

UNIVERZITA PARDUBICE

Fakulta filosofická

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

2024

Miroslav Mervart

Univerzita Pardubice
Fakulta filosofická

Techniky moderního lektorství v praxi na základních a středních školách
Závěrečná práce

2024

Miroslav Mervart

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

ZADÁNÍ

tématu závěrečné písemné práce doplňujícího pedagogického studia

Jméno a příjmení studenta: Miroslav Mervart

titul: Mgr.

název absolvované VŠ: Policejní akademie ČR v Praze

rok ukončení VŠ: 2013 rok zahájení DPS: 2022

Práce je svým obsahem zaměřena převážně do oblasti: **psychologie, pedagogika, obecná didaktika, oborová didaktika, metodologie, sociologie.** (podtrhni)

Téma práce: Techniky moderního lektorství v praxi na základních a středních školách

Obsah práce:

Práce se bude zabývat rozбором technik a stylů moderního vyučování se zaměřením na udržení pozornosti. Jednoduše jak efektivně lektorovat žáky a studenty v pedagogické praxi. Hlavní využitou metodou bude komparace technik výuky dle jednotlivé skupiny vyučovaných s ohledem na stupně jejich vzdělávání. Cílem práce bude najít ideální cestu k aktivaci vnitřní motivace ke studiu a pochopení širšího významu a konsekvence získaného vzdělávání. Práce bude propojovat didaktickou rovinu s psychologickým rozměrem tématu.

Základní literatura dle ISO 690:

- 1) HÁBL Jan, Na charakteru záleží: problém učitelnosti dobra. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, ISBN: 978-80-6475-443-5
- 2) LANGER, Tomáš, Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých. Praha: Grada publishing 2016, ISBN: 978-80-271-0093-4
- 3) ČAPEK, Robert, Líný učitel. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola, ISBN: 978-80-7496-344-5
- 4) PETTY Geoffery. Moderní vyučování. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008, ISBN: 978-80-7367-427-4.

Termín odevzdání práce: duben 2024

Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. Podpis vedoucího:

Prohlašuji, že jsem se seznámil(a) se zásadami pro vypracování závěrečné písemné práce v rámci DPS.

v Pardubicích dne: 25.5.2023

Podpis studující(ho):

Prohlašuji: Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše. Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Jaroměři dne 1.4.2024

Miroslav Mervart

Poděkování:

Děkuji vedoucímu práce, prof. PhDr. Karlu Rýdlvi, CSc., za odborné vedení, trpělivou spolupráci a cenné rady, které mi poskytl během celé tvorby této práce. Zároveň děkuji i své rodině za pomoc a psychickou podporu při tvorbě této práce.

ANOTACE

Práce je zaměřena na techniky a styly moderního lektorství v praxi na základních a středních školách. Úvod práce se snaží zjistit, zda je možné naučit žáky dobru, morálním hodnotám a proč je důležité budovat charakter. Dále práce rozebírá přístupy k výchově, která by měla být neoddělitelnou součástí vzdělávání. Vymezuje také moderní přístupy a techniky vzdělávání. V závěru se práce zabývá morálními aspekty umělé inteligence ve vzdělávání.

Klíčová slova:

Lektorství, škola, morálka, výchova, vzdělávání, umělá inteligence.

TITLE

Techniques of modern lecturing in practice on primary and secondary schools

ANNOTATION

This thesis is focused on techniques and styles of modern lecturing in practice on primary/secondary schools and on high schools. The beginning of thesis tries to ascertain, whether is possible to learn goodness and value of ethic to pupils and why is important to build character. In next part thesis disassembles methods and techniques of education. The end of thesis solves morale aspects of artificial intelligence in education.

Keywords:

Lecturing, school, morale, education, artificial intelligence.

OBSAH

1. Základní pojmy	12
1.1. Lektor	12
1.2. Vyučování	12
1.3. Učení	12
2. Vnitřní význam výuky a osobnost učitele	13
2.1. Otázka naučitelnosti dobra a systémové směřování k dobru	13
2.2. Podstata charakteru	14
2.3. Problematika dobra	15
2.4. Otázka podstaty člověka	17
3. Přístupy k metodě	18
3.1. Předpoklad nejhoršího	18
3.2. Optimistická a existenciální kombinace výchovy	18
3.3. Princip podřazenosti	19
3.4. Absence autority	19
3.5. Relativita zla	20
3.6. Princip non-direktivní autority	21
3.7. Proces sebeaktualizace	22
3.8. Generace s absencí morálky	23
3.9. Problematika autonomie	24
4. Moderní a netradiční přístupy ke vzdělávání (vyučování)	26
4.1. Samovzdělávání a odškolnění	26
4.2. Individualizované vzdělávání	27
4.3. Přístup tzv. „škola hrou“	27
4.4. Smíšené komunitní vzdělávání	30

5. Moderní techniky a styly vyučování.....	33
5.1. Asociační metody.....	33
5.2. Brainstormingové metody.....	34
5.3. Problematika času.....	36
5.4. Daltonské metody.....	36
5.5. Decrolyho metody.....	36
5.6. Diferenciační metody.....	37
5.7. Dramatizační metody.....	37
5.8. E-learning.....	38
5.9. Evokační metody a freinetovské metody.....	38
5.10. Frontální výuka a tradiční výuka.....	39
5.11. Výuka stylem E-U-R.....	39
5.12. Herbatovské metody.....	39
5.13. Heuristické metody a problémové výukové metody.....	40
5.14. Kognitivní metody.....	40
5.15. Konstruktivistické metody.....	40
5.16. Výuka formou M-learningu.....	41
5.17. Metody tvůrčího psaní.....	41
5.18. Metody vzájemného učení.....	42
5.19. Montesorri metody.....	42
5.20. Jenský plán.....	43
5.21. Waldorfská škola.....	43
6. Učební prostředky.....	45
6.1. Videozáznam.....	45
6.2. Fotografie.....	46

6.3. Zvukové záznamy	46
6.4. Počítačové hry	47
6.5. Křída a tabule	47
6.6. Mapa.....	48
6.8. Multimediální tabule	48
7. Limity umělé inteligence (AI).....	49
7.1. Umělá inteligence.....	49
7.2. Etika umělé inteligence	49
ZÁVĚR.....	51

ÚVOD

Závěrečné práce se bude zaměřovat na techniky a styly moderního lektorství v praxi na základních a středních školách. Práci jsem si vybral z důvodu toho, že si s ohledem na své současné služební zařazení jako okresní policejní preventista uvědomuji, jak je velmi důležité oslovit, zaujmout a posléze udržet pozornost žáků a studentů. Působení preventistů spočívá prakticky v každodenních přednáškách na základních, středních nebo i vysokých školách, nicméně čím dál častěji se stávají posluchači přednášek i lidé v produktivním věku nebo dokonce senioři.

Již při přípravě literatury a konzultacích s vedoucím práce bylo zřejmé, že práce, aby měla skutečný přínos, bude muset přesáhnout původní záměr. Východisko se zdá být v možnostech a cestách učitelnosti dobra, respektive budování charakteru. Jak a zda je vůbec možné učit se dobru, skrze základní zásady etiky a morálky, se bude tato práce snažit shrnout. Otázky týkající se těchto hodnot se snažila řešit už triáda nejslavnějších řeckých filosofů, ale hledání „pravdy“ neustalo ani v dobách středověku. Při hledání se lze inspirovat rozhodně i u jednoho z našich největších myslitelů Jana Ámose Komenského. Práce se bude snažit porovnat i jednotlivé přístupy k budování charakteru, což by mělo mít přesah i do výchovy. Ostatně, co by znamenalo vzdělávání bez výchovy, si asi každý umí dobře představit. To možná může být i vysvětlení, že jsme se v současné moderní společnosti dostali do pozice, kdy skutečné osobnosti jsou čím dál méně vyslyšeny. Cíleně nebylo použito slova autority, neboť autorita by se autoritou neměla stát svým vlastním pasováním, nýbrž tím, že by si ji/jej s ohledem na jeho/její předpoklady, charakter, záměry měli vybrat ostatní. Obzvláště dnešní mladá generace, vidí své vzory mnohdy zkresleně, v různých „influencerech“, jejichž záměry jsou většinou zištné. Čím zvláštnější a více se vymykají normalitě, tím mnohdy i větší oblibu mívají. Nejen, že se autor práce bude snažit, aby shrnula podstatné náležitosti, nýbrž i aby práce posunula jeho současnou činnost vpřed a mohl tak posunovat vpřed i své (nejen mladé) posluchače.

Autor práce si uvědomuje, že jeho osobnost zásadním způsobem formovali ti lidé, které ve svém životě potkával a ještě potkává a sám za sebe může říci, že také především i díky nim je v současné době na pozici, ve které vidí obrovské možnosti a především ji chápe jako poslání. Snaží se v tomto posunout i své posluchače a už několikrát na toto své posluchače upozornil. Jednoduše, aby poslouchali osobnosti, které jsou schopné je „posunout dál“.

Dále bude v práci snaha o popis moderních metod vzdělávání. Zatím je autor práce toho názoru, že při dnešních znalostech skrze různé didaktické postupy je možné nejenom oslovit,

zaujmout, ale především získat a udržet pozornost posluchačů. Bude zde také snaha, aby zmíněné metody byly rozšířeny o vlastní zkušenosti z dosavadní praxe. V práci budou nejen zmíněné, ale především popsány možnosti různých učebních prostředků. Právě v kombinování různých učebních prostředků vidí autor možnosti v rozšíření a udržení pozornosti žáků a studentů. Jejich užívání a různé kombinace se mu totiž v jeho dosavadní praxi velmi osvědčily.

Na závěr se práce bude věnovat možnostem a také etice umělé inteligence. Neboť, ať si to často lidé ani neuvědomují, tak právě ta ovlivňuje životy čím dál více a zasahuje čím dál více oblastí a oborů. V blízkém budoucnu je navíc reálné očekávat její ještě větší využití, neboť lidské zdroje jsou omezené a možnosti umělé inteligence naopak prakticky neomezené. No a co vzdělávání a umělá inteligence? Ta může současné vzdělávání úplně proměnit. Není cestou se novým možnostem bránit, ale pokusit se je využít ke zlepšení stávajícího a také na toto se bude práce snažit poukázat.

1. Základní pojmy

1.1. Lektor

Lektor je chápán jako „vzdělavatel dospělých působící v oblasti dalšího vzdělávání. Lektora najdeme spíše v kurzech, na školeních a dalších vzdělávacích akcích pro dospělé. Pojem má odlišit formální vzdělávání na školách od dalšího vzdělávání.“ Co různé lektory spojuje? Zejména je to prohloubení poznatků, případnou úpravu v myšlenkách, přístupech k posouzení stávajícího světa a pokus o praktickou realizaci výše uvedeného. Lektor by měl být odborníkem v daném oboru, zvládal metodiku výuky a měl samozřejmě i osobnostní předpoklady.¹

1.2. Vyučování

„Vyučování se stručně označuje jako proces předávání informací, zvláště dětem a mladistvým, k jejich přípravě pro budoucí život. Ve skutečnosti je vyučování mnohem více. Je to součástí přítomného života dítěte, mladistvého a učitele, zahrnuje velkou část jejich dne a týdne.“²

1.3. Učení

„Učení je proces, při kterém význam – etický nebo jakýkoli jiný – musí být aktivně utvářen a znovuutvářen, a to směrem zevnitř ven.“³

¹ LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016, s. 14. ISBN 978-80-271-0093-4.

² ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, s. 171. ISBN 80-7066-534-3.

³ HÁBL, Jan. Člověk „dobrý“ a/nebo „zlý“? Antropologická varianta výchovy mezi autoritářstvím a liberalitou. *Pedagogická orientace* [online]. 27(1), 181-197 [cit. 2024-04-01]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-181>

2. Vnitřní význam výuky a osobnost učitele

2.1. Otázka naučitelnosti dobra a systémové směřování k dobru

Dnešní pedagogika v sobě zahrnuje množství účinných metod a technik výuky, jak žákovi či studentovi předat vyučovanou látku. Na druhou stranu velmi opomíjenou součástí pedagogiky je výuka dobra, budování charakteru.⁴

Obzvláště v dnešní době tržního kapitalismu, kdy je kladen velký důraz na zisk, je to zapotřebí více než kdy dříve. V době digitálních médií a informační společnosti je na místě, aby vyučovaný měl základní přehled a především se uměl v informacích orientovat a rozlišovat ty relevantní.

Otázkou tedy je jak to účinně řešit, když se člověk stává sám produktem.

A jak poznat pravdu?

Školy jako hlavní vzdělávací instituce by mimo poskytování poznatků měly tvarovat osobnost člověka a jeho charakter.⁵ A v neposlední řadě učit člověka dobru. Jak učit dobru, tím se zabývali lidé již v dobách dávno minulých. Odezvy bylo možné nalézt v legendách, prorockých či příbězích anebo tehdejších literárních dílech kupříkladu v básních. Vyprávěly a předávaly se přes generace, jejím obsahem byly boje dobra proti zlu, právu a bezpráví a tak podobně. V současnosti je síla příběhů poněkud upozaděná a děti tak o leccos přichází. Sokrates byl prvním z athénské triády, kdo se zabýval otázkou učitelnosti dobra. Svými otázkami formou dialogů definoval hlavní čtveřici způsobů filosofie výchovy. První a nejpozitivnější je založena na názoru, že lidská bytost je ze svého základu dobrá a ctnostná, proto není zapotřebí mravního působení. Méně optimistická je druhá, která je založena na tom, že ctnosti bytost dosahuje správným poznáním. Jednoduše moudrým jest ten, kdo pozná a bude tedy správně jednat. Předpokládá, že osoba k tomuto stavu dospěje skrze odpovídající usměrnění. Předposlední vychází z přesvědčení, že dobru se lze naučit, nicméně je zapotřebí velkého snažení či dokonce námahy. Totiž aby se stala bytost dobrou, dosáhne ji nácvikem a tréninkem a promění se tak časem ve zvyklost. Typická byla pro posledního z triády, Aristotela. Poslední z nich je toho názoru, že dobrým se člověk stává, pokud míří proti své bytostné podstatě. Počítá s tím, že bytost je v zásadě amorální, egoistická dokonce až sokem vůči ostatním, proto musí ho přemoci strach či nějaká síla, aby se stal dobrým.⁶ Tuto teorii o mnoho století později rozpracoval jeden

⁴ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobru? ; Na charakteru záleží : problém učitelnosti dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, s. 13. ISBN 978-80-7465-443-5.

⁵ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, s. . ISBN 978-80-262-0403-9.

⁶ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobru? ; Na charakteru záleží : problém učitelnosti dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, s. 14-15. ISBN 978-80-7465-443-5.

z „otců liberalismu“ anglický filosof Thomas Hobbes a popsal ji příznačnou frází: „člověk, člověku vlkem“. Je důležité si připomenout i skutečnost, že dílo Sokratovo se zachovalo díky jeho žákovi Platónovi.

Ač Sokrates sám přiznává, že ctnost je problematické vymezit, ba co víc najít někoho, kdo by byl natolik ctnostný, aby ji mohl vyučovat. Sokrates byl považován za neznaboha, dost možná i za kacíře, za svou kritiku bohů. Je paradoxem, že sám věřil, že člověka v jeho konání v rozpoznání dobrého od zlého vede božský (vnitřní) hlas tzv. „daimonion“. Naproti tomu učitel národů Jan Ámos Komenský chápe výchovu k dobru jako velmi významnou, křehkou, neboť *„je dobré reflektovat své předpoklady či předporozumění. Poněvadž jak člověk myslí, tak jedná. Z předpokladů plynou důsledky, pedagogovo přesvědčení má pedagogické implikace.“*⁷

Ať už jakýmkoli způsobem je hlavní úlohou pedagoga nejen učit poznatkům, ale primárně učit (žáka) člověka dobru-ctnosti. Aby si tak dotyčný uvědomil správné, bezpečné a mohl si tak v budoucnu vážit sám sebe a tím si tak vážil i druhých. Je zapotřebí zaujmout, nadchnout, zapojit a diskutovat, jedině tak přítomní vezmou uvedené za své. Jedním z prostředků pedagoga může být právě forma příběhu s vlastním zážitkem a zároveň ponaučením. V průběhu příběhu není vyloučené ani dotyčné žáky zapojit, co by doporučili a udělali, aby se tak nestalo. Případně se tázat, co by udělali správně (ctnostně), pokud se něco nepěkného stane. Předloží-li pedagog, že v daném případě zvítězilo správné nad nedobrým, budou ho chtít dotyční následovat. Obzvlášť pokud negativní doplní konkrétním skutečným příkladem. Není jistě vůbec od věci se posléze vyučovaných zeptat na jejich názor a provést nad tímto následnou diskuzi. I kdyby se snad hned ani všichni z přítomných nezapojili, je více než možné, že nad tímto popřemýšlí a může se tak budovat jejich systém hodnot. Odměnou pro pedagoga je i jistě rozmluvení žáků s různými poruchami autistického spektra anebo těch, kteří třeba jinak po celou dobu vyučování nemluvili. Je důležité, aby ve všem, co pedagog řekne, šel sám příkladem. Jak říká sama lidová moudrost, pravda má výhodu v tom, že si člověk nemusí pamatovat, co řekl.

2.2. Podstata charakteru

O tom jaký vliv má na charakter člověka a jeho morálku škola nemůže být sebemenší pochyb. *„Dlouhodobé výzkumy ukazují, že mezi nejvýznamnější faktory, které mají vliv na morální vývoj dětí a mládeže, patří pedagog a škola obecně – hned po rodičích.“* Jak uvádí

⁷ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobru? ; Na charakteru záleží : problém učitelnosti dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, s. 16-17. ISBN 978-80-7465-443-5.

autor E. Wynne: „*každý pedagog, ať je jeho aprobace jakákoli – je zároveň vychovatelem morálky či charakteru.*“ Ještě výstižněji popsal celé působení a vlastně i vztah W. Sanders, když se vyjádřil, že učitel pokud jde vyučovat, tak „*nenechává svůj charakter doma*“, totiž veškerá jeho činnost je úzce spjatá s tím, „*kdo je a co považuje za morálně hodnotné*“ Z uvedeného vyplývá, že morálku nelze přímo vyučovat, nicméně je možné ji pochytit. Přebývá názor, kterého je například autor L.Kohlberg, který uvedl, že morálka je otázkou vlastních priorit a nelze je předávat formou jasně daných souborů, jinak by se v tu chvíli jednalo o indoktrinaci, je žádoucí, aby si je jedinci sami přebírali a utvářeli. Proto je budování morálky nedělitelnou součástí celého vzdělávání. Ve svém díle *Poradě o nápravě věcí lidských* o tom mluví i Komenský, který tvrdí, že skutečné vzdělání se stará o celou bytost, to znamená o složku kognitivní, etickou i duchovní. Výchova dle něho zahrnuje „*znát dobré, chtít dobré a konat dobré, i když se nikdo nedívá*“. Bez zapojení kromě poznávací složky i těch dalších označoval za „*mučírnu*“. Dodával, že je zapotřebí i aby své znalosti člověk užíval správně, v souladu s dobrými mravy, jinak může být společensky nebezpečný. Není tedy náhoda, že dnešními pojmy jakými jsou „*morální*“ a „*etický*“, označoval slovem „*mravní*“.⁸

Charakter člověka je zkrátka budován i tím, jaké osobnosti člověk v životě potkává a na kolik se jimi nechá ovlivnit. Pedagogové jsou jistě jedni ze zásadních osobností, které dítě (žáka) ovlivňují. Pokud jsou ideálně ztělesněnými vzory chování, tak mohou být prospěšné jako hnací síla při budování charakteru. Je důležité si připomenout i skutečnost, že dnešní společnost bohužel není nakloněna ctnosti, neboť je upřednostňováno získání materiálního bohatství, které zpravidla jde proti morálce.

2.3. Problematika dobra

Definice dobra je velmi problematická. „*Komenského pojetí povahy Boha a dobra jsou totožné. V Komenského křesťanském pojetí je Bůh ve své podstatě summum bonum, tj. ten druh bytí, nad nějž lepší nelze myslet. Je-li co dobré, je to božské a posvátné.*“ Jednoduše řečeno podílet se na dobrém vzbuzuje výjimečnou radost, neboť skrze správný počín je možné dosáhnout božského. Podaří-li se to člověku vícekrát, tím se stává „*lidštějším*“. Je-li naopak špatným, tím méně lidským, tzn. „*upadá v nečlověka*“. Filozofové chápou dobro, jako vzor lidské podstaty, něco nadpřirozeného. Lze ho tušit, ale nikoli definovat. Dobro tedy je spíše fenomén než pojem. Přesné poznání dobra není úplně možné, ale když se s něčím dobrým

⁸ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobrou? ; Na charakteru záleží : problém učitelství dobra.* Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, s. 19-21. ISBN 978-80-7465-443-5.

setkáme, jsme schopni to rozpoznat a cítit. Obdobné je to s fenoménem krásy. K porozumění dobra musí být řeč i o zlu. Je zajímavé, že bez dobra, by nebylo zlo. Někteří filosofové chápou zlo jako „nedostatek dobra“.⁹

Velmi výstižně popsal celý vztah filosof C.S. Lewis, který uvedl, že: „*dobro je takřikajíc samo sebou: špatnost je pouze pokažené dobro. Aby mohlo být pokaženo, musí dobro nejprve existovat.*“¹⁰ Prostupujíc do dalších oborů se každopádně počítá s tím, že existuje jistá norma chování, se kterou jsou anebo ještě lépe by měli být všichni lidé obeznámeni. Taková norma se očekává napříč dalšími obory, povoláními vlastně celou existencí. Je to v zásadě něco tak automatického, že jej v zásadě nevnímáme, ale jakmile nás zasáhne, leccos si uvědomíme. Bez určitých norem (dobra) by vlastně nemohlo vzniknout nic. Vzpomeňme na sport, dopravu, ale i společnost nebo něco tak samozřejmého v moderní civilizaci jako je bezpečnost. Vážili bychom si norem (dobra) bez zažitého zla? Nejvíce by váhu těchto protilehlých veličin vyjádřili ti, jež jsou v expozici nejčastěji. Těžko bychom, i s ohledem na proběhlý předvánoční útok 2023 na univerzitní půdě, hledali více zasvěcené než příslušníky záchranných složek a bezpečnostních sborů.

Jistě stojí za zmínku přidat citát Aristotela „*Chovejme se ke svým přátelům tak, jak si přejeme, aby se oni chovali k nám.*“ I zde se předpokládá, že konání dobrého a to obousměrně. Zmíněný citát je možné překlomit i mezilidských vztahů a taktéž do vztahu žactva (studentstva) a učitele. Nicméně je nutno vzít do úvahy, že každý člověk je jedinečný a co se nemusí líbit jednomu, zase může nebo dokonce vyžaduje druhý. V každém případě se očekává určitý vzorec chování a předpokládá se, že jsou s ním obeznámeni všichni lidé. Dojde-li k překročení tohoto vzorce provinilec se buď omlouvá, vymlouvá nebo sám své jednání vnitřně ospravedlňuje. Za předpokladu, že je člověk především během svého dětství obeznámen s hranicemi svého jednání (chování).

Profesor a kmenolog Hábl jej popisuje jako „*vědomí morálního zákona*“ nebo také „*s-vědomí*“. Uvádí dále, že kdybychom si jej nezvnitřnili, nepotřebovali bychom sami sebe hájit v případech svého selhání. Pro srovnání Karl Marx byl přesvědčen, že svědomí je ovlivněno společenskými podmínkami nebo z druhé strany Friedrich Nietzsche jej viděl jako „*projev slabosti*“. Naproti tomu psycholog Sigmund Freud měl za to, že svědomí vychází z nevědomé složky osobnosti. Možná abychom si ulehčili, jsme si dle autora E. Fuchse význam svědomí snižovali, proto je zapotřebí učit dobro (morálce), abychom tak budovali charakter.

⁹ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobrou? ; Na charakteru záleží : problém učitelství dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, s. 23-28. ISBN 978-80-7465-443-5.

¹⁰ LEWIS, C. S. *K jádru křesťanství*. Praha: Návrat, 1993, s. 38. ISBN 80-85495-19-8.

Budoucím generacím, tak ukázali správný směr. Nepochybně „dobro tvaruje lidskost“. transcendentální charakter a nemožnost definice lze vyřešit aplikací do konkrétních situací. Nejde jen o to, abychom jednali správně, ale především s jakou motivací danou věc provádíme.¹¹

2.4. Otázka podstaty člověka

Předpokladem a zároveň nutným odlišením je to, že nějaká skutečnost je a nějaká by měla být. S čím jsme se na tento svět zrodili, to nás dělá člověkem. Být člověkem znamená možnost, přičemž s odpovědí na to jaký by měl být, hledejme v naplňování jeho potenciálu. V tomto případě existují čtyři základní antropologické pohledy. Pesimistický pohled vidí člověka jako požitkáře, který „hledá slast a vyhýbá se strasti“, ostatní vidí jako překážku. Za zástupce lze považovat jistě Thomase Hobbesa. Naproti tomu optimisté v čele s Jeanem Jaquesem Rousseauem, chápou jedince jako nezkaženého, problém vidí ve společnosti. Existencialisté Jeana Paula Sarrtra chápou podstatu bytí v tom, že pokud člověk dá životu význam, tak jej dostane. Zásadní je v tomto pohledu vlastní rozhodnutí. Realisté vidí na člověku jeho dobrou i špatnou stránku. Zkrátka dle nich „lidství je dar, lidskost úkol“, které předpokládá i jistou hierarchii hodnot. Chápou tak, že zlo a dobro neexistuje odděleně, nýbrž naopak pohromadě. Dokonce tak, že je přímo v člověku.¹² Následovně vystihl realistickým rčením učitel národů Jan Ámos Komenský: „člověk učený, ale nemravný jest břemenem země“.

¹¹ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobrou? ; Na charakteru záleží : problém učitelnosti dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, s. 29-31. ISBN 978-80-7465-443-5.

¹² HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobrou? ; Na charakteru záleží : problém učitelnosti dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, s. 33-41. ISBN 978-80-7465-443-5.

3. Přístupy k metodě

Jsou závislé na samotném vyučujícím a to především z pohledu, jak se staví k vyučovanému, neboť tak jej i při svém vedení provází.

3.1. Předpoklad nejhoršího

Tento přístup počítá s tím, že od člověka lze očekávat to nejhorší, přičemž počítá s dozorováním či kontrolou. Při nerespektování následuje sankce za nedodržování. Čím vyšší míra negativního pohledu na dotčené, tím více autoritativnější prvky tam převládají.¹³

Shrneme-li to co člověk očekává, to zpravidla dostane. Musí se počítat i s tím, že každý vidí, co vidět chce. Na každou situaci je možné pohlížet z mnoha pohledů. Na druhou stranu je nutné brát v úvahu i to v jakém stavu se daná skupina, respektive společnost nachází. Poohlédneme-li se více jak dvacet let zpět k subjektivní zkušenosti autora, který prožil výměnný studijní pobyt v závěru základní školní docházky na předměstí Zürichu, v Rüschiikonu. Na pohled volnější atmosféra ve zdejší výuce rozhodně nevedla k menší pozornosti švýcarských žáků než při docházce českých žáků v tuzemsku. Není třeba zdůrazňovat, že českoskalická výuka měla poněkud rigidnější formu. Navíc švýcarští žáci měli některé předměty nejenom v mateřském jazyce, ale i v jiných jazycích, například u nás takto těžko představitelnou matematiku. Tento přístup je tedy skromný na důvěru vůči žactvu, nicméně nedostatek se může vymstít a to stejně jako její přebytek.

3.2. Optimistická a existenciální kombinace výchovy

Slovy Jeana Jaquese Rousseau, který věřil v pozitivno ve člověku a byl zastáncem přirozenosti člověka. Výchovu si v ideálním případě představoval svobodnou bez jakýchkoli vnějších zásahů a i tak jej popsal v díle Emil čili o výchově. Uvedené i za cenu toho, že pokud by náhodou sám provedl něco nekalého plynoucího ze „špatné společnosti“, tak by čelil následkům. Naproti tomu existencialisté zastávají názor, že existence člověka nemá význam, pokud mu ho sám neudělí. K tomu, aby člověk mohl, ale musí být úplně svobodný, jsou tedy proti jakékoli formě autority. Tím pádem optimisté a existencialisté jsou si blíží, než je na první pohled patrné. Obě tendence mají tedy jako ústřední princip svobodu. Poválečné sentimentální období dalo zrodu otevřeného přístupu, uvolnění, debatám a to logicky přispělo k tomu, že nebyl kladen důraz na ctnost či morálku. Indoktrinace byla nepřijatelná, přinesla tedy možnost

¹³ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobrou? ; Na charakteru záleží : problém učitelství dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, s. 43-44. ISBN 978-80-7465-443-5.

kritického myšlení studujících. Převládal názor, že pokud si člověk vlastní hodnoty rozpozná sám, mnohem více si je i zvnitřní, než kdyby mu je předkládal někdo jiný. Tento přístup má i svá stinná hlediska a to kupříkladu, že člověka idealizuje.¹⁴

3.3. Princip podřazenosti

Slovy sociologa Carla Rogerse bychom měli sebe jako člověka chápat jako proces a nikoli jako soubor množství vlastností, nazývá jej doslova „sebeaktualizací“. Tento názor byl blízko myšlence, která zavrhuje „kázání“ mravních hodnot. Zkrátka uvědomovali si nebezpečí indoktrinace. Cestu viděli formou usnadnění utváření morálních zásad, neboť na základě vlastních zkušeností si utvrzují v názorech, jež slyší od ostatních. Učitele nevidí jako kazatele morality, nýbrž spolupracovníka žáků pro pochopení při utváření jejich vlastního morálního žebříčku hodnot. Do tohoto procesu by učitel neměl přímo zasahovat či dokonce hodnotit, aby tak mohlo dojít k postupnému rozvoji.¹⁵

Možností jak správně směřovat žáky či jedince může být vyprávění skutečného příběhu s následky, ale bez morálních kázání, aby si učený mohl udělat vlastní úsudek. Podobné jako u výchovy je to i u dospívání, neboť období vzdoru (puberty) je taktéž nutné nechat proběhnout, aby mohl člověk dospět. V případě, že příběh má i adresné určení města, které je ideálně poblíž učeného, může to být správný způsob k vcítění. U středoškoláků může být cestou, zahrát na správnou strunu a probudit je něčím originálním (neobvyklým). V případě správného času využít emoce a ukázat svou lidskou stránku. Jednoduše dostat se na jejich úroveň, mluvou a zájmy. Při využití nepatrného šokování při počátečním kontaktu, na sebe pak pozornost nenechá dlouho čekat. Aby člověk nesnížil svou hodnotu průvodce. Je možné využít reálných příběhů týkajících se příbuzných a aplikovat toto i v jejich případě. Není ani tak důležité, co vyučující říká, ale především jak to říká.

3.4. Absence autority

Vícero moderních autorů přichází s požadavkem na didaktický um než na vynucenou autoritu, neboť je zapotřebí, aby si učitel získal žáka svým vystupováním, totiž autoritu si tak sám žák vůči vyučujícímu vytvoří. Je logické, že pokud žáka vystavíme větší míře odpovědnosti, máme šanci z nich tak vychovat do budoucna soběstačné a uvědomělé dospělé.

¹⁴ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobrou? ; Na charakteru záleží : problém učitelnosti dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, s. 45-48. ISBN 978-80-7465-443-5.

¹⁵ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobrou? ; Na charakteru záleží : problém učitelnosti dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, s. 49-50. ISBN 978-80-7465-443-5.

Takovou tendenci je nicméně složitější aplikovat v průběhu žákovy puberty.¹⁶ Obzvláště pokud vyučující má ve třídě vícero takových a stav je ještě více prohlouben poruchami učení, respektive soustředění nebo dokonce takovým znevýhodněním trpí většina třídy, jako se s tím setkal zkraje nového roku sám autor.

Absence autority je realizovatelná, pokud má vyučující šanci z hlediska časového nastavit pravidla, které si vytvoří učitelé ve spolupráci se žáky či studenty. Nutno poznamenat, že žactvo má mít šanci samo o sobě rozhodovat, ale pokud nemá stanovené mantinely, nebude mít šanci se v případě nejistoty mít o co opřít.

Dokonce autor Gosso ve svém díle s názvem Přírozenost hraní upozorňuje na to, že dospělý by měl pomoci pouze, pokud o to dítě samo požádá. Dospělý by neměl ani řídit aktivitu dětí ani jinak do nich zasahovat a už vůbec se neobávat o jejich vzdělání, neboť minulost dokázala, že děti jsou specialisté na „samovzdělávání“.¹⁷

3.5. Relativita zla

V dnešní liberálně laděné společnosti se pojem zlo stal doslova archaickým, mnohem častěji se setkáváme se slovem negativní nebo prosociální, respektive asociální. Způsobem jak bezděčně žáky učit morálním hodnotám, je o nich dávat hlasovat.¹⁸ Sám vyučující musí mít v hlavě vše správně uspořádáno, aby byl i připraven reagovat na dotazy žactva, pokud by byli žádostiví argumentovat. Obzvláště bude-li se jednat o úspěch jednotlivce na úkor správné atmosféry uvnitř sociální skupiny, kterou bezesporu třída je.

Výše uvedené by jistě uvítal i sovětský psycholog Vygotskij, který považoval dialog za vyšší nadstavbu učení, viděl jej jako možnost rozvoje na rozdíl od běžného memorování.¹⁹ Takovou konverzaci se rozvíjí nejenom vyučovaný, ale jistě i vyučující. Při procesu učení je totiž žádoucí, aby ani jedna ze stran nezakrněla.

¹⁶ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobru? ; Na charakteru záleží : problém učitelnosti dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, s. 50-51. ISBN 978-80-7465-443-5.

¹⁷ GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložil Martina LINHARTOVÁ, přeložil Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, [2016], s. 31. ISBN 978-80-87917-17-6.

¹⁸ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobru? ; Na charakteru záleží : problém učitelnosti dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, s. 53-54. ISBN 978-80-7465-443-5.

¹⁹ GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložil Martina LINHARTOVÁ, přeložil Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, [2016], s. 39. ISBN 978-80-87917-17-6.

3.6. Princip non-direktivní autority

Přístup spočívající v didaktickém umu, ale též v tom jaký je vyučující mistr situace. Jedním z prvních propagátorů této myšlenky byl sám Jean Jacques Rousseau, který odmítal jakékoli direktivní prvky. Jeho další následovníci se snaží vytlačit obvyklou roli vztahu učitel-žák a vyučujícího vidí jako průvodce, ulehčovatel či pomocník. Neznamená to, ale absenci uspořádání a kázně. Podobný náhled na situaci sdílí i Jean Piaget, totiž považuje autoritativní přístup za nepřijatelný, za žádoucí označuje kolegiální přístup k žákovi. Lawrence Kohlberg vidí věc obdobně a nabádá k rovnému zacházení ve vztahu žák a rodič, ale i potomek rodič. V tomto vidí možnost, jak vychovat z dětí odpovědné dospělé. Takový přístup může být i problematický, pokud dítě bude mít potřebu okusit některý ze sociálně-patologických jevů²⁰ či trendů v oblasti závislostí. Nicméně s tímto může pomoci cílená prevence anebo obeznámení se zdravotními následky či dokonce seznámení se s některými záběry z tzv. „zombie ulic“ z velkých amerických měst, kde bují ve velké míře látka zvaná fentanyl.

Ve více jak čtyřicetileté historii školy Sudbury Valley dokonce personál, který by byl v jiných školách označován za učitele, jsou pouze členy komunity, žádnou formou autority. Navíc mají jen jednoleté smlouvy, které si mohou prodloužit tak, že si je studenti opět sami zvolí. Ba co víc žactvo má stejný hlas v radě o záležitostech jako uvedený personál.²¹

„Proto za nezbytnou podmínku úspěšné výchovy považujeme vedle lásky také respekt k dětem.“ Těžko můžeme očekávat, že vůči nám budou děti vystupovat s respektem, pokud jim jej sami neprojevíme.²² Vzpomínám si, jak jsem přišel poprvé přednášet před více jak dvěma lety na praktickou školu do vyloučené lokality „romského ghetta“ v části Jaroměř, do Josefova. Byl jsem předem upozorňován na nezvladatelnost zdejších dětí. Preventivní přednáška neměla chybu, žáci nevyrušovali a při příležitostech se aktivně zapojovali. Jeden ze žáků spontánně při přednášce k dopravní výchově, uvedl: „jste frajer“ a ostatní žáci souhlasně přikyvovali. Dost možná, že zapůsobila nejen má policejní uniforma a znalost místního prostředí a lidí (i rodičů uvedených žáků), neboť jsem trávil nemálo chvil v rámci své kariéry řadového policisty. Také možná mělo vliv, že jsem na přednášku přijel na longboardu, se kterým jsem je také seznámil. Jeden ze žáků se i ptal, proč jim vykám, když jsou ještě „dětí“, tak jsem jim uvedl, že je to projev úcty, když mají oni úctu vůči mé osobě. Žáci byli ohromeni.

²⁰ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobrou? ; Na charakteru záleží : problém učitelství dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, s. 51. ISBN 978-80-7465-443-5.

²¹ GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložil Martina LINHARTOVÁ, přeložil Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, [2016], s. 37-38. ISBN 978-80-87917-17-6.

²² KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 5. ISBN 978-80-904030-0-0.

„Partnerský přístup dospělých k dětem je nejen možný, ale i nutný pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopní řešit problémy současného světa.“ Je zapotřebí, abychom o takovém přístupu nejenom vyznávali, ale jej i projevovali.²³ Na druhou stranu nutno jest poznamenat i případ, kde mimo okres mé působnosti, více jak rok zpět při jinak nerušené preventivní přednášce pro učně došlo k tomu, že jeden z rušících studentů byl upozorněn a to opakovaně a nerespektoval. Muselo tak dojít autoritativnějším přístupu, jinak by mohl být narušen celý průběh další přednášky. Takový přístup byl aplikován, ale pouze jen vůči dotčenému studentovi. Mimo výslovné upozornění, mu byl sdělen další možný postup při ukončení preventivní přednášky. Po přednášce nastala paradoxní situace, kdy tento učeň se přišel sám zeptat a poradit se, jaké jsou možné následky trestní odpovědnosti údajně svého spáchaného protiprávního jednání. Dle jeho slov takové jeho podezření nebylo rozhodně první. V daném případě se vyplatilo i pobídnutí vůči dotčenému učňovi, že může jít řečnit k tabuli místo přednášejícího. Takovou pobídku nejméně jednou aplikovala taková osobnost, jakou byl bývalý americký prezident Bill Clinton.

„Rozdíl mezi demokratickou a autoritativní výchovou není v tom, že by v té první bylo vše povoleno a v druhé vládla především omezení, ale v tom jakými způsoby se stanovují pravidla a hranice chování. Máme vytvářet hranice nikoli pro děti, ale s dětmi.“ Je zapotřebí partnerského přístupu k dětem, což lze vyjádřit tak, že k dětem bychom měli přistupovat stejně jako k dospělým. Máme šanci tak učit děti sebeúctě a předávat jim vzor příkladného chování. Principem je osvětlit smysl počínání i s jeho důsledky a předpokladem, že provede to vhodné. Není náhoda, že mohou-li děti ve větší míře samotné rozhodovat o něčem, co se jich přímo dotýká, tak tím je pravděpodobnější, že bude stanovené dodržovat. Nutno pamatovat, že takový stav musí být v době klidu, bezpečí či nejlépe pohody.²⁴

3.7. Proces sebeaktualizace

Zatímco jeden tábor autorů hájí liberalistické tendence jako možnost rozvoje, další ji kritizují, neboť dle nich došlo k relativizaci morálních hodnot. Jedním takovým je sám Abraham Maslow, který tzv. „bezhodnotovost“ vidí jako zásadní úskalí současné doby. Naproti tomu Carl Rodgers vidí příležitost v podmínkách, dle něho morální kapacita se skrývá v každém z nás, jen čeká na vhodné podmínky. Není ani tak důležité, zda je to tendence ve

²³ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 9. ISBN 978-80-904030-0-0.

²⁴ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 14-33. ISBN 978-80-904030-0-0.

vývoji nebo za tím stojí přání sebe-aktualizace. Dle Maslowa je jádro uvnitř člověka dobré nebo alespoň neutrální a uvedená sebe-aktualizace probírá vrozeně. Liberální pojetí výchovy klade důraz na svobodnou volbu. Učitele byli tedy vyzýváni, aby podporovali žáky hledat hodnoty, ale v případě, že o to budou mít zájem. Morální hodnoty závisí i na stavu společnosti. Liberálně ladění tak neupřednostňuje jednu konkrétní volbu, ale jakoukoli volbu. Dle jejich názoru může být rozhodčím pouze osoba sama sobě.²⁵

Naproti tomu psycholog Peter Gray je přesvědčený o tom, že děti jsou přirozeně zrozené k tomu, aby se vzdělávaly bez cizí pomoci. Naši povinnost vidí v tom, abychom dětem zajistili základní životní potřeby včetně bezpečí a zároveň šli dětem příkladem a o víc se již nemusíme starat. Dle jeho názoru máme být tichými pozorovateli a učení nechávat naprosto volný průběh, Přepokládá, že čím více do učení zasahujeme, tím jej i rušíme. Není zastáncem obvyklého způsobu výuky, standardizace v rámci tradičního institucionálního vzdělávání. Ke svým závěrům dochází hlavně ze sledování školy Sudbury Valley v americkém státě Massachusetts, kde neexistují žádné testy ani známky a další formy donucování a jsou nahrazeny zodpovědností a volným vzděláváním v rámci komunity. Mladší se učí od starších a starší se díky mladším učí vůdčím a vychovatelským dovednostem a svoje znalosti si upevňují vysvětlováním. Absolventi školy se uplatňují nejen v běžných, ale i pro společnost významných povoláních.²⁶

3.8. Generace s absencí morálky

Visionář C.S. Lewis přednesl během druhé světové války přednášky, které předběhly svou dobu. Tyto vydané formou knihy o půl století později shrnuly problémy, které teprve měly přijít. Upozornil na to, že společnost, která nedůvěřuje ve skutečnost objektivní morálních principů, se bude snažit vyhýbat výrazům dobra či zla a nahradí je obsahově prázdnými pojmy jako například „nutný“, „progresivní“ nebo „působivý“. Proklamoval, že je dobré navazovat na starověké aténské filosofy, kteří formovali u lidí „náležité emoce“, jinak řečeno, aby měli rádi, co by měli mít rádi (dobro) a naopak nesnášet, co by měli nesnášet (zlo). Tvrdil též, že morálka se nerozvíjí automaticky a proto je zapotřebí výchovy. Ne náhodou Lewis dokonce takové lidi, které postrádají to, co je dělá lidskými, označoval, že jsou „bez srdce“. Byl přesvědčený, že čím více si budeme podmaňovat přírodu, tím více hrstka lidí bude ovládat většinu lidí. Tím ovládnou

²⁵ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobrou? ; Na charakteru záleží : problém učitelnosti dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, s. 52-59. ISBN 978-80-7465-443-5.

²⁶ GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložil Martina LINHARTOVÁ, přeložil Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, [2016], s. 20-23. ISBN 978-80-87917-17-6.

i jejich morálku. Celou věc považoval za tolik absurdní, že právě tolik chceme ty lidské kvality, které sami snižujeme.²⁷ Parafrázujeme-li jednoduše autora Lewise, totiž morálka není to, co každý považuje za vhodné, nýbrž to co jest správné.

Vychází-li ze zkušeností sám autor, s nadšením vzpomíná na svou povinnou školní docházku na prvním stupni základní školy. Třídní učitelkou mu byla přísná pedagožka s výraznou tělesnou konstitucí, která ale byla velmi spravedlivá. Tato ač sama neměla vlastní potomky, měla žactvo jako své děti, předávala jim tak silný hodnotový a morální rámec. Není náhoda, že z třídy kam autor sám chodil, většina spolužáků zastává významné společenské postavení a jsou velmi dobří nejen ve svých povoláních, ale i zájmech. Vzpomínka autora je i na případ, když se tehdy zkraje jejího třídnického působení jeden ze žáků dopustil odcizení zboží v obchodě v době mimo školní docházku a dotčená pedagožka se tímto zabývala. Toto řešení nad rámec pedagogických povinností zapůsobilo. Není vlastně vůbec překvapením, že pachatelem tehdy byl, ten, jež dnes ve funkci vysokoškolského pedagoga, kterých je v jeho oboru jen několik. Je-li přesah pedagoga pro své žáky ještě dál než je jen doba výuky, může spoluvytvářet dobrý základ pro morální rámec žáků.

3.9. Problematika autonomie

Autonomie může být chápána v pedagogice chápána různými způsoby a to jako samostatnost, svoboda či sebeurčení. Pokud vezmeme pojem do důsledků a uvědomíme si, že právě sebeurčení předpokládá prostředí, ze kterého vyučovaný přišel, kam se narodil, kde případně strávil dětství.²⁸ Další otázkou je i autonomie a to do té míry v jakém věku dokáže za sebe dítě samo rozhodnout, aby to pro něho nemělo do budoucna negativní následky. Čistě hypoteticky budeme-li mít výrobek, který bude mít graficky pěkně zpracovaný obal, ale obsah výrobku bude zdravý škodlivý a na druhé straně budeme mít výrobek, který bude zdravý nezávadný a obal bude vágní. Co myslíte, pro jaký výrobek se dítě rozhodne? Ostatně i na tom základě jsou dnes vytvořeny trendy v oblasti závislostí, jako jsou například nikotinové sáčky, kratom, HHC nebo elfbary a jiné. Právě tyto trendy jsou nejen pro zdraví dětí škodlivé a prevence se proti nim snaží bojovat.

Autor se často před, ale i po svých preventivních přednáškách snaží bavit s pedagogy o klimatu a atmosféře ve třídě. Je zajímavé, že většina pedagogů se shoduje v tom, že dnešní

²⁷ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobrou? ; Na charakteru záleží : problém učitelství dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, s. 60-61. ISBN 978-80-7465-443-5.

²⁸ HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobrou? ; Na charakteru záleží : problém učitelství dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020, s. 65-68. ISBN 978-80-7465-443-5.

výchova je mnohem liberálnější, než bývala dříve. Shoda pedagogů panuje i v případě příčin takové tendence, plynoucí z požadavků společnosti. Dnešní společnost klade na jedince velký tlak na úspěch, respektive zisk. Není důraz na to, aby byl úspěch podložen něčím prospěšným pro společnost. Něco co by bylo dříve nemyslitelné, je dnes do jisté míry i žádoucí. Morálka je tak bohužel upozaděna, (je chápána jako brzda úspěchu).

Není od věci ani přesvědčení o tom, že není možné být úplně autonomní, ale jen do jisté míry. Jak to již vyjádřil C.S. Lewis, jsme to i probrali v předchozí podkapitole, vždy je něco, co nás podmiňuje a to minimálně v dětství.

Ještě více analyzovat se pokusili i další autoři a snaží se vysvětlit, proč například používáme obvyklé, ale neúspěšné dorozumívací principy. První důvodem je, že co jsme se například i bezděčně odpozorovali a naposlouchali v dětství, si přenášíme až do dospělosti. Dalším je zkratkovité jednání zapříčiněné naším emočním rozpoložením, které přebije i racionální uvažování, nicméně to lze regulovat. Posledním důvodem je, že nám nejsou známy jiné způsoby a nevíme, co jiného říct. Na uvedené může zafungovat princip, aby učitel řekl ze svého místa to, co by chtěl, aby slyšel, kdyby seděl na místě žáka. Řešením může být pozitivní přístup, říkat, co chci, aby dotyčný dělal. Rozhodně není jednoduché žáky naučit, aby prováděli správné věci a vzdělávání ve svém vlastním zájmu. Není žádoucí vyhrožování ani forma strachu, neboť to může u jedince vést k přemíře pokory, nízkému sebevědomí či nevybudování dnes potřebného asertivního jednání.²⁹

²⁹ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 26, 29, 35, 41 ISBN 978-80-904030-0-0.

4. Moderní a netradiční přístupy ke vzdělávání (vyučování)

4.1. Samovzdělávání a odškolnění

Lidské vrozené pudy (instinkty) jsou založené na principech, které přímo předpokládají vzdělávání. Lidé jsou přizpůsobení pro pozorování, zkoumání, hraní a především pro komunikaci, díky čemuž se budují schopnosti, znalosti a především svoje hodnoty. Jejich význam se nezměnil, pouze došlo k proměně prostředí, ve kterém fungují. Za typický příklad samovzdělávací instituce lze za jisté považovat školu Sudbury Valley z amerického státu Massachusetts, proto se pokusíme shrnout její základní principy.

1) Neomezené příležitosti ke hrám a průzkumu

Kromě neomezených možností ke hraní a zkoumání je důležitá i důvěra dětem. Volnost a absence plánovitosti času.

2) Různé věkové rozložení

Je zde předpoklad interakce. Budeme-li mít například slabšího žáka v matematice a bude-li mu jiný žák vysvětlovat postupy, tak tím si vysvětlující své znalosti ještě více upevní. Jednoduše se jedná o symbiózu.

3) Volný přístup k dospělým

Nejen, že se znají všichni učitelé (personál) se žáky a v případě, že potřebují jejich pomoci, mohou za kýmkoli, kdykoli přijít.

4) Volný přístup k vybavení

Máme tím na mysli volný přístup k nástrojům, učebním pomůckám, ale i ke sportovnímu náčiní.

5) „Volný trh myšlenek“

Existuje přesvědčení, že v prostředí, kde dochází k volnému sdílení názorů a diskuzi, lze nejlépe stimulovat intelekt.

6) Rovnostářský a demokratická komunita

Vychází z antropologických předpokladů, že tam kde fungují úzké osobní vztahy mezi žáky (členy) a absentuje soutěživost, nedochází k šikaně. Pokud přeci jen dojde, ostatní zasáhnou. Osobní zodpovědnost je nahrazena komunitní.

V tradičních školách není takový důraz na existenci těchto prvků.³⁰

³⁰ GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložil Martina LINHARTOVÁ, přeložil Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, [2016], s. 41-46. ISBN 978-80-87917-17-6.

4.2. Individualizované vzdělávání

Autoři Rose a Dalton ve svém díle *Učení čtení v digitálním věku* shrnuli, že v budoucnu bude upřednostňováno individualizované vyučování. Postupy budou aplikovány v souladu s pozorováním mozku s ohledem na jedinečnost dítěte, přičemž se předpokládá, že způsob učení bude přizpůsoben jejich individualizovaným potřebám. Na tento způsob pohlíží velmi kriticky psycholog Peter Gray a tvrdí, že i když už jsou takové systémy vyvíjeny tak, nezávisí pouze na vzruchách v mozku, ale i na dalších okolnostech jako jsou prožitky, tužby či vlastní kontrole. Dokonce zastánci odškolení tvrdí, že například základ poznání - čtení, nemusí být vyučováno vůbec. Postačí, aby byly děti fungovaly v přítomnosti čtenářů a naučí se číst samy a to kupříkladu jen s mírnou pomocí, o niž si samy požádají. Individualizované vyučování, tak může probíhat i jednodušší formou bez pozorování mozku. Má tak být zajištěno, že každé dítě bude postupovat vlastním tempem, ale i stylem. Právě čtení je velmi specifické a nebylo ze strany zastánců odškolení zjištěna závislost počátku četby ve vztahu k věku.³¹ Obzvlášť, když je dnes čtení neoddelitelnou součástí digitálního věku, je tedy logické, že bude záviset na motivaci dítěte (žáka). Dle zkušeností samotného autora je možné uvést příklad s hrou na herní konzoli playstation. Ta umožňuje výuku hry na elektrickou kytaru dle možností a individualizovaných potřeb hráče, neboť každý není stejně rychlý, obratný nebo nadaný. Hra se mu v průběhu sama přizpůsobuje, co do rychlosti či obratnosti. Pokud je možné spojit příjemné s užitečným, jedná se o ideální forma vyučování.

4.3. Přístup tzv. „škola hrou“

Jedná se o jeden z nejefektivnějších způsobů vyučování. Hra má potenciál rozvíjet tělesné schopnosti, intelekt, citovou složku, společenskou, ale i mravní předpoklady. Její definice spočívá především ve svobodě kdykoli skončit. Hraní je typické pro dětství. Hlavním rysem hry je následující svobodné rozhodnutí (motiv) se jí účastnit. Samotná hra je typická pro děti, s ohledem na povinnosti dospělých je u nich méně častá. Pokud bychom shrnuli principy, tak hru si volíme a vedeme samotní. Navíc u hry nejde ani tak o výsledek jako o aktivitu, která musí mít pravidla. Hra ještě vyžaduje zaměřený stav mysli člověka.³²

³¹ GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložil Martina LINHARTOVÁ, přeložil Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, [2016], s. 48-49. ISBN 978-80-87917-17-6.

³² GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložil Martina LINHARTOVÁ, přeložil Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, [2016], s. 76-77. ISBN 978-80-87917-17-6.

Hra je odrazem svobodné mysli, je tím co člověka baví. Možná právě kvůli tomu je dnes hra tak protkaná našimi životy. Když se zamyslíme, tak to je možná právě ten důvod, proč jsou mezi lidmi tak oblíbené sociální sítě a mezi dětmi na nich tolik oblíbené takzvané „challenge“ (nebezpečné internetové výzvy). Děti navíc nedomýšlí reálná rizika. Pokud hře dotyčné děti propadnou, může být cesta ven velmi složitá. Podobná situace je i v případě dalšího problému na sociální sítích u dětí a tím je tzv. „sexting“, jinak řečeno pořizování a sdílení intimních fotografií či videí, při kterých se děti snaží přiblížit dospělým, reálná situace je taková, že se tím vlastně připravují o prožití svého dětství a hlavně jeho podstaty a sami se vystavují riziku kvůli možnému zneužití takového materiálu. Vysvětlením může být sice dnešní rychlá fyzická vyspělost s naopak nedostatečným psychickým vyzráním. Danému jevu rozhodně nepřidá ani skutečnost, že dnešní děti nevyhledávají vzrušení například na sportovištích, ale v rámci digitálního (resp. virtuálního) světa, kde je na ně vyvíjen obrovský tlak, na to co musí ovládat, umět a jak tzv. „být v kurzu“. Ač to možná samotným dětem nepřijde, tak o hru se v tomto případě rozhodně nejedná, protože již nejsou hráči obětmi.

Jak jsme již uvedli výše, hra musí být založena na principu dobrovolnosti. Problematické je i zařazení dospělých do dětské hry, ne vždy může zařazení působit nikoli volně, ale s režimem. Jak ukazují různé výzkumy ti dospělí, kteří své zaměstnání mají volněji, ji vnímají jako hru, naproti tomu, kde je více direktivnější režim, bývají mnohdy nepotěšení nebo dokonce frustrováni a dlouho pak v práci nevydrží. Lze očekávat, že děti postupně vyrostou a stanou se z nich dospělí, není tedy od věci, učit děti nalézat si i na činnostech, které je nebaví, něco co je zaujme. Prvním předpokladem je důležité s dětmi o tom mluvit, co je na věci nebaví, případně co jim vadí. Může se tedy stát, že dítě, které nebaví teorie, může být dobrým praktikem. Z takové praxe si člověk může snadno vytvořit právě takovou hru. Příkladem může být učení fyziky skrze laboratorní práce. Navíc všichni, kdo se učí stylem nikoli mechanickým, ale chtějí, aby si věc uchovali déle než na písemnou práci a věc si prakticky vyzkouší nebo si při učení něco reálného představí, si pak látku lépe jej uchovají v paměti a rozhodně i snáz vybaví. Takové jsou i zkušenosti samotného autora práce, kdy kupříkladu nejlépe pochopil problematiku složitého správního práva, až poté co byl rok zaměstnán jako sociální pracovník na hmotné nouzi, kde podle něho byli zpracovávány procesní záležitosti. Nebo když při policejním výcviku nejvíce pochopil souvislosti, nácviky taktik a právní náležitosti při měsíční praxi na obvodním oddělení policie. Právě výcvik je velmi

specifický, pokud je náročný a jedince baví, dostatečným způsobem se připraví a vybaví tak dotyčného na skutečné zásahy.

Skrz hru se nejen člověk má šanci něco spolehlivě naučit, ale hlavně učit se chování vůči ostatním (morálce) a ohlížet se i na další lidi, kromě sebe samotného.³³ Hra nás učí i zjišťování, rozšiřování našich schopností či vědomostí nebo dokonce taktice. I když se může zdát, že studium je opakem hry, není tomu úplně tak. Studium sleduje dosažení dlouhodobého cíle, dosažení závěrečných zkoušek či vysvědčení, zatímco kdo skrze krátkodobé cíle sleduje, aby si něco odnesl, může skrze hry zjistit více, než si sám si na první pohled představí. Představme si například již historický seriál Tom a Jerry, přeci by nebylo ono, kdyby vychytralá myš vždy nepřelstila přímočarého a předvídatelného Toma. Něco podobného funguje, pokud se při své hře někdo těší dobrým výsledkům a najednou je závěr, může se stát, že účastně děti jsou z toho posléze smutné, což je logické.

Autorovi se při lektorování velmi osvědčilo zařazování v rámci výuky základů trestní odpovědnosti nastavení situací, do které jsou zařazeni studenti. Vžití do určité role, například neohlášené návštěvy v bytě, která je ve vlastnictví jednoho a druhý člověk je jen na návštěvě a ten se po opuštění bytu, posléze vrátí pro nějakou věc, aniž by se ohlásil vlastníkově. Otázka na studenty potom zní, dopustil se dotyčný nějakého protiprávního jednání, i když si šel pro svou vlastní věc? Odezva je vždy veliká a studenti chtějí diskutovat. Že se v takovém případě vlastně jedná dle skutkové podstaty o trestný čin porušování domovní svobody je sice na závěr řečeno, ale důležitá je právě ona diskuze a hlavně co z hlediska prevence, jak by se dalo předejít. Svým způsobem se jedná také o takovou hru. Autor si všímá i toho, že pokud nabídne buď výběr takovéto nastavení situace anebo vyprávění příběhů, tak se této hře s nastavenou situací vyhýbají závěrečné ročníky základních škol a naopak jej vítají středoškoláci.

Je nutné i neopomenout, na co upozornil Lev Vygotskij: „*Tedy zásadním atributem hry je to, že pravidlo se stalo touhou. ... Pravidlo vyhraje, protože se jedná o nejsilnější impuls. Takové pravidlo je vnitřním předpisem, pravidlem sebeovládání a sebeurčení. ... V tomto smyslu se nejvyšší dosažené úspěchy ve hře zcela jistě promítnou do každodenního života.*“ Svě vlastní potřeby dítě odevzdává, na úkor pravidel a dostává se mu díky odolání pokušení místa ve hře, což je spojené i s jeho potěšením. Díky tomu se dítě stává ještě lidštějším.³⁴ Hra má

³³ GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložil Martina LINHARTOVÁ, přeložil Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, [2016], s. 79. ISBN 978-80-87917-17-6.

³⁴ GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložil Martina LINHARTOVÁ, přeložil Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, [2016], s. 82-83. ISBN 978-80-87917-17-6.

ještě jednu obrovskou výhodu, člověka umí vytrhnout z reality. V této souvislosti stojí jistě za zmínku emocionálně silný kinematografický snímek s názvem *Život je krásný*, kde jsou hlavními postavami otec a jeho syn, kteří jsou kvůli svému židovskému původu odvezeni do koncentračního tábora, a otec předstírá, že celá situace je hra, aby syna ochránil před hrůzami, s tím, že při splnění úkolů na něho čeká odměna.³⁵

Vědecká zkoumání dokazují, že velký tlak na kvalitní výkony se zvyšuje u psychicky nenáročných či naučených úkolů, ale opačný jev nastává u tvůrčích zadání. Hra zahrnuje fantazii, dochází díky k ní promýšlení o stavu, jaký je a jaký by mohl být. Právě představivost nás posouvá dál ve vynalézavosti a jsme pak tedy posléze schopni vyřešit komplikace, které by se nám jinak nedařily.³⁶ Není náhoda, že je stále tak oblíbenou je stavebnice Lego, která byla vyhlášena i hračkou století. Navíc právě z ní stavějí i dospělí nadšenci a nejen děti. Ke hře je zapotřebí pouze navrhnout a umožnit místo ve společnosti dalších dětí.

Peter Gray příhodně vystihl situaci, když uvedl, že: „*Ony na rozdíl od nás (dospělých), vědí, co je pro ně nejlepší.*“³⁷ Autor si všiml, že při rozporech mají především menší (předškolní) děti tendence přejít do tzv. vlastního světa. Hry jsou tedy i tzv. ochranou před útrapami reálného světa, který vždy není úplně ideální.

4.4. Smíšené komunitní vzdělávání

V rámci vzdělávání, ať už školního nebo mimoškolního funguje rozřídování dětí dle jejich věku, čímž má být zasažen prvek samovzdělávání. Takové tendence jsou přisuzovány moderní pásové výrobě za dob průmyslové revoluce. Vezmeme-li v úvahu věkově rozmanité skupiny školáků, tak mají šanci se učit od svých starších spolustudujících a to formou činností, které by s dětmi stejného věku nemohly provádět. Uvedenému smíšenému komunitnímu vzdělávání úplně nenahrává názor tzv. „zóna nejbližšího vývoje“, které popsal ruský psycholog Vygotskij, který věřil, že nejvíce se od sebe naučí děti podobného věku.³⁸

³⁵POMO Media Group s.r.o. Česko-Slovenská filmová databáze [online]. © 2001-2024 [cit. 2024-02-19]. Dostupné z: <https://www.csfd.cz/film/642-zivot-je-krasny/prehled/>

³⁶ GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložil Martina LINHARTOVÁ, přeložil Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, [2016], s. 85,88. ISBN 978-80-87917-17-6.

³⁷ GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložil Martina LINHARTOVÁ, přeložil Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, [2016], s. 92-93. ISBN 978-80-87917-17-6.

³⁸ GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložil Martina LINHARTOVÁ, přeložil Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, [2016], s. 58-60. ISBN 978-80-87917-17-6.

Autor práce si uvědomuje, že právě ve třídě, kde je se spolužáky z doplňujícího pedagogického studia, je vysoká míra diverzifikace povolání ale i věků nebo vzdělání žáků. Navíc mezi spolužáky docházelo a stále dochází k výměně zkušeností a předávání „know how“. Přítomnost v takové skupině je z hlediska získávání dalšího všeobecného rozhledu téměř nedocenitelná. Není náhoda, že například v případě sportovců sourozenců, se v nezanedbatelném množství vyskytuje situace, že mladší sourozenec kupříkladu ve sportu předčí svého staršího sourozence. Typickým příkladem mohou být fotbalisté bratři starší Jiří a mnohem slavnější a zároveň mladší Tomáš Rosický. Obdobně je tomu u bratrů Hložkových, z nichž Adam je současně tahounem Leverkusenu v německé bundeslize. Vysvětlením může být to, že mladší se přibližuje svému staršímu sourozenci, až jeho výkonnost je schopný převýšit.

Je důležité, aby při takové formě vzdělávání nechyběla motivace nejenom pro mladší žáky, které v případě učení se od starších mohou vidět obrovskou příležitost, ale aby totéž cítili i ti starší.³⁹ Pro mladší osazenstvo mohou být starší žáci ideální mentoři, nejen díky radám, ale i díky možnostem rozvoje jejich intelektu. Nicméně v případě takového komunitního vzdělávání je nezbytné uspořádání vztahů, aby starší mladší jen nevyužívali k vlastnímu prospěchu.

Autor práce si sám vybavuje, jak výrazně jej jako benjamínka pozitivně posunuli jeho sousedé ze stejného řadového domu nad Babiččiným údolím v České Skalici, kde jeho vrstevníci byli i o šest let starší než on. Mohl se tak těšit skrze různé společné venkovní hry, zvyšování zájmu o sport, rozvoje spolupráce, empatie, komunikace, ale i vztahu k přírodě a dalších, z nichž čerpá až do dnes.

Je zajímavé sledovat při preventivních přednáškách především při dopravní výchově, že žáci z prvních a druhých tříd si dle svých vyjádření dobře všímají svých starších žáků z vyšších tříd, jak dělají nejen na silnici, co nemají. Například, že chodí s kapucí na hlavě po silnici, okolo které je chodník, do toho mají sluchátka a hrají si s mobilem nebo se správně nerozhlízejí na chodníku při přecházení. Ba co víc nenosí při jízdě na jízdním kole přilbu, čímž reálně zvyšují čtyřikrát pravděpodobnost úmrtí při dopravní nehodě. Mladší žáci tak překvapují v tom ohledu, že na své potenciální mentory nahlíží velmi kriticky a drží se svých znalostí a převádí je v realizaci.

Výhodou může být názor, že ve věkově různorodé skupině není tak konkurenční prostředí z hlediska soutěživosti a je zde větší příležitost k tvořivosti a nácviku. Namísto toho,

³⁹ GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložil Martina LINHARTOVÁ, přeložil Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, [2016], s. 61-62. ISBN 978-80-87917-17-6.

aby prý docházelo k toliko, co do běžného současného porovnávání skrz známkování. Existuje předpoklad, že starší žáci si upevňují své znalosti vysvětlováním mladším dětem a ještě u toho rozvíjí svoje výchovatelské schopnosti i empatii

Rozhodně důležitým aspektem je i to, aby společná činnost všechny zúčastněné bavila, proto stávající stav musí reflektovat interakci. A právě proto se autor ve svém zaměstnání snaží právě tak současně provádět i svoje preventivní přednášky, aby přímo reagovaly na to, co studenty zajímá a baví. Někdy i za cenu toho, že se někdy mírně odchýlí od tématu. Právě tak je možné se učit v souvislostech, tedy propojování různých oborů. K tomu mohou přispět i přednášky, kde jsou i mladší žáci spolu se staršími, takovou přednášku k bezpečnosti v kyberprostoru se podařilo předminulý rok zrealizovat společně pro celý první stupeň na základní škole v Teplicích nad Metují. Samozřejmě takovou formu je vždy potřeba předem zvážit. Je nutné si uvědomit, že právě na lektorovi závisí, jak bude schopen (na)vést posluchače a pokud dojde k mírnému odklonění od tématu, tak se k němu postupně opět vrátit. Je potřeba si uvědomit, že se učíme nejenom vědomostem, ale především tomu, jak být lepším člověkem. Předávat zážitky, emoce a ponaučení, znamená posouvat přítomné vpřed. Lektor má pobízet k přemýšlení.

5. Moderní techniky a styly vyučování

Vyučováním se rozumí „*forma cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých.*“ Aby k němu mohlo dojít, je zapotřebí spolupůsobení vyučujícího a žactva. Vyučování je představeno vztahy uvnitř a probíhá různými způsoby.⁴⁰

Správné využití metod slouží k udržení pozornosti žáků, jsou také prostředkem k tomu, aby si byli schopni uchovat maximum poznatků v paměti. Mimo to je podstatné, aby se vyučující snažil o zakrativnění učiva a to právě motivováním, praktickou zkušeností, aktuálním trendem, zajímavou činností anebo právě vhodně zvolenou pedagogickou metodou.

5.1. Asociační metody

Asociační metody jsou skupinou stylů vyučování, které „vychází z myšlenkového procesu, který v mozku podvědomě spojuje informace, vztahy nebo obrazy a ukazuje subjektivní propojenost mezi pojmy, které generuje naše myšlení.“ Evokují tvořivé myšlení a napomáhá jim přemýšlet v souvislostech a řešit komplikace. Konkrétní příklady takových technik jsou následující: Asociační evokace učiva, brainstorming nebo volné psaní a další.

A) Asociační evokace učiva je postavena na principu zjištění dosavadních znalostí a následné úpravy významů pojmů a jejich vzájemné vztahy. Vyučující vyzve žactvo, aby každý z nich napsal pět slov, která se jim vybaví v souvislosti s klíčovým termínem. Ti je postupně čtou a učitel je vypisuje na tabuli. Žáci je posléze objasňují a učitel zpřesňuje. Jakmile jsou všechny objasněny, může učitel nechat hlasovat, které pojmy jsou ke klíčovému termínu nejbližší. Vypsané pojmy může vyučující posléze dále využít. Aby žáky mohl ještě více motivovat, vybere termín, který vzbudí nejvíce ohlasů a na ten vypracuje další hodinu.⁴¹

Autor práce si vybavuje, jak tuto metodu využil několikrát u přednášky k bezpečnosti v kyberprostoru u žáků od 3. do 5. třídy, aniž by znal do té doby její přesný název. Aplikace na tuto věkovou skupinu byla optimální, neboť děti se mezi sebou nestydí a doslova se předhání ve vyjádření. S ohledem na to, že nejsou nijak velké nároky na provedení metody a navíc je možnost zapojit všechny žáky. Vhodná je na úvod hodiny při seznamování s problematikou. Mnohem problematičtější by byla aplikace u tříd vyšších ročníků, kde si žáci, respektive studenti teprve vytváří a budují vztahy. K metodě je zapotřebí široký vhled do problematiky,

⁴⁰ VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011, s. 121. ISBN 978-80-247-3357-9.

⁴¹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 34. ISBN 978-80-247-3450-7.

ideálně s praktickými zkušenostmi vyučujícího. Ideálně se musí kantor vcítit do studentů, jaká problematika by je mohla nejvíc zajímat.

B) Clustering je obdobný, jen s tím rozdílem, že rozřaduje a porovnává zjištění vytěžené z brainstormingu i brainwritingu. Někdy je označován také termínem „automatické psaní“, tudíž nijak neovlivňován vědomím. U této metody není důraz na gramatiku. Clustering má různé formy.⁴²

C) Fantasijní asociace je další z asociálních metody, při které si vyučovaný skrze svou představivost vytváří předobraz různé entity. Vyučující je zde, aby nastavil mantinely žákovi. Čím více je název neobvyklý, tím více podněcuje kreativitu. Realizace této metody je poměrně problematická.⁴³

5.2. Brainstormingové metody

A) Brainstorming

Brainstorming je velmi využívaná moderní metoda, která podporuje tvořivost a jejím cílem je získání, co největšího počtu nápadů k vyřešení nějakého problému. Principy brainstormingu spočívají v kvantitě nápadů, úplného uvolnění, rovnosti účastníků, společné inspiraci a především v nekritičnosti. Ideální použití je v případě nesourodé skupiny, prostřednictvím mnoha různých pohledů.⁴⁴

Autor práce byl před dvěma lety přizván na konferenci, týkající se problematického chování žáků v jedné škole, kde menšina jednoho etnika převažuje nad majoritou a to i když jsou jednotlivé třídy s nízkým počtem žáků. Na uvedeném setkání, kde byli přítomni zástupci různých institucí či složek a právě proběhl brainstorming návrh možných řešení vedoucích ke zlepšení situace. Díky velké rozmanitosti jednotlivých zástupců vyšly dvě desítky řešení, z nichž hned několik mělo velký potenciál. Všichni zástupci návrhy řešení psali na tabuli před přítomnými. Návrh autora práce spočíval v tom, že je zapotřebí vyplnění mimoškolních aktivit, konkrétně navrhl účast žáků v přespolním fotbalovém týmu, kde sám jako hráč v minulosti působil. Zda byla mise opravdu úspěšná, ukáže až blízká budoucnost.

Brainstorming je možné využít samozřejmě i u mladších žáků, ale více použitelný je pro druhý stupeň základních škol a ještě ideálněji pro středoškolské studenty.

⁴² ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 36. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁴³ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 37. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁴⁴ LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016, s. 175-176. ISBN 978-80-271-0093-4.

C) Afinitivní metoda

Jinak řečeno lístečková metoda, která je variantou brainwritingu. Spočívá v kumulování možností řešení a její jednotlivé varianty se zapisují na lístečky, které se posléze přeskupují. Metoda je založena na skupinové práci a domluvě. Je vhodná ve třídách, kde jsou málomluvní členové.⁴⁵

D) Banka nápadů

Banka nápadů je varianta brainstormingu. Žáci zaznamenávají svoje myšlenky na lístečky, každou na jeden a jejich počet je omezen na jednotky. Když je předávají učitelé, tak ten je rozmístí. Posléze jsou žáci roztrženi do skupin a přiřazují lístečky k jednotlivým tématům a dále s nimi pracují.⁴⁶

E) Brainpool

Další z variant brainstormingu. Typické je rozestavení židlí do tvaru podkovy. Vyučující předloží řešené téma a žactvo se s ním snaží vypořádat na osamocený list. Po vypršení času list odloží a dostane jej jiný žák, který provádí poznámky k řešením. V závěrečné fázi čte žák originální řešení a poté s poznámkami. Nápady se vypisují poté na tabuli.⁴⁷

F) Brainwriting

Brainwriting je vlastně variací brainstormingu, při kterém se myšlenky nevyjadřují přede všemi, nýbrž se zaznamenávají na papírky. Tím je vyloučeno zhodnocení či kritika ze strany ostatních, avšak tím schází reflexe a případné další náměty. První z účastníků sepíše zadaný počet návrhů řešení a předá jej druhému a ten tyto návrhy dále rozvádí či napíše úplně nové myšlenky, a tak se předává dále až na konec. Posléze se pak řešení třídí a hodnotí s tím, že ty nejlepší je možná dále rozpracovávat.⁴⁸

⁴⁵ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 41. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁴⁶ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 43. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁴⁷ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 43. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁴⁸ LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016, s. 177-178. ISBN 978-80-271-0093-4.

5.3. Problematika času

Čas je zásadním faktorem při vzdělávání. Vyučující požadují, aby byla nauka dosažena v předem vyhrazeném časovém úseku, který předem určí bez ohledu na studující. To pro ně může být limitující. Co nezvládnou učitelé probrat během výuky, pak odkazují do domácích úkolů,⁴⁹ což žáci nestačí třeba ani do požadované doby vstřebat. Vzpomeňme si, když se nám třeba samotným stalo, že řešená věc nás napadla a pochopili jsme ji až třeba při závěrečném testu nebo ústní zkoušce a až poté nám věci do sebe začaly zapadat. Autor práce si vzpomíná i na situace při svém studiu na střední škole, kdy studenti dostávali plusové body k hodnocení, pokud při matematice měli nejrychleji správně vyřešený úkol. Pro většinu bylo toto značně demotivující. Pro motivující výuku by měla být jistě upřednostněna kvalita s delším časem, než kvantita za kratší čas. Není tedy od věci ani výuka tzv. na míru s ohledem na individuální předpoklady a rozlišení s ohledem na možnosti jednotlivých studentů. Na druhou stranu mě napadá v tomto případě i zmínit případ ze zaměstnání manželky, kde jedna z kolegyň, která i přes svou poruchu učení dyslexii a dysgrafii vystudovala vysokou školu za delší časový úsek a při svém pracovním nasazení provádí zásadní chyby, což znesnadňuje práci na personálním oddělení jejím dalším kolegům.

5.4. Daltonské metody

Daltonské metody vychází z tzv. „učební linie“, kterou si lze vysvětlit jako kontinuitu nauky. Žactvo je roztríděno do jednotlivých tříd a ty mají své třídní vyučující. Žák se ráno sám rozhodne, jaké předměty upřednostní ze svého programu, který je vyplánován na měsíc dopředu. Jakmile je přesvědčen, že učivo zvládl, provede u svého učitele přezkoušení. Tímto je zodpovědnost postoupena k žákovi. Pro daltonské školy je typické tzv. „penzum“, což vymezuje, jaké množství učiva by měl studující za vymezenou dobu zdolat.⁵⁰

5.5. Decrolyho metody

Decrolyho metody jsou založené na živočišných a společenských potřebách lidské bytosti, kterými jsou nutnosti obživy, ochrany před okolními vlivy, úskalími běžného bytí a

⁴⁹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 60. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁵⁰ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 62-63. ISBN 978-80-247-3450-7.

nezbytnost spolupráce. Všechny tyto čtyři potřeby jsou ve vzájemném ovlivňování. U těchto metod je zapotřebí, aby každý znal sama sebe, své tužby a záměry. Autor metody byl kritický vůči despotickým tendencím učitelů a také nedostatečné zohlednění myšlení a schopností dětí. Metody předpokládají, že od svých předků jsme podělili některé předpoklady. Cílem je zaměřit pozornost žáka a namotivovat ho k učení. A to za užití praktického předvedení jednotlivých užitečných činností. Mladším žákům je vybíráno, co se mají učit, zatímco ti starší už si musí určit sami, co je důležité a budou se učit.⁵¹

5.6. Diferenciační metody

Diferenciační metody spočívají v rozlišení náročnosti výuky, jinak řečeno ve snaze učinit příhodné podmínky s ohledem na předpoklady a predispozice. V užším pojetí ji můžeme chápat též jako individualizaci výuky. Jednoduše je tak možné se při výuce věnovat osobním zálibám. Opakem je klasická masivní výuka, která je vlastně střední úrovní, bez motivace pro nadprůměrné žáky a obtížné pro podprůměrné. Pod diferenciační metody lze zařadit například vzájemné učení, různé variace skupinové práce, projektová výuka a další.⁵²

5.7. Dramatizační metody

Význam jinak řečené dramatické výchovy v sobě spojuje estetiku a učení společenského chování. Skrze tyto metody je možné se učit literatuře, výtvarné či hudební výchově.⁵³ Autor práce používá uvedený prostředek dramatizace například při přednáškách k základům trestní odpovědnosti, kde nastaví situaci neohlášené návštěvy v bytě. Při tomto slečna-žačka pozve svého přítele-spolužáka do svého bytu, nicméně posléze si již jeho přítomnost nepřeje a rozloučí se s ním a on odejde. Posléze mu dojde, že si v jejím bytě něco zapomněl, aniž by zamkla si věc posléze v bytě, se pro tuto vrátí, aniž by se ohlásil vlastnici. Většinou celkem rychle dojde žactvu, že příchozí má povinnost oznámit svou přítomnost a požadavek k vyzvednutí věci. Navíc posléze žákům dochází i možné podezření z trestné činu porušování domovní svobody.

⁵¹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 72-73. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁵² ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 155. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁵³ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 169. ISBN 978-80-247-3450-7.

5.8. E-learning

„E-learningové vzdělávání se realizuje pomocí IT, zpravidla využitím internetu. E-learning je výhodný z několika důvodů a má také svá četná negativa. Tím nejvýraznějším negativním rysem e-learningu je chybějící osoba živého učitele a s tím související nemožnost rychlé psychologické reakce.“ Je zajímavé si uvědomit, že velmi často obsah e-learningových kurzů je oploštěn do výtahů učebních textů. Výhodou této metody jsou dozajista pružnost, přístupnost, nenákladovost, členitost, aktuálnost, testovatelnost, dynamičnost a často nenáročnost pro uživatele. Je zapotřebí poukázat i na nevýhody konfigurační náročnost na hardware, nevhodný pro všechny typy kurzů nebo studentů, dobrovolnost, absence interaktivity, často nevalná kvalita takových kurzů, chybějící sociální kontakt, ale i špatné účinky na zdraví posluchačů. Kvalita takových e-learningových kurzů rozhodně závisí na faktoru učebního prostředí, procesu a především výsledků.⁵⁴

V potaz bychom u této metody měli vzít i možné nesoustředění ze strany posluchačů, kdy u tohoto dělají jiné další pracovní úkoly nebo využívají internetu při následném testování a nemohou si tak samotní vyzkoušet, zda by reálně se svými znalostmi prošli. Řešením nemusí být ani otevřené otázky.

Očekáváme-li a především chceme-li opravdu „budovat“ a formovat znalosti posluchačů je zapotřebí v menší či větší míře interakce. Autor práce jako okresní policejní preventista má se čím dál více možností dostávat se s preventivními přednáškami do okruhu zaměstnanců, tedy k lidem v produktivním věku. Díky tomu si uvědomuje, že většina z jeho posluchačů má právě mnohdy v tématech, která přednáší například prevenci kyberpodvodů, absolvované různé e-learningové kurzy. Jeho posluchači si očividně váží a oceňují, pokud přednáška probíhá interaktivně čili, že se mohou v danou chvíli přímo zapojit, svěřit se s problémem nebo se zeptat a je možné tak rozebírat konkrétní problém. Aby došlo k maximalizaci efektivnosti e-learningu může být k věci doplnění třeba i o krátkou interaktivní přednášku či metodu využít k zopakování tématu.

5.9. Evokační metody a freinetovské metody

Mezi evokační metody můžeme zařadit metody, které umožňují pedagogům zjistit, co žáci o určité látce vědí. Reálně mezi ně můžeme zařadit například myšlenkové mapy, asociální metody či brainstorming. Úzce jsou spojené s freinetovskými metodami, které se soustředí na

⁵⁴ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 190. ISBN 978-80-247-3450-7.

aktivní a svobodomyšlný seberozvoj žáků. Proto takto postavené třídy připomínaly rozložení do jednotlivých oddělení, které fungovaly úplně samostatně.⁵⁵

5.10. Frontální výuka a tradiční výuka

Frontální výuka je vlastně přežitkem tradiční výuky a lze tak chápat jakoukoli výuku učitele vůči všem žákům, kde schází absence aktivity žáků. U takové výuky se ti nadprůměrní nudí a podprůměrní se ztrácí.⁵⁶ Tradiční výuka by neměla tvořit většinu výuky, jinak může docházet ke znechucení žáků.

5.11. Výuka stylem E-U-R

Opakem tradiční či frontální formy výuky je model E-U-R, založený na evokaci tedy seznámení s tématem a zjištění dosavadních znalostí, další fáze spočívá v uvědomění například formou výkladu, filmu či experimentu a poslední fází je reflexe, což je pochopení látky žákem, aby vyjádřil zjištění vlastními slovy.⁵⁷ Autor práce si neumí představit, zda by bylo možné lektorovat preventivní témata bez přímé interakce žáků či studentů a pokud tak by nebylo reálné udržet jejich pozornost. V rámci preventivních přednášek se osvědčily hromadné dotazy ke třídě s otázkou v počátečním znění: „Kdo z Vás zažil...“ či „Kdo má zkušenost ze svého okolí s ...“ s tím, aby zvedl ruku.

5.12. Herbatovské metody

Herbatovské metody jsou založené na podřízené formě vzdělávání, která předpokládá, že žák neví a nemůže tedy předávat znalosti, na rozdíl od učitele, který srší vědomostmi. Takto je dnes chápána ucelenost a je typická pro současná česká gymnázia. Jakákoli komunikace mezi žáky je brána jako rušivý element.⁵⁸

Původce práce se sám setkal několikrát s tím, že při jeho hospitacích na preventivních přednáškách již v několika třídách se mu stalo, že poté co se mu podařilo probudit diskuzi mezi

⁵⁵ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 194,200. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁵⁶ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 202,464. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁵⁷ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 465. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁵⁸ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 211. ISBN 978-80-247-3450-7.

žáky. Ta v tu chvíli k probuzení zájmu o téma byla žádoucí, nicméně někteří pedagogové tomuto neporozuměli a vzápětí provedli výzvu k žákům ke ztišení.

5.13. Heuristické metody a problémové výukové metody

Mezi heuristické metody je možné zahrnout všechny metody, které slouží k samostatnému objevování. Takové způsoby výuky podporují osvojování si různých zjištění, tvořivost, přemýšlení, samostatnost a především vlastní zodpovědnost a navíc učí vzájemným souvislostem. Úzce je lze propojit s problémovými výukovými metodami nebo metody práce s textem. Problémové výukové metody spočívají v tom, aby žáci samotní mohli zkoumat vzájemné souvislosti či zákonitosti. A proč právě se nazývají problémové? Aby žák mohl zvládat problémy a tak si osvojil látku.⁵⁹

5.14. Kognitivní metody

Poznávací metody jsou postavené na budování žáka, kterého by měl v jeho snažení podpořit a motivovat ho přemýšlet. Samostatně rozhodovat, vyřešit problém, provádět analýzy, tvořivost a i za možného předpokladu učit se z vlastních chyb. Mezi takovéto metody patří například právě brainstorming nebo myšlenková mapa nebo i další.⁶⁰

5.15. Konstruktivistické metody

„Konstruktivistické vyučování prosazuje ve výuce řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci dětí ve skupinách a méně drilu. Konstruktivistické pojetí výuky a jeho přístup k žákovi je přímým opozitem transmisivního.“ Počítá s přímým zasahováním žáka do výuky se svými znalostmi či zkušenostmi.⁶¹

Sám autor práce se jednou setkal s tím, že přítomný pedagog posoudil jeho preventivní působení při přednášce a následné besedě k tématu trendu v oblasti závislostí jako „neucelené“, přitom tam bylo hned několik učňů s očividnými zkušenostmi. I když se preventivní při hospitaci prakticky téměř po celou dobu dařilo při přednášce trendů v oblasti závislostí (až na několik výjimek) zaujmout studenty a to za pomoci toho, že při dotazech přerušil výklad a

⁵⁹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 212, 356. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁶⁰ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 228-229. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁶¹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 289. ISBN 978-80-247-3450-7.

vzápětí reagoval. Je minimálně k zamyšlení, že funkce pedagoga, jehož funkce má v případě preventivní přednášky spočívat v tom, že má dohlížet na chování žáků. Navíc kdo jiný než samotní studenti či žáci by měl hodnotit působení preventisty.

5.16. Výuka formou M-learningu

M-learning je formou výuky zaměřené na využití moderní techniky i mimo počítačovou učebnu. Využitými prostředky mohou být například tablety, netbooky, mobilní telefony nebo digitální prostředky k měření a další digitální prostředky. Lze jej využít například při výuce fyziky při měření šíření zvuku a jiné.⁶²

Za zmínku jistě stojí i četné zkušenosti původce práce s různými prezentačními dny, kde je mnohdy například využito ručního laserového radaru určeného k měření rychlosti dopravních prostředků a to nezvykle k měření rychlosti běhu. Výsledek, který má šanci posléze běžec i se svojí nejvyšší dosaženou rychlostí vidět přímo na obrazovce je odměnou větší než lečjaká hmotná odměna. Toto nezaujme jen žáky nebo studenty, ale dokonce i dospělé. Minimálně stejnou oblibu mají na takových dnech rozhodně laserové zbraně, které při zasažení terče jej sklopí dolů. Tím je možné trénovat koncentraci, přesnost, ale i správné dýchání.

5.17. Metody tvůrčího psaní

„Metody tvůrčího psaní chápeme jako aktivity, které žákům umožňují získat dovednosti, jež jsou potřebné pro vlastní tvorbu textu. Rozvíjí se myšlení, vnímání, pozornost, citění. Tvůrčí psaní pomáhá rozvoji osobnosti žáka, pomáhá i jeho talentu a dalším schopnostem, uvolňuje fantazii a kreativitu.“ Od méně náročných písemných prací či esejí tam patří také i méně se vyskytující komiksy, recenze či novinové články a další.

Autor práce si díky svému současnému zařazení jako preventista neustále prověřuje svoje publikační dovednosti, neboť kromě preventivních výstupů na veřejnosti či ve školách musí také rozšiřovat povědomí veřejnosti formou článků či různých preventivních shrnutí, například v letácích.

⁶² ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 295. ISBN 978-80-247-3450-7.

5.18. Metody vzájemného učení

Často též označovány jako metody skupinové práce či kooperativní učení. Metody vzájemného učení jsou považovány často za jeden z nejefektivnějších způsobů výuky a není to náhoda, neboť je nesporné, že zase žák, který je na stejné komunikační úrovni je schopen vlastně nejlépe vysvětlit něco svému dalšímu spolužákovi. Mimo to, že je situace výhodná pro vyučovaného studenta, tak i pro toho co vyučuje, neboť si díky tomu sám může vylepšovat svoje znalosti tématu. Velkou výzvou jsou zde různé mnemotechnické pomůcky. Mimo jiné taková metoda vylepšuje i třídní klima.⁶³

Sám původce práce si dobře vzpomíná na to, jak mu dokázal pěkně a účinně vysvětlovat matematické úlohy jeho spolužák v době středoškolských studií.

5.19. Montessorri metody

Montessorri metody spočívají ve třech základních pilířích, kterými mají být:

1) Systém

Cestu vidí v tom vytvořit dítěti vhodné prostředí s ideálními pomůckami, aby mohli mít vlastní uspokojení z toho, co dělají. Učí se formou od určitého k obecnému.

2) Pozorování,

Pozorování je jednou ze základních kompetencí. Žák si určí sám, jakou činnost chce provádět nejen, že si ji vybere sám, ale určí si svého průvodce a i po jakou dobu.

3) Vývojové potřeby.

Spoléhají, že vědí, jaké jsou jednotlivé vývojové potřeby dětí. Nevidí cestu v tom, co přesně by se děti měly naučit. Ponechávají svobodu rozhodnutí na samotném dítěti.⁶⁴

Shrme-li to, tak v ideálním případě Montessoriovská škola by měla fungovat tak, aby dítě bylo ve správnou dobu ve vhodném prostředí obklopené správnými věcmi a podněty a pak když mu člověk dá správné věci, tak má pak ideální prostředí pro svůj rozvoj a je pak schopné se učit samo. Na druhou stranu tento typ škol neznamená absolutní volnost. Někteří odborníci navíc uvádí, že styl montessori se v našich českých podmínkách se poněkud vymkl kontrole a není uchopen tak, jaký byl jeho původní záměr a jeho podstata se potkává s jeho původním významem pouze v předškolním věku.

⁶³ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 327. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁶⁴ MONTESSORI ČR, Z.S. Montessori znamená vědět, co děti potřebují. MONTESSORI ČR, Z.S. *Principy montessori* [online]. b.r. [cit. 2024-04-03]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>

5.20. Jenský plán

Je moderní pedagogický směr, který vychází z následujících prvků:

- 1) Žáci nejsou rozděleni do klasických tříd, ale jsou rozčleněni do věkově nestejnorodých skupin.
- 2) Běžné školní rozvrhy nahrazují týdenní plány.
- 3) Základními vzdělávacími činnostmi jsou rozhovory, hry, práce a slavnosti.
- 4) V předmětech existují různé úrovně podle předpokladů daných žáků.
- 5) Žáci si vybírají činnost, která je naplňuje a o kterou mají zájem.
- 6) Místo běžné třídy funguje tzv. obytná místnost, kterou utváří přímo žáci.

V jenských školách se neznámkuje, cíl spočívá v podnětového prostředí s důrazem na sociální vazby a jsou otevřené dalším prvků alternativních proudů. Principy humánnosti a pospolitosti, nevylučující ani existenci konfliktů, které řeší všichni společně. Vystihující je k Jenskému plánu sousloví jeho zakladatele Petersena „*zmravnění chybujícího člověka*“. „*Proto se musí dítě, žák i dospělý učit konat dobro, a to ve vzájemném soužití a v péči o ostatní.*“⁶⁵

Jenský plán byl velmi nadčasový a humánní přístup nebyl s ohledem na dobu aktuální, ale byť i jen svými prvky má dnešním pedagogickým směrům, co nabídnout.

5.21. Waldorfská škola

Waldorfská škola má zajistit mnohostranný rozvoj dítěte, aby tak zohlednila odlišnost dětí. Mimo běžných předmětů nabízí možnosti v dalších ručních pracích, aby každé z dětí mělo šanci se seberealizovat. Znamky jsou nahrazeny živým zájmem o probíraný předmět a na závěr roku nahradí vysvědčení slovní hodnocení. Spolupráce mezi žáky má přednost před vzájemnou soutěživostí. Všechny předměty mají mít stejnou váhu a žádný by neměl být nadřazen jiným. Předměty nejsou upřednostněné podle genderových specifik, tudíž nejsou rozdíly v předmětech mezi pohlavími. V učebních stanovách je zakořeněna propojenost jednotlivých témat. Waldorfský učební plán se snaží o souhru vědy, umění a duchovních hodnot, což nazývají

⁶⁵ Školy tzv. jenského plánu. *PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO VĚDY, VZDĚLÁNÍ A VÝCHOVU* [online]. 1993, **43**, 285-295 [cit. 2024-04-03]. Dostupné z: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=53d1ff3ead88d6e6JmltdHM9MTcxMjEwMjQwMCZpZ3VpZD0wMTYyN2E3Zi03NDJkLTY0ZjltMDdjNy02ZTJiNzU2ZjY1NTgmaW5zaWQ9NT11NA&p=3&ver=2&hsh=3&fcid=01627a7f-742d-64f2-07c7-6e2b756f6558&psq=jensk%3%bd+pl%3%a1n&u=a1aHR0cHM6Ly9wYWdlcy5wZWRmLmN1bmkuY3ovcGVkYWdvZ2lrYS8_YXR0YWNobWVudF9pZD0zNDgwJmVkbWM9MzQ4MA&ntb=1

pravdou, krásou a dobrem. Takový stav má být ideální pro náležité vzdělávání. Vyučující se má snažit o objasnění základních pilířů a konkrétní příklady odpovídající věku vzdělávaných. Předměty jsou učeny ve dvouhodinových blocích. Každý blok se dělí na část rytmickou, vyučovací a vyprávěcí. Chybí učebnice, neboť vyučující vytváří studijní materiály. Každý žák má mít možnost rozvíjet se dle potřeb „krok za krokem“.⁶⁶ Možná tím, že waldorfské školy přináší do pedagogiky natolik pokrokové a odlišné přístupy od zaběhnutých standardů, tak nachází i svoje odpůrce.

⁶⁶ ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY. STRUČNĚ O WALDORFSKÉ PEDAGOGICE. ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY. *WALDORFSKÉ ŠKOLY* [online]. ©2024 [cit. 2024-04-04]. Dostupné z: <https://www.waldorf.cz/waldorfska-pedagogika/>

6. Učební prostředky

Prostředky sloužící pro lepší názornost a osvětlení tématu. Je tak možné zprostředkovat zkušenost a těmito prostředky dochází k různému experimentování, manipulaci. Zpravidla to bývá tak, že nejmenší žáci mají šanci si věc názorně osahat, větší žáci již mají většinou fotografii a studentům už mnohdy musí postačit jen vlastní představa. Nejen, že by didaktický prostředek měl znázorňovat, ale měl v sobě také prvek experimentu. Rozhodně neznamená, že čím dražší prostředek, tím účinnější, může tomu být právě naopak. Mimo takových prostředků se nesmí opomenout ani obohacující okolní prostředí.⁶⁷

6.1. Videozáznam

Videosekvence má markantní potenciál rozvíjet dovednosti a znalosti, už jenom tím, že je pro žáka zajímavá. Autor práce si během svého tříletého působení jako okresní policejní preventista všímá, jak čím mladší žáci sledují videospoty s pohyblivými a rychle se měnícími podněty, přičemž čím více pohyblivých součástí bylo, tím pro mladší žáky bylo i zajímavější a poutavější. Taková živější videa mohou naopak být nepříjemná pro starší studenty ze střední škol. Což přímo pozoroval, když v rámci přednášek s názvem trendy v oblasti závislosti pouštěl nejprve prvostupňovým, druhostupňovým a pak mladším středoškolským studentům edukativní video zaměřené na rizika nikotinových sáčků. Video by mělo být zvoleno po zvážení, jak zapadá do problematiky a hlavně, aby bylo odpovídající věku diváků. Správně zvolené má potenciál podpořit žáky v delší pozornosti.

Propojí-li pedagog video s konkrétními úkoly, je reálnější lepší upamatování učené látky.⁶⁸ Uvedené ve své praxi autor sám prověřil při interaktivní přednášce zaměřené na primární protidrogovou prevenci, kde je pouštěné video a během videa se provádí stopáže, při které jsou následně žáci dotazováni na konkrétní situace formou otázek. Video prozatím vždy žáky upoutalo. Je možné, že pozitivně působilo i přidáním praktických příkladů z praxe při výkonu služby pořádkového policisty na obvodním oddělení, které autor práce osobně zažil a řešil. Není jisté od věci, pokud je ve video vícero podnětů, žáky upozornit na určité pasáže, kam se mají soustředit.

⁶⁷ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 80. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁶⁸ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 84. ISBN 978-80-247-3450-7.

6.2. Fotografie

Fotografie je předmět, který má potenciál rozvíjet představivost a tak je potřeba k němu přistupovat. Autorovi práce se osvědčilo používání fotografií při přednášce na téma bezpečnosti v kyberprostoru, kde se dotazuje například na fotografii, kde jsou vyobrazení mladí lidé, jak se drží za ruce a jsou uvnitř displeje mobilního telefonu. Je zajímavé se dotazovat dětí na význam uvedené fotografie a zároveň je utvrzovat v tom, že žádný pohledů, nemusí být špatný. Čili že jeden předmět může vidět vícero lidí úplně jinak a všechny případy jsou ovlivněné vlastní zkušeností, případně zážitky a mohou tedy být i veškeré správné. Je-li fotografie navíc zajímavá nebo vtipná, může vzbudit obrovský zájem. Autor práce například fotografie využívá i při přednáškách primární protidrogové prevence, kde jsou vyobrazeny neštěstí života narkomanů, které tak mohou žáky pozitivně motivovat v tom, aby se takových věcí jako je braní návykových látek ve svém budoucím životě vyvarovali.

Je zajímavé si uvědomit, jak se během času proměnil význam fotografie, při digitalizaci se fotografie stala z výhrady majetných lidí běžnou věcí i pro obvyklou veřejnost. Navíc s ohledem množství se pomalu vytrácí její kouzlo. Takového trendu si můžeme všimnout obzvláště v souvislosti s dnešním využíváním sociálních sítí. Navíc „syrovou“ realitu vystřídala tendence upravování, aby tak fotografie byly „dokonalejší“. Dnešní žáci tak mohou být vystaveni klamavé představě o realitě a tak tedy i obrovskému tlaku na to, jak by se měli chovat, jak by měli být oblečení či jak mají vypadat. Je tedy současně na místě více než kdy dříve podrobovat fotografie kritice. Neztrácíme tedy zdokonalováním dnešních technologií, tak trochu své přirozenosti nebo dokonce lidskosti? A co teprve vezme-li v úvahu současné možnosti skrze umělou inteligenci tzv. „AI“?

6.3. Zvukové záznamy

Vyučující může použít zvukové záznamy i mimo obvyklou hudební výchovu, využití může být velmi široké, závisí jen na vynalézavosti učitele, žáci ji jistě uvítají. Poslech hudby žáků může být vhodný pro „*různé relaxační a meditační techniky, při kterých se žáci zamýšlejí, koncentrují nebo relaxují, jsou to předměty jako dějepis (dobová hudba), zeměpis (etnická hudba), občanská výchova (např. národní hymny), cizí jazyk (poslech cizího jazyka) a tělesná výchova (hudba ke cvičení, aerobik, zumba) a další, které se bez hudby neobejdou*“ Hudba je

úzce spojená s prožitkem, rozvíjí mimo jiné i kreativitu studujících.⁶⁹ Pro oživení výuky je naprosto ideální.

Jak je zvukový záznam jinak řečeno hudba důležitá si můžeme sami představit, když si na základě toho, že uslyšíme nějakou hudební skladbu a vzpomeneme si tak na nějakou životní etapu, což v nás vyvolá emoce a pocity.

6.4. Počítačové hry

„Z logiky věci však vyplývá, že u dobré počítačové aplikace se lze mnohé naučit, zatímco špatně zvolená kniha může být i ke škodě. Ještě větší rozpaky učitelů pak často vzbuzuje využití počítačových her ke vzdělávání a trávení volného času.“⁷⁰

Uvědomme si, jak dokáží využívat počítačové hry k výuce například v Japonsku. Dnes již oblíbená online-hra Minecraft se tam údajně využívá k výuce a chápání trojrozměrného prostoru. Mezi dětmi a mladými lidmi jsou velmi oblíbené on-line hry, které umožňují hrát soudobě hru i napříč světadíly. S ohledem na jazykovou bariéru, je to způsob jak se nenásilně učit jazyk. Autor práce si sám dobře vzpomíná, jak byl před dvěma desítkami let, schopen posunout svoje možnosti dorozumívání se s cizími státními příslušníky skrze tehdejší komunikační platformu s názvem „ICQ“. Kromě takových možností výuky cizích jazyků, je hra také způsob, jak nenásilnou formou se učit například hrát na hudební nástroj. Možnosti jsou velmi široké, má-li člověk dotčenou hru a propojovací kabel s počítačem či herní konzolí.

6.5. Křída a tabule

S ohledem na dnešní přesycenost digitální technikou, je křída a tabule vhodný způsob jak zaujmout. Za pomoci různých nákresů, struktury či výpisků je to ideální možnost, jak vysvětlovat vzájemné vztahy. Využití běžné tabule s křídou je velmi široké, skvěle se hodí například při preventivních přednáškách základů dopravní výchovy pro prvostupňové žáky k zakreslení povinné výbavy na předkreslené jízdni kolo. Při zapojení žáků byl zájem po každé markantní, nicméně byla zapotřebí nejen bílá křída, ale i červená, oranžová a žlutá. Autor práce tabuli s křídou dále čteně využívá například v případech přednášek k základům trestní odpovědnosti, kde se skrze jednoduché nákresy snaží popsat žákům druhého stupně či středoškolským studentům postup trestního řízení v jednotlivých fázích. A to tedy od zahájení

⁶⁹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 98. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁷⁰ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 113. ISBN 978-80-247-3450-7.

úkonů v trestním řízení policejním orgánem, a v případě zahájení trestního stíhání vůči určité osobě až přes dohled státního zástupce i s jeho následným návrhem až po rozsudek v trestní věci soudcem či soudkyní.

6.6. Mapa

„Mapa je důležitým didaktickým prostředkem, neboť umožňuje pestré a pro žáky zajímavé aktivity. Je také výborná jako vizualizace učiva.“ Prostřednictvím čtení v mapách mají žáci možnost si rozvíjet dosavadní znalosti, chápání a učí se tak dalším dovednostem. Díky mapám rozvíjíme vlastní dedukci a vztahové náležitosti.⁷¹ Autor práce jakmile mapu má ve třídě k dispozici, tak jej využívá například při přednáškách trendů v oblasti závislostí, aby žáci zkusili uhádnout, odkud se k nám dostala látka jako je kratom a mají možnost se tak dozvídat, že jedné z nejchudších částí světa, tedy z jihozápadní Asie. Mapa je i vhodným prostředkem, jak vysvětlit význam programů, které jsou schopné měnit IP adresu, aby se tak zařízení tvářilo, že je například v Jižní Americe, i když reálně je soudobě například v Praze.

6.8. Multimediální tabule

Multimediální tabule je prostředkem propojující možnosti promítacího plátna s počítačem a reálnými zásahy. Často je s integrovaným zvukovým výstupem. Její využití v hodinách je velmi široké. Především mladší žáci s ní rádi pracují. Jejím prostřednictvím je možné spouštět powerpointové prezentace a prokládat například i s videosekvencemi či obrázky nebo webovými portály. Při výuce není jistě od věci ani využití edukativních videí od oblíbených influencerů, nicméně je zapotřebí rozeznávat jejich morální předpoklady.

⁷¹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015, s. 108-109. ISBN 978-80-247-3450-7.

7. Limity umělé inteligence (AI)

7.1. Umělá inteligence

Co umí, se již velká část lidí mohla přesvědčit. Ba co víc někteří se s ní setkali a ani o tom nemají tušení. Její možnosti jsou dalekosáhlé ne-li až nekonečné. Hovoříme o fenoménu dnešní doby, o umělé inteligenci.

„Umělá inteligence – Artificial intelligence (AI) - je schopnost strojů napodobovat lidské schopnosti, jako je uvažování, učení se, plánování nebo kreativita. Umělá inteligence umožňuje technickým systémům reagovat na vjemy z jejich prostředí, řešit problémy a dosahovat určitých cílů. Zabudovaný počítač přijímá data – která byla již připravena, nebo jsou sbírána pomocí vlastních sensorů a kamer – ty následně vyhodnotí a reagují na ně. Systémy umělé inteligence jsou schopné pracovat samostatně a také měnit a přizpůsobovat své jednání na základě vyhodnocení efektů předchozích akcí.“⁷²

7.2. Etika umělé inteligence

Etika umělé inteligence patří mezi celkem mladé vědní disciplíny, nicméně stále více nabývá na významu. Důvod je prostý, čím dále více úkolů za nás vykonávají právě umělé vytvořené technologie. Sice jsou tyto technologie mnohdy pod kontrolou lidí, ale v některých oborech nás již předčily. Vezmeme-li v úvahu plně autonomní systémy, například taková vozidla, která nás budou schopna přesunout do požadovaného místa bez lidského zásahu, tak je zapotřebí tyto podrobit pravidlům etiky, aby se dokázaly rozhodovat správně. Na druhou stranu zamysleme se, kolik již dnes mají moderní vozidla asistenčních systémů. Taková pravidla se shodují hned v pěti základních principech: neškodit, prospívat, respektu vůči člověku, spravedlnosti a vysvětlitelnosti. Otázkou zůstává, zda budou tyto principy zárukou správnosti? Dozajista je zapotřebí aplikovat formu utilitarismu, abychom mohli co nejvíce zúročit to pozitivní, co z jednání vychází a naopak co nejvíce omezit to špatné.⁷³ V praxi to bude jistě znamenat spíše nastavení a zahrnutí, co nejvíce upotřebitelných dat, aby se systém mohl

⁷² EVROPSKÝ PARLAMENT. Co je umělá inteligence a jak ji využíváme? EVROPSKÝ PARLAMENT. *Co je umělá inteligence a jak ji využíváme? Umělá inteligence (AI) je považována za technologii budoucnosti. Co to vlastně je a jak už dnes ovlivňuje naše životy?* [online]. © 2020, 04-09-2020 [cit. 2024-03-31]. Dostupné z: <https://www.europarl.europa.eu/topics/cs/article/20200827STO85804/umela-inteligence-definice-a-vyuziti>

⁷³ AI DĚTEM, Z.S. Etika umělé inteligence. *Obecný úvod do umělé inteligence — kapitola 9 Etika umělé inteligence* [online]. © 2022 [cit. 2024-04-01]. Dostupné z: <https://aidetem.cz/etika/>

správně rozhodnout. Lidství sice není možné systémy naučit, nicméně lze minimalizovat nevhodné jednání relevantními daty.

Jeden z nástrojů umělé inteligence ChatGPT například funguje tak, že provádí operace s tím, co už na internetu je. Velmi důležité jsou tedy poznatky o tom, že může poskytovat mylné informace, neboť pracuje s pravděpodobností. Nicméně je schopen generovat takové skutečnosti, které se budou jako pravdivé tvářit.⁷⁴ Může být až skoro nemožné rozeznat pravdivé informace od falešných v případě, že si člověk takové informace neověří. Předpokladem správného využívání takovéto technologie je přístup kritického myšlení a hlavně pochopení, jakým principem systém funguje. Nehledě na to, že taková technologie je schopná ozvláštnit hodiny různými tipy na výuku, vytváření výukových plánů, tvořit výukové materiály a další. Především je důležité v tomto ohledu nezůstat pozadu a naopak zjišťovat, co nám takové technologie jsou schopné přinést.

⁷⁴ EDUIN, O. P. S. Nástup umělé inteligence do škol a co nás čeká. ZEMAN, Jan. EDUIN, O. P. S. *V jaké míře ovlivní umělá inteligence podobu vzdělávání a koho nebo co může ve škole nahradit či zrušit.* [online]. © 2023 [cit. 2024-04-01]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/nastup-umele-inteligence-do-skol-a-co-nas-ceka/>

ZÁVĚR

Jak ukázala i tato práce, možnosti z hlediska množství technik či metod vzdělávání nebo didaktických prostředků jsou četné. Je zapotřebí pouze, aby si vyučující vybral tu nejvhodnější z nich. Potvrdila se i skutečnost, že je v současném školství mnohdy opomíjeno něco tak samozřejmého a důležitého, jako je budování charakteru. Neoddělitelnou součástí procesu učení, jak vypovídají i některé vymežující pojmy, je i etický význam. Nehledě na to, že jednou z funkcí školy je i ta výchovná. Je samozřejmostí, že největší význam z hlediska výchovy je v rodině, nicméně vezme-li v úvahu, kolik času dítě-žák stráví ve škole, jedná se hned o druhou nejdůležitější sociální skupinu.

Ač existují mnohé přístupy, jak je uvedeno i v této práci, tak se až na výjimky shodnou na jednom, že je nejen možné, ale i důležité budovat charakter tzv. učitelství dobra. Není ideální, aby morální a etická pravidla byly cíleně vtiskovány, nýbrž předloženy, aby si je vyučovaný mohl vybrat sám, pak si je nejlépe „vtělí“. Na vyučujících je, aby mohly žákům předložit konkrétní případy, jak dopadli či skončili ti, kteří morálně nejednali. Pokud si v tomto vyučující nebudou jisti, mohou využít možností i reálných zkušeností policejních preventistů. Není náhoda, že právě preventisté mají četné zkušenosti z výkonu služby, kde se se špatným či nemorálním jednáním setkávají, či přímo řeší. Navíc mohou žákům říci, jaké trestní následky jejich jednání mělo, ale i jak takové jednání ovlivnilo jejich další život. Další z věcí, na kterou dnešní společnost slyší, je ta, že tito příslušníci poskytují své přednášky bezplatně a jsou schopni za přednáškou i urazit větší vzdálenost. Je nejen vhodné i žádoucí, aby si děti-žáci hledali a nacházeli vzory mezi těmi, u nichž na pomyslném vrcholu nejvýznamnějších hodnot jsou právě dobro a morálka. V současné době totiž dětmi velmi sledovaná sociální média často zkreslují a haní takovéto hodnoty a nazývají je slabostí a chudobou, proto je žádoucí již od prvostupňových žáků, tyto učít kritickému myšlení. Východisko přesahu práce, spočívající v (na)učitelství dobra, se tedy ukázalo být jako vhodné.

Moderní přístupy ke vzdělání potvrdily, že prvky současného školství je možné obohatit o další možnosti, nicméně na druhou stranu i v tomto případě není od věci tzv. „zlatá střední cesta“ s tendencí, že nic by se nemělo přehánět. Vhodný není ani způsob výuky, na který upozorňují leckteří autoři, kdy to na nemálo školách funguje tak, že více jak dvě třetiny výuky zabere strohý výklad. Vezme-li autor práce v úvahu svou praxi v rámci náslechu na vybraných školách, příjemně ho překvapilo, že současní učitelé, jež se stali profesionálními pedagogy až

následně během života, se snaží do svého vyučování začlenit prvky diferencované výuky. Navíc se snaží žáky a studenty zaujmout využitím různých didaktických prostředků.

V rámci přístupu smíšeného komunitního vzdělávání vyvstala i zajímavá myšlenka sdílených tříd. Je pravdou, že dnešní školství umístěním žáků stejně starých do jednotlivých ročníků a tříd umožňuje jednodušší výuku, nicméně již u prvostupňových žáků jsou patrné rozdíly v rámci jednotlivých předmětů a pak může docházet k útlumu talentovaných a ztracení se méně nadaných žáků. Nejen díky svému vzdělávání v rámci doplňujícího pedagogického studia si autor práce uvědomil, jak obohacující bylo vzdělávání v rámci třídy, kde byli lidé různého věku, různého vzdělání a různých životních zkušeností.

V práci se podařilo rozebrat i moderní metody vzdělávání. Ač se čím dál více technologií vyskytuje ve vzdělávání, pravděpodobně nelze očekávat, že by se na základních školách začal ve větší míře provádět e-learning. Tam je totiž ještě zapotřebí tzv. průvodcovství ze strany učitele. Kde si ho lze představit už více je ve vyučování na školách středních, například v rámci praxí, nicméně otázkou zůstává forma realizace. Tato forma se již čteně využívá při výukách na vysokých školách, kde je předpoklad již velké míry samostatnosti studentů.

Současná doba přináší pomalé aplikování různých prvků z dříve alternativních typů škol, neboť společnost to vyžaduje. Je i patrné, že se proměnil zásadním rázem přístup společnosti vůči školství. Díky rozsáhlé elektronizaci je možné, aby rodiče žáků či studentů dostávali téměř okamžitě informace o svých dětech formou online platform. Co ale mnohdy pokulhává, je skutečný zájem rodičů o své ratolesti.

Práce rozebrala i širokou paletu učebních prostředků, ty jsou zásadním nástrojem k maximalizaci účinků a délky pozornosti vyučovaných. Obrovský potenciál mají multimediální online hry, vezmeme-li v úvahu současné využití například k výuce prostorové představivosti v zemi vycházejícího slunce. Při dnešní četnosti využívání moderních technologií právě žáci a studenti uvítají i tak obyčejné osvědčené prostředky, kterými je tabule a křída nebo smazatelné magnetické tabule. Více než kdy dřív je očekávatelná názornost ze strany vyučujících.

Široké možnosti technologií ve výuce ještě více prohloubila existence umělé inteligence. S ohledem na to, do kolika oborů a oblastí zasáhla a bude dále zasahovat, je na místě řešit její etiku. Jak se už několikrát v případech různých vymožeností v rámci vzdělávání ukázalo, je na místě se nebránit a přijmout takové možnosti.

SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

Monografie

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobře? ; Na charakteru záleží : problém učitelnosti dobře*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020. ISBN 978-80-7465-443-5.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

LEWIS, C. S. *K jádru křesťanství*. Praha: Návrat, 1993. ISBN 80-85495-19-8.

GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložil Martina LINHARTOVÁ, přeložil Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, [2016]. ISBN 978-80-87917-17-6.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Dobrá škola. Praha: Raabe, [2017]. ISBN 978-80-7496-344-5.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

Elektronické články

HÁBL, Jan. Člověk „dobrý“ a/nebo „zlý“? Antropologická varianta výchovy mezi autoritářstvím a liberalitou. *Pedagogická orientace* [online]. **27**(1), 181-197 [cit. 2024-04-01]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-181>

Školy tzv. jenského plánu. *PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO VĚDY, VZDĚLÁNÍ A VÝCHOVU* [online]. 1993, **43**, 285-295 [cit. 2024-04-03]. Dostupné z: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=53d1ff3ead88d6e6JmltdHM9MTcxMjEwMjQwMCZpZ3VpZD0wMTYyN2E3Zi03NDJkLTY0ZjltMDdjNy02ZTJiNzU2ZjY1NTgmaW5zaWQ9NTI1NA&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=01627a7f-742d-64f2-07c7-6e2b756f6558&psq=jensk%c3%bd+pl%c3%a1n&u=a1aHR0cHM6Ly9wYWdlcy5wZWRmLmN1bmkuY3ovcGVkYWdvZ2lrYS8_YXR0YWNobWVudF9pZD0zNDgwJmVkbWM9MzQ4MA&ntb=1

Webové adresy

POMO Media Group s.r.o. Česko-Slovenská filmová databáze [online]. © 2001-2024 [cit. 2024-02-19]. Dostupné z: <https://www.csfd.cz/film/642-zivot-je-krasny/prehled/>

EVROPSKÝ PARLAMENT. Co je umělá inteligence a jak ji využíváme? EVROPSKÝ PARLAMENT. *Co je umělá inteligence a jak ji využíváme? Umělá inteligence (AI) je považována za technologii budoucnosti. Co to vlastně je a jak už dnes ovlivňuje naše životy?* [online]. © 2020, 04-09-2020 [cit. 2024-03-31]. Dostupné z: <https://www.europarl.europa.eu/topics/cs/article/20200827STO85804/umela-inteligence-definice-a-vyuziti>

AI DĚTEM, Z.S. Etika umělé inteligence. *Obecný úvod do umělé inteligence — kapitola 9 Etika umělé inteligence* [online]. © 2022 [cit. 2024-04-01]. Dostupné z: <https://aidetem.cz/etika/>

EDUIN, O. P. S. Nástup umělé inteligence do škol a co nás čeká. ZEMAN, Jan. EDUIN, O. P. S. *V jaké míře ovlivní umělá inteligence podobu vzdělávání a koho nebo co může ve škole nahradit či zrušit.* [online]. © 2023 [cit. 2024-04-01]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/nastup-umele-inteligence-do-skol-a-co-nas-ceka/>

MONTESSORI ČR, Z.S. Montessori znamená vědět, co děti potřebují. MONTESSORI ČR, Z.S. *Principy montessori* [online]. b.r. [cit. 2024-04-03]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>

ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY. STRUČNĚ O WALDORFSKÉ PEDAGOGICE. ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY. *WALDORFSKÉ ŠKOLY* [online]. ©2024 [cit. 2024-04-04]. Dostupné z: <https://www.waldorf.cz/waldorfska-pedagogika/>