k minoritám, vymezuje koncepci multikulturní výchovy ve vzdělávání). Prvky EV, GRV a VUR může obsahovat oblast *Mediální výchova*. Přímo konkrétní obsah sledovaných oblastí v daném tématu popsán podrobně a konkrétně není, ale obsahově může být propojen s aktuálním děním u nás i ve světě. Popisuje východiska a pojetí mediální výchovy, představuje média jako socializačního činitele. Propojením se zajímavým obsahem s prvky EV, GRV nebo VUR může tyto oblasti právě prostřednictvím mediálních prostředků rozvíjet. Dalším tématem, kde lze minimálně tušit blízkost se sledovanými prvky, jsou *Mravní a etická výchova*. Proměny společnosti, aktuální trendy zásadně ovlivňují chování člověka, a proto je stále aktuální a nezbytné mravní a etická témata představovat žákům ve školách. V rámci pregraduální přípravy učitele má tedy mravní a etická výchova své místo. Řada témat by se prolínala právě s oblastí VUR a GRV. Globálními tématy a rozvojem osobnosti z globálního pohledu se zabývá dílčí oblast *Dramatická a globální výchova***.** Své místo v rámci sledovaných oblastí předmětu *Výchovná témata ve vzdělávání* má také *Zážitková pedagogika***,** která naznačuje studentům cestu využití neformálních a zážitkových aktivit. Soubor témat předmětu *Výchovná témata ve vzdělávání* je širší a odráží aktuální trendy. Zdůrazňuje také nezbytné přizpůsobení individualitě žáka, nabádá k využívání teorie mnohačetných inteligencí v praxi, nabízí prostor pro rozvíjení postojů a hodnot. Absolvováním předmětu si studenti zvyšují kompetence i v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Přístup k člověku, k lidem, k jedincům z odlišného sociálně kulturního prostředí rozvíjí předmět *Interkulturní komunikace ve vzdělávání***.** Studenti získávají prostřednictvím odbourávání etnocentrického postoje a reflexemi profesionální přístup pro jednání s cizinci, příslušníky menšin či jedinců ze socio-kulturně handicapovaného prostředí. I v tomto předmětu bychom mohli najít některé prvky GRV.

Prostor pro zařazení vybraných prvků EV, GRV a VUR ve studijním oboru učitelství praktického vyučování

V rámci analýzy obsahu jednotlivých předmětů oboru učitelství praktického

vyučování (z pohledu zařazení prvků environmentální výchovy, výchovy k udržitelnému rozvoji a globální rozvojové výchovy) vyvstávají mnohé otázky: Ve kterých předmětech oboru by bylo možné vybrané prvky zařadit a realizovat? Ve kterých předmětech by bylo možné učivo v dané oblasti prohloubit, rozšířit, nově zařadit? Nebo by bylo možné pro vybranou problematiku vytvořit samostatný předmět s důrazem na aplikaci v praxi? A jakou formou nejlépe takové zařazení a prohloubení obsahu uskutečnit? Vezměme v potaz, že hlavní náplní praktického vyučování je právě praktický nácvik odborné činnosti daného předmětu, často v odborných učebnách nebo v terénu na specializovaných pracovištích. Je v prakticky orientovaném předmětu vůbec prostor pro začlenění sledovaných prvků? Nejvhodnějším předmětem s identifikovanými prvky EV, VUR a GRV je předmět *Výchovná témata ve vzdělávání*. Seznamuje s řadou významných a aktuálních témat. V rámci předmětu by bylo určitě možné jednotlivá témata konkretizovat, prohloubit, některá více směrovat do praktické roviny zejména tím, že by si studenti mohli vybrané aktivity sami v semináři odzkoušet a poté snadněji přenést do praxe. Právě získávání pedagogických zkušeností je výchozí pro další učení, jak uvádí Korthagen (2011, s. 27). *„Vývoj učitele je … kontinuální proces získávání zkušeností s praktickou výukou a dalšími učebními situacemi, jejich reflektování pod vedením zkušenějších kolegů a rozvíjení vlastního vhledu do výuky prostřednictvím interakce mezi osobní reflexí a teoretickými pohledy přinášenými vzdělavateli učitelů.“* (Korthagen, 2011, s. 27). Jistý prostor pro realizaci prvků EV, GRV a VUR je možné vidět v předmětu *Interkulturní komunikace ve vzdělávání***.** V dalších předmětech se tématika EV, GRV a VUR může objevovat, může se dotýkat obsahu předmětu. Tam by pak mohl vzniknout prostor pro mezipředmětové nebo integrované prohloubení obsahu. Největším ohrožením pro rozšíření nebo prohloubení obsahu jednotlivých předmětů je časová dotace. Malý časový prostor neumožní studentům lépe a aktivně jednotlivá témata prozkoumat, natož zažít. V takové situaci se nabízí otázka: Kde a kdy by si mohli studenti učitelství praktického vyučování sledované prvky vyzkoušet, zažít na vlastní kůži, blíže se s problematikou EV, VUR a GRV seznámit? Odpověď je jednoduchá. Studenti i začínající učitelé a učitelé s dlouhou praxí mají možnost navštívit organizace, které se vzděláváním v těchto oblastech dlouhodobě věnují, zažít některý z programů, v rámci samostudia a dalšího studia pedagogických pracovníků si rozšířit vědomosti a dovednosti, získat inspiraci a posílit sebedůvěru, že se s takovými tématy dokáží poprat i ve výuce svého praktického předmětu. Vrátíme-li se k předmětům analyzovaného studijního oboru, mohli bychom určitý prostor najít v následujících předmětech. Zajisté, v některých případech se může zdát rozšíření spíše kontraproduktivní, jaksi šroubované. Následují tedy úvahy o začlenění některých prvků do předmětů. V předmětech didakticky orientovaných, jako je *Obecná didaktika*, by studenti měli

být vybaveni nástroji pro výuku – tedy (a nejen) metodami a formami, kterými mohou dosahovat vzdělávacích cílů. Studenti by se v obecné rovině seznámili s možnostmi organizace výuky průřezových témat, s aktivizačními metodami apod. Významnou součástí by mohlo být krátké seznámení s didaktickými prostředky, které využívají vzdělávací instituce neziskového sektoru. Vzdělávací programy často staví na konstruktivistickém pojetí vzdělávacích aktivit či na projektové výuce a zážitkové pedagogice. Specifické didaktické problémy sledovaných témat EV, VUR a GRV může podrobněji nabídnout *Didaktika odborných předmětů*. Významným atributem učitele praktického vyučování je také tvořivost, iniciativa a vlastní invence. Studenti by se měli rozvíjet v dovednosti začleňování mezipředmětových a průřezových témat, tedy v dovednostech začleňovat také prvky EV, VUR a GRV. Jak „na to" je připravuje předmět *Didaktická technologie*. Proč nevyužít interaktivních tabulí, tabletů, aplikací a internetu vůbec? I v rámci relativně častého blended learningu by bylo možné některé prvky implementovat do vzdělávacích materiálů pro samostudium (Kopecký, 2019). Z dalších předmětů bychom mohli jmenovat *Aktivizační metody ve výuce*. Využívání neformálního a zážitkového přístupu v rámci vzdělávání právě sledovaným oblastem je téměř klíčová. Pro vytváření vztahu a zodpovědného chování k druhým lidem je nezbytné zvládnutí komunikativních dovedností, mít schopnosti respektovat druhé, získat a umět aplikovat kulturu komunikace v běžném osobním i pracovním životě. Na zvládnutí komunikace jako klíčové kompetence v roli učitele je zaměřena *Efektivní komunikace ve škole*. Zařazení témat s prvky EV, VUR a GRV do textů umožňuje předmět čtenářská gramotnost. *Psychologické předměty* mohou pomoci při přípravě aktivit spojených s vnímáním přírody, s prožíváním emocí, při rozvoji volní činnosti (psychologie obecná a vývojová) nebo mohou přispět k porozumění sociálním vazbám, normám, sociálním sítím i své vlastní osobnosti (psychologie sociální a osobnosti). Prostor pro začlenění některých prvků EV, VUR nebo GRV lze najít v předmětech *Pedagogické praxe*. V rámci aktivit pedagogické praxe mohou studenti prohlubovat dovednosti propojováním obsahu učiva s prvky EV, VUR a GRV. Zařazena by mohla být exkurze nebo stáž na vzdělávacím centru neziskového sektoru. Témata posilující zodpovědný vztah k člověku se mohou hlouběji objevovat v předmětu *Interkulturní komunikace ve vzdělávání***.** Potenciál pro realizaci sledovaných prvků lze vysledovat v předmětu *Pedagogika volného času*. Prostor pro inovaci by mohl nabídnout také předmět *Kvalita života, kvalita školy*. Na základě zkušenosti a znalosti, jak se utváří kvalita života v prostředí školy, v prostředí, které žáci znají, se mohou proaktivně podílet a iniciovat řadu činností. Na základě vlastního osobního prožitku pak mohou posuzovat a hodnotit, vytvářet si názory a mohou přecházet názorově z lokální do globální roviny… Obor učitelství praktického vyučování vybavuje studenty nezbytnými pedagogickými kompetencemi, které pak jako učitelé využijí

při praktické výuce. Zaměření oboru tedy není úplně zacíleno na rozvoj EV, VUR a GRV, ale v některých předmětech bychom s trochou snahy dokázali prostor pro implementaci těchto prvků najít.

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí ve studijním oboru učitelství praktického vyučování

Úkolem učitele praktického vyučování je kvalitní teoretická a praktická příprava žáků na výkon svého povolání v daném prakticky orientovaném oboru. Edukační proces musí u žáků rozvíjet také další oblasti – schopnost vytvářet názory, kriticky přemýšlet o získaných informacích, schopnost řešit aktuální problémy, schopnost efektivně komunikovat a sdílet své názory a postoje. Jednání žáka – individuální osobnosti – jeho chování k sobě samému, jeho chování v kolektivu a k ostatním lidem i jeho chování k svému okolí, k prostředí, ve kterém žije, by mělo vycházet z morálních a etických hodnot většinově sdílených v současné kulturní, civilizované, demokraticky smýšlející společnosti. K ovlivňování těchto oblastí dochází u člověka neustále. Záměrně by měly tyto oblasti být rozvíjeny právě výchovou, tedy i v rámci času stráveného ve škole. Také učitel praktického vyučování má na tomto záměrném procesu svůj povinný díl. I přes proměny společnosti má učitel stále velký vliv na utváření osobnosti žáka, stále je pro žáka příkladem, vzorem vhodného či nevhodného chování a jednání. Žáci, zejména v době dospívání a v pubertě, tyto své osobní vzory „poměřují", porovnávají, hledají to, co je správné a spravedlivé. Tato skutečnost vychází z jejich biologických, fyziologických a psychologických potřeb. Jak si s úkolem rozvoje občanských a sociálních kompetencí poradí v praxi učitel praktického vyučování? Má prostor pro rozvoj těchto kompetencí ve svém prakticky orientovaném předmětu? A jak by v tomto ohledu mohl učiteli pomoci právě obor učitelství praktického vyučování?

Možností pro rozvíjení osobnostních a profesionálních kvalit v oboru bychom asi nalezli řadu. Rozvoj sociálních a občanských kompetencí probíhá během celého studia, napříč předměty, nicméně v kurikulu vysokoškolské přípravy nenajdeme jejich podrobnější a konkrétní popis. Některé vybrané předměty ale nabízí více prostoru pro hlubší teoretické prozkoumání a poznání problematiky související s utvářením morálky, morálních hodnot, s budováním odpovědnosti za své jednání, s rozvojem a utvářením chování člověka v demokratické společnosti, k druhému člověku, k živé i neživé přírodě, k prostředí, ve kterém žije (*Výchovná témata ve vzdělávání; Interkulturní komunikace ve vzdělávání; Kvalita školy, kvalita života*). Některé předměty nabízejí větší prostor pro praktické vyzkoušení aktivit rozvíjejících rozhodovací a další schopnosti žáků. Praktické vyučování klade na žáky specifické nároky – například schopnost efektivní komunikace při práci na pracovišti, zodpovědné dodržování zásad bezpečnosti práce,

dodržování pravidel sledujících ekonomická, environmentální či jiná hlediska. Realizací těchto aktivit ve výuce, při realizovaných praxích, případně při nácviku na seminářích, mají studenti učitelství praktického vyučování možnost si aktivity pro žáky nejen vyzkoušet, ale mají možnost rozvíjet i vlastní sociální a občanské kompetence (*Efektivní komunikace ve škole, Aktivizační metody, Pedagogické praxe*). Z hlediska uplatnění postupů, metod a forem pro komplexní rozvíjení osobnosti žáka můžeme zmínit využívání projektové výuky a žákovských projektů (Jezberová, 2011, s. 5) na středních odborných školách. Blíže se formám výuky věnuje *Obecná didaktika* a pak *Didaktika odborných předmětů*. V těchto předmětech by se studenti měli dozvědět, jak realizovat výuku mezipředmětově a jak začleňovat výchovná témata (průřezová témata) do výuky. Zejména si prakticky vyzkoušet, jaké metody a formy jsou efektivní, mohou si naplánovat a vyzkoušet realizaci žákovských projektů apod. Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí ve studijním oboru učitelství praktického vyučování existuje, nicméně je na učitelích jednotlivých předmětů, jak budou k tématům přistupovat a zejména záleží na již zformovaných občanských a sociálních kompetencích samotných studentů, již dospělých osobností s širokou základnou životních zkušeností. Toto může rozvoj a prohlubování občanských a sociálních kompetencí budoucích učitelů podpořit a zjednodušit, nebo naopak znesnadnit.

Závěr

Smysl přípravy učitelů praktického vyučování tkví v prohloubení pedagogických kompetencí odborníka praktického oboru. Studenti, již stávající nebo budoucí učitelé praktického výcviku, praktické výuky, tak mají možnost aktivně se podílet na svém osobnostním rozvoji a nabyté zkušenosti jak teoretické, tak praktické pak provázat se zkušenostmi z realizace výuky svého oboru nebo přímo z praxe své odborné profese. Absolventi středních odborných škol by kromě své odbornosti s osvojenými teoretickými i praktickými dovednostmi měli disponovat i dalšími kompetencemi, které mimo jiné souvisí s environmentální výchovou, trvale udržitelným rozvojem a globálním vzděláváním. Žáci by měli mít zvnitřněné hodnoty, názory, postoje, aby rozuměli aktuálním proměnám hodnot ve společnosti. Měli by být schopni učit se novému, být flexibilní a měli by mít motivaci k celoživotnímu učení a osobnostnímu rozvoji. Jak je ale připraven pro naplnění těchto cílů sám učitel praktického vyučování, který žáky na budoucí profesní i osobní život připravuje během jejich studia? Jak se sám učitel chová jako občan, jak sociálně interaguje s okolím, se samotnými žáky? Je pořád pro žáky vzorem? Učitel stále umožňuje studentům porovnání školní i životní situace s osobností učitele, s jeho chováním, s jeho komunikací nejen ve výuce. Učitel praktické výuky by měl být zajisté dobrý oborník svého oboru, měl by být expertem. Měl by rozumět obsahu oboru, aby dokázal teorii i prak-

tické zkušenosti předat a rozvíjet u svých žáků. Jakým způsobem by měl zároveň začleňovat a rozvíjet oblasti EV, VUR a GRV? Záleží právě na pedagogických dovednostech učitele, na jeho vlastní invenci a osobnostním přístupu. V rámci své praktické výuky musí s žáky řešit řadu problémů, konfliktů, diskuzí a jiných situací, které jsou blízké i skutečnému běžnému životu a praxi. Zde se zřetelně projevuje zásadní výchovný význam a poslání učitele praktického vyučování. Je na učiteli samotném, jakou cestu bude svým žákům ukazovat, jak je bude směrovat, jak je bude motivovat k aktivitě, jak je povede k tomu, aby byli zodpovědní vůči sobě, k lidem i k přírodě, a jak je povede k tomu, aby byli zodpovědnými občany.

Literatura

Cichá, M., Dorková, Z. *Didaktika praktického vyučování zdravotnických předmětů*. Olomouc: UPOL, 2006.

Cina, M., Vilmon, V. *Vybrané kapitoly z didaktiky odborného výcviku*. Nitra: Pedagogická fakulta, 1992.

Čadílek, M., Pecina, P. *Inovace vzdělávání na středních odborných školách*. Brno: PedF MU, 2007.

Čadílek, M., Pecina, P. *Teorie a praxe tvorby školních vzdělávacích programů*. Brno: PedF MU, 2008.

Čadílek, M., Stejskalová, P. *Didaktika praktického vyučování II*. Brno: PedF MU, 2001, s. 4–7,13.

Čadílek, M. *Didaktika odborného výcviku technických oborů.* Brno: PedF MU, 1993.

Čadílek, M. *Didaktika praktického vyučování I.* Brno: PedF MU, 2005.

Čadílek, M., Loveček, A. *Didaktika odborných předmětů.* Brno: PedF MU, 2005.

Čiháková, H. Co je nového v oblasti didaktik odborných předmětů a odborného výcviku? In: *Sborník příspěvků z 8. konference partnerství TTnet ČR*. Praha: NÚOV, 2009.

Doplňující pedagogické studium, 2019. [Online], [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: http://loxias.uhk.cz/kpp/dps/

Drexlerová, D. Krizové situace ve škole – výuce. In: *Pedagogická příprava učitelů praktického vyučování: odborná konference sítě TTnet ČR.* Praha: NÚOV, 2018, s. 12–17.

Dytrtová, R. Osobnost učitele praktického vyučování a jeho pedagogická příprava. In: *Pedagogická příprava učitelů praktického vyučování: odborná konference sítě TTnet ČR.* Praha: NÚOV, 2018, s. 18–23.

Eco-cycle. *Co je bezodpadové hospodářství?* 2014. [Online], [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: https://arnika.org/eco-cycle-co-je-bezodpadove-hospodarstvi

Forman, K. *Úvod do didaktiky odborného výcviku pro mistry odborné výchovy*. Olomouc: UPOL, 1995.

Janeček, M. Nedostatek řemeslníků je globální problém. *Týdeník školství*, 2019. [Online], [cit. 2019-03-24]. Dostupné z: http://www.tydenik-skolstvi.cz/2019/03/24/nedostatek-remeslniku-je-globalni-problem/

Janík, T., Slavík, J. Vztah Obor – Vyučovací předmět jako metodologický problém. *Orbis Scholae*, 2007 *2*(1), 54–66.

Jezberová, R. *Žákovské projekty: cesta ke kompetencím: příručka pro učitele středních odborných škol.* Praha: NÚOV, 2011.

Klapilová, S. *Didaktika pro učitele praktického vyučování a mistry odborného výcviku.* Olomouc: UPOL, 2006.

Klingora, Z., Volný, J. *Organizace a vedení výuky učňů v praktické přípravě.* Praha: Fortuna, 1994.

Kopecký, K. (2019). *Modely tzv. blended learningu (úvod do problematiky)*. Olomouc: Net University. [Online], [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: http://www.net-university.cz/blog/modely-tzv-blended-learningu-uvod-do-problematiky/

Korthagen, F. A. J. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů.* Brno: Paido, 2011, s. 27, 41, 73, 58.

Krpálek, P., Krpálková Krelová, K. Pedagogické praxe a specifika přípravy učitelů odborných předmětů z hlediska integrace výuky. In: *Pedagogická příprava učitelů praktického vyučování: odborná konference sítě TTnet ČR.* Praha: NÚOV, 2018, s. 37–42.

Kříž, E. Pedagogická praxe učitelů praktického vzdělávání. In: *Pedagogická příprava učitelů praktického vyučování: odborná konference sítě TTnet ČR.* Praha: NÚOV, 2018, s. 43–45.

Kříž, E. *Didaktika praktického vyučování pro zemědělství, lesnictví a příbuzné obory (textová studijní opora: součást modulu řízeného samostudia pro učitelství odborných předmětů a učitelství praktického vyučování).* Praha: Česká zemědělská univerzita, 2005.

Lancoš, J. Kvalifikační předpoklady pro učitele odborného výcviku. In: *Pedagogická příprava učitelů praktického vyučování: odborná konference sítě TTnet ČR.* Praha: NÚOV, 2018, s. 46–48.

Nováček, P. (2011). *Udržitelný rozvoj.* 2. vyd. Olomouc: UPOL, s. 312–315.

Odpadové hospodářství, 2019. [Online], [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: https://ekonom.ihned.cz/tagy/odpadove-hospodarstvi-268783

Pecina, P. Pedagogická a odborná způsobilost učitele praktického vzdělávání. In: *Pedagogická příprava učitelů praktického vyučování: odborná konference sítě TTnet ČR.* Praha: NÚOV, 2018, s. 56–57.

Rolný, I., Lacina, L. *Globalizace, etika, ekonomika.* 3. vyd. Ostrava: Key Publishing, 2008.

Stojan, M., Čadílek, M. *Vademecum: průvodce doplňujícím pedagogickým studiem mistrů.* Brno: Masarykova univerzita, 1999.

Syřiště, I. Situace mistrů odborného výcviku v současném vzdělávacím systému a jejich vliv na učňovskou populaci. In: *Pedagogická příprava učitelů praktického vyučování: odborná konference sítě TTnet ČR.* Praha: NÚOV, 2018 s. 60–64.

Univerzita Hradec Králové. *Studijní obory*, 2016. [Online], [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: https://www.uhk.cz/cs-CZ/PDF/Studium/Studijni-obory.aspx

Válek, J., Sládek, P. Dokážeme správně připravit budoucí učitele praktického vyučování v konfrontaci s RVP? In: *Pedagogická příprava učitelů praktického vyučování: odborná konference sítě TTnet ČR.* Praha: NÚOV, 2018, s. 71–77.

Vintr, J. *Úvod do didaktiky odborného výcviku.* České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1998.

Vlášek, K. *Systémy odborného výcviku: studie: teoretický rozbor a hodnocení základních systémů odborného výcviku*. Praha: SNTL, 1976.

Vlášek, K., Průcha, J. (1978). *Obecný model průběhu osvojování pracovních činností v odborném výcviku*. Praha: SNTL, 1978.

4.19

UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Martina Maněnová

„Učit se znamená objevovat to, co už víš. Konat znamená demonstrovat, že to víš. Učit druhé znamená připomínat jim, že to vědí stejně dobře jako ty. Všichni jste zároveň žáci, praktikanti a učitelé."

Richard Bach

Úvod

Učitelské vzdělávání, speciálně vzdělávání učitelů pro děti mladšího školního věku, má v Hradci Králové dlouholetou tradici. Podíváme-li se do historie učitelského vzdělávání, tak podle Ignáce Felbigera po zavedení Všeobecného školního řádu roku 1774, se učitelem nemohl stát kdokoliv. Budoucí učitel musel absolvovat odpovídající školení zakončené zkouškami. Pro splnění této podmínky byly organizovány tzv. preparandy. Pro učitele triviálních školy byly tříměsíční, pro učitele škol hlavních trvaly šest měsíců. Absolventi preparand měli funkci pomocníka učitele a po roce práce se mohli přihlásit k učitelské zkoušce. Vznik preparand sice nebyl zcela optimální krok k řešení situace, ale jednalo se o první krok k tomu, aby neučili vysloužilí vojáci, náhodně vybraní místní občané či zběhlí studenti. Reforma tak zahájila proces postupného utváření učitelského stavu a profesionalizace učitelů (Morkes, 2004).

V Hradci Králové byla preparanda pro vzdělávání budoucích učitelů zřízena současně s otevřením hlavní školy v roce 1777. Na základě ministerských nařízení z roku 1849 vznikl v roce 1850 v Hradci Králové dvouletý Učitelský ústav, následně po roce 1869 byl čtyřletý, zaměřený na vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol. Aktivity učitelského ústavu byly přerušeny během druhé světové války, činnost pak byla obnovena a učitelský ústav fungoval do roku 1948. Od 1. září 1950 navázalo na činnost učitelského ústavu pedagogické gymnázium a v roce 1953 bylo transformováno na čtyřletou pedagogickou školu. Následně v roce 1959 vzniklo v Československu dvacet pedagogických institutů, jeden z nich v Hradci Králové. Pedagogické instituty zajišťovaly vzdělávání budoucích učitelů pro 1.–5. ročník a 6.–9. ročník základních škol. Poprvé se tak budoucí učitelé prvního stupně vzdělávají na vysoké škole. Od září 1964 se budoucí

učitelé základních škol začali vzdělávat na Pedagogické fakultě v Hradci Králové, která vznikla spojením Pedagogických institutů v Hradci Králové a Pardubicích, která samostatně existovala do roku 1992, kdy na základě zákona č. 375/1992 Sb. vzniká Vysoká škola pedagogická v Hradci Králové. Pregraduální příprava učitelů pro 1. stupeň základních škol zůstává jako stěžejní studijní obor i následně po vzniku Univerzity Hradec Králové v roce 2000 (Sklenářová, 2009).

Současné pojetí primárního vzdělávání – na dítě orientovaného a osobnostně rozvíjejícího – (Helus, 2004, Lukášová, 2003, Spilková, 2005) tvoří základ pro pregraduální přípravu učitelů, kde se odráží nové pojetí profese, změna rolí a klíčových kompetencí učitele. Hlavním principem se podle Spilkové (2010, s. 10): *„stává profesionalizace učitelství, posun v pojetí profese k modelu tzv. široké, rozšířené profesionality“*.

Charakteristika oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy

Učitelství pro 1. stupeň základních škol je souvislý pětiletý magisterský obor, jehož cílem je poskytnout absolventům potřebné profesní kompetence, které jim umožní kvalifikovaný výkon jejich profese v souladu s potřebami praxe a aktuálními trendy v České republice i v zahraničí. Na Univerzitě Hradec Králové se tento obor vyučuje v prezenční i kombinované formě. Skladba předmětů se neliší, kombinovaná forma má menší podíl kontaktní výuky. Charakteristickým rysem tohoto oboru je multidisciplinarita vycházející z didaktického systému jednoho učitele. Z toho vyplývá, že učitel primární školy musí zvládnout široký záběr předmětů. To vyžaduje integraci obsahu vzdělání, hledání společných témat mezi různými obory s cílem zprostředkovat celistvý obraz světa, který koresponduje s celistvým, globálním charakterem vnímání a myšlení dětí v mladším školním věku.

Profil absolventa je koncipován v souladu s nejnovějšími pedagogickými výzkumy, kde se učitel primární školy chápe jako odborník, který pomáhá žákům individuálně se rozvíjet, vytváří odpovídající vzdělávací situace, je citlivý diagnostik. To vše se promítá do profesních kompetencí, mezi které se řadí kompetence pedagogické, diagnostické, intervenční, sociální, komunikativní, předmětové a didaktické, manažerské a osobnostně kultivující. Těmto kompetencím odpovídá obsah jednotlivých vyučovaných disciplín v průběhu studia.

Obsah studijního oboru je tvořen předměty pedagogicko-psychologickými a speciálně pedagogickými, oborovými a oborově didaktickými včetně medicínské propedeutiky, reflektované praxe a specializačních modulů (anglický jazyk, speciální pedagogika, tělesná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova, informační a komunikační technologie, dramatická výchova).

Stěžejními předměty teoretického základu jsou *primární pedagogika*, *didaktika primární školy*, *obecná psychologie*, *vývojová psychologie*, *speciální peda-*

gogika. Dále pak předměty oborové, kde stěžejní jsou český jazyk, matematika, přírodověda, vlastivěda. Svoji roli mají i výchovy. Od třetího ročníku pak nastupují didaktiky jednotlivých předmětů ve vazbě na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a jeho vzdělávací oblasti.

Nezastupitelnou roli v pregraduální přípravě učitelů primární školy hraje pedagogická praxe, která studenty provází v každém semestru. Praxe se realizují v prvním a druhém ročníku na školách v místě bydliště studenta. Ve třetím a čtvrtém ročníku jsou praxe na školách v Hradci Králové a převážně se jedná o fakultní školy. Velmi důležitá je průběžná pedagogická praxe, která probíhá pod vedením zkušených fakultních učitelů.

Prvky EV, GRV a VUR v studijním oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol na příkladu UHK

Environmentální výchova jako výchova v oblasti životního prostředí je nedílnou součástí vzdělávacích programů od předškolního vzdělávání. Právě v předškolním vzdělávání a na prvním stupni základní školy lze působit na děti a žáky, poskytnout jim odpovídající znalosti o vztahu člověka k životnímu prostředí z odlišných pohledů, které spolu souvisejí, prolínají se i podmiňují. Environmentální výchovu můžeme charakterizovat jako integrační prvek v tradičních výchovných oblastech (mravní, estetická apod.), ale obecně v oblasti vzdělávání pro 21. století (Horká, 2005).

Horká (2005, s. 34–36) pojmenovala průniky ekologicko-výchovných zřetelů do jednotlivých oblastí výchovy:

- „Filozofická, náboženská, vědecká a jazyková výchova – fakta a zákonitosti z přírodních, společenských a technických věd k orientaci ve světě přírody a kultury.
- Mravní, právní a ekonomická výchova – odpovědnost, úcta, vstřícnost, šetrnost, výběrová náročnost, dobrovolná skromnost, pokora, tolerance, respekt, svědomitost, ukázněnost, slušnost, ohleduplnost atd.
- Estetická (umělecká a kulturní) výchova – smysl pro krásu, vkus, účelnost, emociální vztah k prostředí, citlivý přístup k přírodě, láska ke krajině.
- Tělesná výchova a výchova ke zdraví – ochrana a podpora zdraví, zdravý životní styl, zdravá výživa, kvalita života, odpovědnost za zdraví.
- Pracovní a technická výchova – pracovní dovednost, kultura práce, hospodárnost, racionalizace práce, lidský rozvoj, praktické činnosti denního života.
- Osobnostní a sociální výchova – rozvoj sociálních dovedností, postojů a hodnotové orientace, schopnost naslouchat, sebeovládání, empatie, schopnost vést konstruktivní i konfliktní dialog.
- Mediální výchova – práce s informacemi, schopnost analýzy a kritického odstupu.

- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech – poznání života v evropském i mezinárodním kontextu, uvažování v evropské a globální rovině.
- Multikulturní výchova – poznávání tradic a rozmanitosti různých kultur, respektování základních lidských a občanských práv.
- Ekologická/environmentální výchova – celková kultivace člověka, harmonizace člověka, kultury a přírody."

S environmentální výchovou (EV) úzce souvisí výchova k udržitelnému rozvoji (VUR). Globální rozvojová výchova (GRV), která směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, je pak dalším fenoménem současnosti. Je snaha, aby všechny tyto prvky byly postiženy v pregraduální přípravě učitelů primární školy na UHK.

Studenti, kteří studují obor učitelství pro 1. stupeň základních školy, jsou z různých středních škol. Většinou třetina studentů v ročníku bývá z gymnázií, třetina ze středních pedagogických škol a zbývající třetina jsou absolventi obchodních akademií, hotelových škol, sociálně orientovaných středních škol apod. Jejich vzdělání v oblasti přírodovědy je na velmi různé úrovni. Z tohoto důvodu jsou předměty vztahující se k přírodovědnému základu učitele primární školy orientované tak, aby poskytovaly odpovídající základ pro vlastní pedagogickou praxi absolventů.

Ve skupině povinných předmětů jsou zařazeny předměty, které již podle svého názvu mají vztah k EV, GRV a VUR. Předmět *Přírodověda-biologie 1* seznamuje studenty s říší živočichů a vztahy mezi živočichy a jejich prostředím. Je zaměřen především na faunu České republiky. Navazující předmět *Přírodověda--biologie 2* se zaměřuje na říši rostlin, zejména na poznávání jednotlivých druhů, jejich vlastnosti a význam v ekosystémech. V těchto předmětech se probírají témata v přímé vazbě na EV.

Vlastivěda historická seznamuje studující se základními pojmy z oblasti historické vlastivědy a z oblasti pomocných věd historických. V souvislosti s RVP ZV se zabývá legendami, bájemi a regionálními pověstmi a také regionální vlastivědou. Následně studující absolvují stručný exkurz významnými etapami české historie. Právě pohled do historie umožňuje studentům pochopit dopad lidské společnosti a jejích aktivit na naše území.

Vlastivěda geografická primárně podává pohled na Českou republiku z hlediska obyvatelstva, horstva, vodstva, krajů a sídel. Tento předmět má přímou vazbu na výchovu k udržitelnému rozvoji i globální rozvojovou výchovu, protože se v závěrečných tématech předmětu probírá Evropa jako kontinent a světadíly.

Velký prostor pro prvky EV, GRV a VUR pak nabízí předmět *Didaktika Člověk a jeho svět 1 a 2*. Obsahem tohoto předmětu je zejména metodika výuky jednotlivých tematických celků, promítání psychologických hledisek obsahu tematických celků, mezipředmětové vertikální i horizontální vztahy a současně

reflexe z předmětu *Pedagogické praxe – Člověk a jeho svět*. Studenti probírají různé metodické postupy, které jsou zaměřeny na jednotlivé tematické celky vzdělávací oblasti a také na průřezová témata, kde se v popředí nachází průřezová témata Environmentální výchova, Výchova demokratického občana a Výchova v globálních a evropských souvislostech.

Přírodověda-chemie podává pohled na chemickou část přírodovědy s orientací na žáka jako subjekt učení, jako výchozí bod specifikace didaktických systémů a výukových projektů. Studenti probírají chemii v každodenním životě, věnují se chemickým zákonitostem ze světa živočichů a rostlin.

Cílem předmětu *Průřezová témata v primárním vzdělávání* je bližší seznámení s jednotlivými tématy. Předmět poskytuje kromě základní charakteristiky jednotlivých průřezových témat praktické ukázky možných způsobů integrace průřezových témat do vzdělávacích obsahů a seznamuje studenty s tematickými okruhy zaměřenými na rozvoj postojů a hodnot.

Předměty *Přírodověda-fyzika 1 a 2* jsou zaměřeny na fyzikální složku přírodovědy, jakožto základ přírodovědného vzdělávání, která hraje pro naši společnost jednu z nejdůležitějších rolí. Důraz je kladen na vzájemnou souvislost fyzikálních jevů, které se nacházejí kolem nás, a jejich správnou interpretaci. Postupně se předmět věnuje všem základním tématům fyziky, převážně na úrovni druhého stupně ZŠ. Velká pozornost je věnována typickým chybným představám o jevech kolem nás, jež jsou rozšířeny v celé společnosti a které mnohdy vznikají právě v období 1. stupně ZŠ. Jednou z nejdůležitějších složek výuky jsou pokusy. Studenti by se měli naučit provádět, a především přesně pochopit principy mnoha jednoduchých experimentů se zcela obyčejnými pomůckami z běžného života. Hlavní je přijít si sám (heuristicky) na přesné vysvětlení jednoduchých experimentů, což je úžasnou motivací ke studiu přírodních věd a použitelné pro všechny věkové skupiny.

Na předmět *Přírodověda-fyzika* navazují předměty *Učíme děti pozorovat a myslet* a *Učíme děti myslet a předvídat*. Jejich cílem je propojit a ukázat využitelnost fyzikálních jevů v praxi. Studenti si procvičí příklady metodických postupů, podle nichž budoucí učitel/ka dokáže správně pracovat s dětmi na prvním stupni ZŠ při vyučování prvouky a přírodovědy. Důraz je kladen zejména na odstranění dětských chybných a naivních pojetí nejjednodušších fyzikálních jevů. Studenti navíc získají experimentální dovednosti, nutné k praktickému a názornému vyučování fyzikální části přírodovědných předmětů.

Předmět *Environmentální výchova* v závěru studia umožní studentům získat základ pro začlenění ekologické (environmentální) výchovy do výuky. Seznámí se s didaktickými zvláštnostmi ekologické výchovy. Získá přehled o různých metodách práce, aktivitách a pomůckách a možnostech jejich použití. Zahrnuté aktivity jsou zaměřené na tvořivost a spolupráci v rámci skupiny, na prohlou-

bení znalosti o místním prostředí, na reflexi vlastního vztahu k přírodě vůbec, na pochopení některých environmentálních souvislostí a na diskusi o vlastní odpovědnosti a možnostech při aktivní ochraně přírody a souvislostech s vlastním životním stylem.

Prvky zejména EV, ale i GRV a VUR v realizaci tzv. místně zakotveného učení můžeme najít i v rámci povinného absolvování školy v přírodě. Studenti se účastní minimálně týdenního pobytu žáků prvního stupně v přírodě. Velmi často mají za úkol vymyslet průvodní program, právě ve vztahu k EV.

Výše uvedené předměty se přímo dotýkají témat EV, GRV a VUR. Obecně je snahou propojit teoretické poznatky s didaktickou přípravou s širším fokusem na kompetence pro 21. století, mezi které se řadí především kritické myšlení, schopnost týmové práce a informační gramotnost. Studijní obor však zahrnuje další předměty či jejich části, které se dotýkají dané problematiky. Jedná se o témata z literatury, informační a komunikační technologie a pedagogické praxe.

Prostor pro zařazení vybraných metodik EV, GRV a VUR ve studijním oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol

Prostor pro implementaci aktuálních témat z oblasti EV, GRV a VUR se nabízí přímo v předmětech, které mají úzkou souvislost s přírodovědně zaměřenou výukou. Pravidelně se pořádají i workshopy zaměřené na globální výchovu (zajišťuje ADRA). Další prostor se jeví při analýze učebnic a dalších metodických materiálů včetně internetových zdrojů, speciálně pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět z pohledu environmentální a globální výchovy.

Pedagogické praxe, ať už konkrétní praxe ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět či další typy praxí, dávají prostor pro zařazení témat z EV, GRV a VUR. Jedná se o projektovou výuku, kdy právě zmiňované oblasti mohou být nosnými tématy projektu.

Všemi předměty pak prolíná využití informačních a komunikačních technologií. Studenti pracují s webovými stránkami (např. www.adra.cz, http://www.liska-evvo.cz/doc/skolni-program-evvo-krok-za-krokem, http://www.rezekvitek.cz/?idm=113, www.ekologickavychova.cz, http://www.toulcuvdvur.cz/vzdelavani/pro-pedagogy/sit-mrkev, sever.ekologickavychova.cz), mobilními aplikacemi, výukovými počítačovými hrami, elektronickými zdroji. Práce s informačními a komunikačními technologiemi je primárně obsahem předmětů Úvod do studia (využití internetových zdrojů, práce s databázemi pramenů, katalogy knihoven, elektronickými časopisy apod.) a předmětu ICT ve škole, kde se studenti seznamují s aplikacemi, které mohou využít ve výuce a v přípravě na ni, a pracují s interaktivní tabulí.

Potenciál pro formování občanských a sociálních kompetencí ve studijním oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol

Učitelé primární školy (prvního stupně základní školy) mají velmi podstatný vliv na formování občanských a sociálních kompetencí žáků. Žák by měl respektovat druhé, s pomocí učitele formulovat pravidla soužití, odmítat násilí, pomáhat spolužákům, respektovat základní pravidla trvale udržitelného rozvoje, dokázat pracovat ve skupině, umět ocenit nápady druhých apod. (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007).

To není opomenuto v jejich pregraduální přípravě. Předměty jako Vlastivěda historická a Vlastivěda geografická tvoří odborný základ pro rozvoj těchto kompetencí. Následuje Didaktika Člověk a jeho svět a Průřezová témata v primárním vzdělávání. Současně i pedagogické a psychologické disciplíny včetně výchov mají úzkou vazbu na zmiňované kompetence.

Obecně lze říci, že potenciál pro rozvoj občanských a sociálních kompetencí v oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol je velký. Většina předmětu se této problematiky dotýká alespoň minimálně. Často záleží na studentech, jak zužitkují předložené výzvy, a na osobnosti pedagoga, jak zvolené téma přiblíží studentům.

Závěr

Pregraduální příprava učitelů primární školy na Univerzitě Hradec Králové odráží moderní trendy vzdělávání, reflektuje zahraniční přístupy. Základ studijního oboru tvoří pedagogicko-psychologická složka, důraz je kladen i na osobnostně-kultivační složku. Obecně se v koncepci studia a pojetí jednotlivých disciplín odráží principy humanistické pedagogiky, pedagogiky orientované na dítě, zdůrazňující osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání, personalistické koncepce a konstruktivistický přístup (Spilková a kol., 2010). Velmi kvalitní je praktická příprava studentů, kdy praxe tvoří ucelený systém s důrazem na teoretickou reflexi praktických zkušeností a sebereflexi studentů. Součástí přípravy jsou speciálně pedagogické předměty a metody výuky vycházejí z činnostního pojetí, uplatňování konstruktivistických přístupů, projektové výuky a kooperativního vyučování.

V posledních desetiletích 20. století vyvstaly před lidstvem rozsahem a významem dříve neznámé problémy. Člověk nejprve působil jen lokálně, postupně regionálně, ale v posledních desetiletích dochází ke kumulaci a synergickému působení vlivů a nastává globální ovlivňování celé planety. Lze konstatovat, že globální problémy jsou neoddělitelné od problémů lidského bohatství a ekonomického rozvoje všeobecně a že mnoho forem jeho současného rozvoje devastuje zdroje, na kterých budou lidský život a jeho kvalita dlouhodobě závislé. Úkolem současné vědy je nejen rozpoznat faktory a příčiny globálních pro-

blémů, ale následně vypracovat pravděpodobné scénáře prognóz budoucnosti, které by umožnily vytvořit a realizovat účelnou globální strategii k udržitelnému rozvoji (Nátr, 2005).

Uvědomění si vlastní zodpovědnosti vůči přírodě a společnosti by mělo tvořit nedílnou součást vzdělávání na každém typu školy. Příprava učitelů pro první stupeň základní školy se od času osvícenství a národního obrození vyznačovala národním či národnostním charakterem. Je tedy patrné, že témata EV, GRV, VUR jsou tomuto stupni školy více než vlastní.

Literatura

Činčera, J., Krajhanzl, J. Eco-Schools: what factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour?. *Journal of Cleaner Production*, 2013, 61: 117–121.

Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* Praha: Portál, 2004.

Horká, H. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století.* Brno: PedF MU, 2005.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: VÚP, 2007.

Lukášová-Kantorková, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe).* Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003.

Morkes, F. Největší reforma školství v dějinách, 230. výročí Všeobecného školního řádu. *Učitelské noviny,* č. 33/2004.

Nátr, L. *Rozvoj trvale neudržitelný*. Praha: Karolinum, 2005.

Palmer, J. A. *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. New York: Routledge, 2002.

Sklenářová, S. *Kapitoly z dějin Univerzity*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009.

Spilková, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.

Spilková, V. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: UK PedF, 2010.

5

ZÁVĚR ANEB UČITELSTVÍ „QUO VADIS“?

Martin Bílek

Adekvátní představy o „ideálu učitele“ a jeho přípravy je třeba formulovat v kontextu s tím, co je hlavní náplní jeho činnosti. Nabízejí se dvě základní alternativy, jejichž zdánlivý rozpor je (v čase vydání naší monografie ale už možná platí, že byl) sice v českém systému přípravy učitelů legislativně vyřešen, ale jeho realizace v praxi není ani nebyla nikdy jednoznačná (Bílek, 2009). Poslední legislativní úpravy dokonce obě základní alternativy sjednocují, což je dle našeho názoru sice zajímavý experiment s ambicí rychle řešit nedostatek učitelů, ale zdá se, že ne příliš připravený a odpovídající potřebě zvýšení kvality a prestiže učitelské profese včetně adekvátní přípravy na ni v pregraduálním či postgraduálním studiu. Přesto je dobré připomenout, že v první z alternativ byl základním cílem učitelovy činnosti žák a hlavním úkolem výuky, tedy hlavním úkolem činnosti učitele a žáků, bylo přispívat k rozvoji žákovy osobnosti. Příprava kreativního a flexibilního člověka by měla být ve všeobecném vzdělávání prioritou, která vyžaduje soubor odpovídajících prostředků. Pro tuto alternativu v úrovni 2. stupně základních škol a středních škol byly dosud v České republice připravováni učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů ve studijních programech Učitelství pro základní školy a Učitelství pro střední školy v příslušných oborech odpovídajících vyučovaným předmětům, před lety i Učitelství pro 5.–12. ročník, kde byla kvalifikace učitele všeobecně-vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy spojena. V druhé alternativě je právě učivo určitého oboru (zpravidla jeho některé části) převedeno z kategorie prostředků do kategorie cílů. Pro zajištění takto pojaté výuky byli a jsou připravováni učitelé tzv. odborných (specializačních) předmětů. Jejich vzdělávání bylo v České republice zabezpečováno převážně doplňujícím pedagogickým studiem navazujícím nebo souběžně prováděným s příslušným magisterským (většinou inženýrským) studijním programem, zřídka i podobně pojatým bakalářským programem (Bílek a Rychtera, 2001).

V našich analýzách se zaměřením na formování občanských a sociálních kompetencí a zejména na kompetenci odpovědného chování k lidem a přírodě jsme vycházeli především z obsahů učitelství všeobecně-vzdělávacích předmětů, méně jsme se dotkli učitelství odborných předmětů. Jsme si ale vědomi, že rozdíl v kvalifikaci učitelů pro tyto „dvě cesty“ je výrazný a nelze ho jen tak, bez

hlubšího porozumění, popřít. Jak je zřejmé z popisu kurikula různých učitelských specializací v kapitole 4., jde stále o silné zaměření na obory. Ovšem nadměrné upřednostňování obsahové složky ve všeobecném vzdělávání jednoznačně vede k potlačování osobní identity vzdělávaných subjektů, vede k nadměrnému zneužívání hodnocení jako prostředku pro zabezpečení kázně, je příčinou formalizmu uplatňovaného při vytváření vědomostních struktur a pochopitelným důsledkem těchto přístupů je odmítání školní docházky převážnou většinou žáků (Bílek a Rychtera, 2001). Profesní orientace učitele oboru jako všeobecně vzdělávacího předmětu musí být postavena na vyvážených základech oborově-didaktických, pedagogicko-psychologických a jistě i oborových, ale v jiných proporcích než doposud. Poznatky z oboru jsou sice základním materiálem pro tvůrčí činnost učitele všeobecně vzdělávacích předmětů, uskutečňovanou v procesu formování osobnosti poznávajícího subjektu, ale způsob interpretace těchto poznatků by měl v rámci učitelské přípravy odpovídat požadavku profese učitele, a nikoliv profese provozního inženýra nebo jinak zaměřeného specialisty (Bílek, 2009). Uvedené směry jsou v aktuálních oborově-didaktických přístupech označovány jako „pedagogická (didaktická) znalost obsahu (Pedagogical Content Knowledge – PCK)" (např. Janík, 2009), ale dle našeho názoru nejde o nic nového, jen o potřebu vytvoření prostoru pro posilování oborových didaktik v přípravě na učitelskou profesi. A jak je to tedy s oborovými didaktikami u nás? *„Jedním z důležitých předpokladů profesně zaměřené přípravy učitelů je podpora teoretické a výzkumné práce a vývoje účinných výukových postupů ve všech oborových didaktikách. Těm by se v mnohem větší míře mělo dostat podpory Akreditační komise v rámci výzkumných záměrů fakult a v resortních plánech pedagogického výzkumu."* Jedná se o výňatek z textu známé „Výzvy pro deset milionů k přípravě Národního programu rozvoje vzdělávání" (Kolektiv autorů, 2000). Jak daleko je to ale po téměř dvaceti letech od našeho současného stavu!

Vraťme se však do reality přípravy učitelů a do našich provedených analýz, ke kterým nám řešený projekt CIVIS pomohl vytvořit potřebné zázemí. Jedním z apelů, které bychom mohli na závěr uvést, je potřeba řešení mezipředmětových vztahů či dokonce interdisciplinárního přístupu, který byl kromě přístupů celoškolského, komunitního, participačního a venkovního učení identifikován v projektu jako zásadní orientace pro inovaci učitelské přípravy. Integrovaná výuka, integrace ve vyučování, integrovaný pohled na výuku, tato a další vyjádření provázejí diskuse kolem tvorby učebních plánů s různou intenzitou a ovlivňují školní vzdělávání v řadě zemí světa (Bílek, M. a kol, 2001). Někde jsou nosnými idejemi těchto tendencí snahy o jednotný pohled na přírodu a/nebo společnost, jinde jde o snahy spojené s ekonomickým základem, tj. vycházející z redukce vyučovacích hodin v rámci úsporných programů ministerstev školství.

Téma integrace ve vzdělávání podléhá v současné době v zemích, kde jsou tradiční separované učební předměty, často i populistickým úvahám bez solidnějšího odborného základu. Vzrušené debaty zastánců výuky integrovaných předmětů i jejich odpůrců často končí při nedorozumění, jde-li o preferenci oborové integrace nebo zamezení předčasné oborové diferenciace. Jádro nedorozumění spočívá i v často nepřesně zadaném tématu takové diskuse. Je jistě rozdíl, mluví-li se o „integraci“ v souvislosti se zachováním např. šířeji pojaté Přírodovědy nebo Vlastivědy jako jednotného všeobecně vzdělávacího předmětu do 13–14 let, případně do 15–16 let školního věku, nebo o integraci již vybudovaných poznatků z různých oborů ve vyšších ročnících gymnázia a středních odborných škol. To, že se na tyto rozdíly zapomíná, nebo jsou apriori odmítány, k nalezení odpovídajících řešení určitě neprospívá. Zdá se tedy, že jednou z bariér pro spolupráci učitelů, pro realizaci výše uvedených přístupů, je příprava učitelů silně vázaná na daný obor vyučovacího předmětu. Zdá se, že i odtud pramení jakási izolovanost jednotlivých aprobací u učitelů. Ve výčtu předmětů zabezpečovaných pro každou z aprobací je ale možné nalézt různé dublování (v lepším případě částečné), absenci hraničních předmětů, společných projektů apod. I komunikace kateder podílejících se na příslušné aprobaci často není ideální. *„Do výuky by měly být podstatně více zařazovány praktické činnosti. Mělo by v ní být dostatek příležitostí, jak uplatnit zkušenosti z běžného života a ze světa práce. Objeví se dále nová mezipředmětová témata – jako jsou témata evropské integrace, multikulturní výchovy a environmentální výchovy. Jejich realizace předpokládá týmovou spolupráci učitelů a využívání různých forem mimotřídní činnosti. Vůbec bude rozvíjena výuka v integrovaných celcích i uplatňovány nové formy výuky, které usnadní vnitřní diferenciaci až individualizaci vzdělávání. Jednou z nich je např. projektová výuka založená na aktivní, samostatné práci žáků, jimž dává příležitost jít v daném tématu do větší hloubky. Nové pojetí kurikula – především důraz na klíčové kompetence, posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů, větší míra diferenciace, uplatnění nových témat – i zpracovávání vlastního vzdělávacího programu školy značně zvýší nároky na školy i učitele a budou vyžadovat jejich systematickou přípravu a stálou podporu. To je jedním z hlavních cílů návrhu společné podpůrné infrastruktury“*. To je výsek z textu podkapitoly „Kurikulární politika (část II. Předškolní, základní a střední vzdělávání – kapitola A. Obecné otázky vzdělávání v regionálním školství) „Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (2. verze – pracovní text k vnějšímu připomínkovému řízení, MŠMT, Praha, 23. říjen 2000, s. 38). Z uvedeného textu tzv. „Bílé knihy“ rozvoje vzdělávání v České republice je na první pohled patrné, že témata integrace ve vzdělávání by měla mít svoji aktuální hodnotu. Připomeňme si tedy ještě jednou ta zásadní doporučení z návrhu „Bílé knihy“, tedy těch několik tzv. nových rysů v pojetí kurikula pro předškolní, zá-

kladní a střední vzdělávání (Kotásek a kol., 2001), v níž se řada z diskutovaných otázek promítá:

- podporovat rozvoj klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání,
- uplatnit nové formy aktivní výuky – zejména projektovou výuku – a různé formy mezipředmětové integrace, jako jsou mezipředmětová témata a projekty, i další formy mimotřídní činnosti,
- využít výše uvedené formy při zavádění nových oblastí do kurikula (např. environmentální výchova),
- systematicky připravovat učitele na nové pojetí kurikula a na zavádění odpovídajících metod a forem výuky,
- zahrnout uvedené formy a témata do inovačních a rozvojových programů ministerstva atd.

Nazrála již doba k doplnění učitelského kurikula nebo dokonce k jeho radikálnímu přepracování? Jít cestou rozšiřování aprobace nebo cestou snižování počtu školních předmětů s odpovídající přípravou učitelů? Otázky tohoto typu sice zatím nemají odpovídající konsensuální odpovědi, ale bylo naší velkou snahou k hledání odpovědí přispět. Tým oborových didaktiků projektu CIVIS společně s dalšími oborovými didaktiky a pedagogy nabízí v této knize jeden z možných podkladových materiálů, jednu z možných cest, kterou by mohla být společně budoucími učiteli, učiteli z praxe a jejich žáky formovaná kompetence, tedy **odpovědné chování k lidem a přírodě**.

Literatura

Bílek, M. a kol. *K integraci v přírodovědném vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.

Bílek, M. Oborové didaktiky jako profesionalizační disciplíny učitelství (příklad didaktiky chemie). In: Škoda, J., Doulík, P., et al. *Aktuální problémy vybraných oborových didaktik*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2009, s. 120–139.

Bílek, M., Rychtera, J. Charakteristika učitele chemie. In: VOLF, I. (ed.) *Příprava učitelů matematiky a přírodovědných předmětů. Závěrečná zpráva k řešení IG PdF UHK*. Hradec Králové: MAFY, 2001, s. 21–33.

Janík, T. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido, 2009, 119 s.

Kolektiv autorů. *Učitel – vůdčí aktér proměny školy.* In: *Výzva pro deset milionů*, bulletin k přípravě Národního programu rozvoje vzdělávání. Příloha týdeníků Učitelské noviny a Veřejná správa, 2/2000, 2000.

Kotásek, J. a kol. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2. verze – pracovní text k vnějšímu připomínkovému řízení). Praha: MŠMT, 23. říjen, 2000. [online], [cit. 2001-02-06]. Dostupné z: http://www.msmt.cz

REJSTŘÍK AUTORŮ

Prof. PhDr. Martin BÍLEK, Ph.D., Katedra chemie a didaktiky chemie, PedF UK, vedoucí řešitelského týmu KA5 projektu CIVIS na PřF UHK

Mgr. Adrián AGRICOLA, Ph.D., Katedra tělesné výchovy a sportu, PdF UHK

PhDr. Petra BESEDOVÁ, Ph.D., Katedra německého jazyka a literatury, PdF UHK

Doc. PhDr. Jan HÁBL, Ph.D., Katedra pedagogiky a psychologie PdF UHK

PhDr. Jindřich KESNER, CSc., Katedra ruského jazyka a literatury PdF UHK

Mgr. Olga KESNEROVÁ ŘÁDKOVÁ, Ph.D., Katedra pedagogiky a psychologie PdF UHK

RNDr. PhDr. Ivo KRÁLÍČEK, Ph.D., Katedra biologie PřF UHK

Mgr. Irena LOUDOVÁ, Ph.D., Katedra pedagogiky a psychologie PdF UHK

PhDr. Michaela MÁDLOVÁ, Ph.D., Katedra francouzského jazyka a literatury PdF UHK

RNDr. Veronika MACHKOVÁ, Ph.D., Katedra chemie PřF UHK

PaedDr. Martina MANĚNOVÁ, Ph.D., Ústav primární a preprimární edukace PdF UHK

PhDr. Michal MUSÍLEK, Ph.D., Katedra aplikované kybernetiky PřF UHK

PhDr. Přemysl ŠTINDL, Katedra pedagogiky a psychologie PdF UHK

PhDr. Eva ŠVARCOVÁ, Ph.D., Katedra klinické a sociální farmacie, FaF UK, členka řešitelského týmu KA5 projektu CIVIS na PdF UHK

Mgr. Anna TŘESOHLAVÁ, Ph.D., Katedra francouzského jazyka a literatury PdF UHK

Doc. PhDr. Pavel VACEK, Ph.D., Katedra pedagogiky a psychologie PdF UHK

Mgr. Lukáš VÍZEK, Ph.D., Katedra matematiky PřF UHK

Mgr. Jiří VORLÍČEK, Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání, Brno

Mgr. Olga VRAŠTILOVÁ, M. A., Ph.D., Katedra anglického jazyka a literatury PdF UHK

Recenzenti

PhDr. Kateřina JANČAŘÍKOVÁ, Ph.D., vedoucí Centra environmentální výchovy a vzdělávání, Katedra biologie a environmentálních studií, PedF UK

PhDr. Roman KROUFEK, Ph.D., Katedra preprimárního a primárního vzdělávání PF UJEP

ABSTRACT

The monograph 'Teaching study programmes and forming civic and social competences' is a result of three-year long efforts of the team of branch didacticians and cooperating colleagues on the 'CIVIS: Focus on Civic and Social competences' project platform. The project targets at forming these competences within the pre-service teacher preparation. It arises from the analysis of a wide spectrum of current teaching study programmes of all levels and subject combinations taught mainly at the University of Hradec Kralove. The results of analysis are exploited to forming various recommendations on how these study programmes should be innovated.

Single chapters are based on the study programme curricula which are still traditionally oriented on subjects the graduates are expected to teach in schools; this approach results in limiting students´ specialization in two, or even one subject. The text which resulted from analyses, discussions and interpretations of experts in the fields of educational science and branch didactics conducted on the project platform aims at preparing a set of materials for selected subjects providing recommendations towards improving the pre-service teacher preparation in currently taught subjects but mainly at opening doors to concrete, relatively closed teachers´ specializations for their cooperation, mutual enrichment and focus on everyday life, including positive and negative phenomena.

The content of monograph was driven by efforts to provide a complex view of a possible orientation of pre-service teacher preparation on forming civic and social competences. First, the insight in the history is provided with special focus on J. A. Comenius contribution. Second, the current state of the problem is introduced, where latest trends influencing and often destabilizing the field are analysed. Then, chapters focused on the content of most study programmes follow showing the effort to their standardization. Particularly, the complex information on teaching study programmes, including the current state and future trends towards forming the responsible approach to man and nature. Totally, 19 analyses were included in the monograph covering 17 subject specializations, including teaching at primary schools and teaching practical subjects. The centre of these analyses is the current state and potential of content development of each study programme towards environmental education, global development education and education to sustainable development.

Název: Učitelské studijní programy a formování občanských a sociálních kompetencí

Autoři: Martin Bílek a kol.

Rok a místo vydání: 2019, Hradec Králové

Vydání: první

Náklad: 200

DTP: Jana Zbirovská

Tisk: Petr Brázda, Břeclav

Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus jako svou 1691. publikaci.

ISBN 978-80-7435-755-8

Publikace, kterou držíte v ruce, se pokouší o revizi stávající učitelské přípravy jedné univerzity, se snahou analyzovat a změnit výuku tak, aby lépe vyhovovala klíčovým aspektům odpovědného vzdělávání.

Příprava učitelů má nelehký úkol. Musí připravit budoucí učitele na vzdělávání v budoucnosti, kterou vůbec nikdo nezná, a kde většina poznatků získaných na vysokých školách bude zastaralých. Jaká je tedy role budoucích učitelů?

Škola nemůže učit pouze minulé poznatky, byť s vírou, že žákům k něčemu budou, ale nemůže učit ani o budoucnosti, protože ji nikdo z nás nezná. Jediné, co může škola opravdu vyučovat, je porozumění přítomnosti a hodnotám, které bychom chtěli v tomto světě žít. Je to právě výuka v reálném světě, která dělá školu smysluplnou pro žáka a opodstatněnou pro společnost.

První naději na změnu v pojetí přípravy učitelů tedy vidím ve výuce postavené na vlastní zkušenosti. Druhou naději vidím v mezioborové spolupráci a snaze o nadoborové vnímání reality. Třetí nadějí je podle mého názoru dovednost učitele reflektovat výuku a mít vůli změnit postupy, když nefungují. Právě s těmito třemi nadějemi pracoval po tři roky projekt CIVIS, v rámci něhož byla vydána také tato publikace.

Jiří Vorlíček, věcný manažer projektu CIVIS

CIVIS *Učíme pro život odpovědný k lidem a přírodě*

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Univerzita Hradec Králové