

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 03 | BŘEZEN 2022 | ROČNÍK 146



Rozhovor s Hansem U. Grunderem
o učitelství, učitelích a jejich postavení
ve společnosti

Akčná zóna v školských triedach:
mýtus alebo realita?

Emil čili o výchování, recenze
českého překladu z roku 1926

Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Karolína Dundálková, Veronika Rodová, T. Janík
**Úvahy Hanse Ulricha Grundera
 o učitelství, učitelích a jejich
 postavení ve společnosti 5**

HOVORY O VZDĚLÁVÁNÍ

Lucie Škarková, Veronika Rodová
**Rozhovor s Arnoldem Kisseem
 o podnikavosti jako důležité složce
 učitelské profese 13**

Z VÝZKUMU

Jarmila Bradová
**Akčná zóna v školských třídách:
 mýtus a či realita? 19**

REPORTÁŽ

Katja Ropret Perne
**Dramatická výchova
 a wellbeing ve škole 26**

DO VÝUKY

Lenka Hessová
**Emil čili o vychování, recenze
 českého překladu z roku 1926 31**

Martina Hrkalová
**Rozvoj kreativity žáka primární
 školy jako prostředek k budování
 jeho svébytnosti 42**

Daniel Jandora
**Aplikace šifer v aritmetických
 tématech vyučovaných
 na základní škole 51**

Z PRACÍ STUDENTŮ

Klára Boštiková
**Co způsobuje oblíbenost školních
 předmětů u žáků na 1. stupni? 55**

NAHLÉDLI JSME

Anastasija Sokolova
Rusistické časopisy 61

RECENZE

Lucie Grůzová
Pozvání do jeskyně pokladů 62

PORADNA VÁCLAVA MERTINA

**Kdy je pro nadaného žáka
 vhodné přeskočit ročník
 a jak nejlépe rozvíjet jeho nadání
 ve stávající třídě? 64**

JAZYKOVÁ PORADNA

Adam Veřmiřovský, Tereza Švandová
Emotikon. Kam s ním? 65

Ailsa Marion Randall, Jana Chocholatá
**Christmas and Easter
 aneb Na co si dát pozor 65**

5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ 66

Editorial

Milí čtenáři,

dnes pro vás máme úvodník v podobě *šifry*. Přesněji řečeno dvou šifer. Můžete jej však také chápat jako popis – dva popisy odpoledne čtyř školáků.

Psal se rok 1926, bylo krátce po *Vánocích*. Emil seděl po škole, během tohoto měsíce to bylo už 5×. Připadal si jako ztracený v temné *jeskyni*. Jeho lavice byla úplně vzadu, mimo *akční zónu*, což mu umožňovalo unikát od *reality*. Miloval *šifry*, a tak místo překládání článku z *ruskojazyčného časopisu* luštil plán cesty k *pokladu*. Ten s *Wendlou* a *Moritzem*, jeho *nadanými* spolužáky, našli v koši s rekvizitami na *dramatickou výchovu*. Marně si lámal hlavu se dvěma slovy, kterým nerozuměl a která byla připsána na okraji: *wellbeing* a *emotikon*. Přitahovala jej, zdála se mu téměř *mytická*. Náhle uslyšel pod oknem pískání. To probudilo jeho *podnikavost*. Byl to *Melchior*! Emil *přeskočil* lavici jak *velikonoční* zajíček a už se viděl venku, ve světě jejich společné *svébytnosti*. Zbytek odpoledne byl jejich. Druhý den dostali oba pětku z *aritmetiky*, nebyl to zkrátka jejich *oblíbený předmět*.

Wendla ležela na břiše zahloubaná do četby *Emila* a *Moritze* u stolu počítal úkol z *aritmetiky*, sčítal $5 \times (1 + 9 + 2 + 6) =$, vymyslel zcela *svébytné* řešení. Literatura a matematika patřily k jejich *oblíbeným předmětům*. Čas byl tak akorát napůl mezi *Vánocemi* a *Velikonocemi* a oba je to táhlo ven. Rádi se pohybovali na hranici mezi *mýtem* a *realitou*, to byla jejich *akční zóna*. Co by *podnikli*? Už nějaký čas se chystali navštívit *jeskyni* ve skalách, představovali si, jak tam najdou *poklad*. Ve škole se oba počítali mezi *nadané žáky* a *přeskočit* domácí přípravu si mohli dovolit. Mrkli na sebe a vyrazili. Cestou potkali

Melchiora, který šel na hodinu *dramatické výchovy*. Když mu řekli, kam jdou, neodolal a přidal se k nim, *wellbeing newelbeing*. V *jeskyni* nebylo nic, jen u stěny balík *časopisů v ruštině*. I když to odpoledne přípravu na výuku zaneřádili, druhý den ve škole dostali *smajlíka*.

Ano, hádáte správně, vypůjčila jsem si slova a témata z článků čísla, které držíte právě v ruce, a vytvořila z nich příběh. Můžete to koneckonců zkusit také... Nebo si na základě podnětu z tohoto úvodníku zahrajte jinou hru, třeba hledejte slova vyznačená kurzívou v jednotlivých člancích. Zapojena byla všechna. Snad vás toto malé literárně-šifrovací cvičení pobaví a také navnadí k přečtení nového čísla časopisu Komenský. Přejeme vám zábavné psaní a inspirativní čtení!

Veronika Rodová

P.S. V průběhu přípravy čísla se Ukrajina stala terčem zločinného vojenského útoku ze strany Ruska. Vyjadřujeme podporu této těžce zkoušené zemi. Přejeme si, ať je co nejdříve uzavřen mír, ať zlo neeskaluje a utrpení Ukrajinců ať se dále nezvětšuje. Kéž se život vrátí do mírových kolejí.

Veronika Rodová, Karolína Dundálková, Tomáš Janík

Úvahy Hanse Ulricha Grundera o učitelství, učitelích a jejich postavení ve společnosti

Na podzim 2021 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity hostoval profesor Hans Ulrich Grunder, využili jsme situace a požádali jsme jej o rozhovor.

V čem podle vás tkví podstata učitelské profese?

V německy mluvících zemích bylo donedávna povolání učitele považováno za poloprofesi (*Semi-Profession*). Tento termín však nepovažuji za přesný, jelikož může být zavádějící. Profesionál je podle mého názoru ten, kdo je schopen se vžít do reálné situace jiné osoby a na potřebné odborné úrovni ji zpracovat. Teoreticky můžeme profesi vymezit jako institucionalizované systémy interpretací a činností lidí schopných jednat v krizových situacích a odborně své jednání zdůvodnit¹. Myslím, že to platí i pro profesi pe-

dagoga, protože i on uplatňuje systematizované profesní myšlení v obtížných situacích, zkrátka jedná profesionálně. Jádro učitelovy profesionality tvoří znalost pedagogických teorií a jejich uplatňování ve výuce. Učitelův výkon – stejně jako výkon každého jiného profesionála – nelze zjednodušit na kauzální vztah příčiny a důsledku: *když* udělám to a to, *tak* se stane to a to.

Problémem uznání učitelské profese je však to, že je učitelům přisuzován tzv. technologický deficit (*Technologiedefizit*)², tj. stav, kdy jejich snažení vždy nevede k zamýšlenému cíli. Pokud předpokládáme, že pedagogické jednání není pouze účelové dle vzorce stanovení cíle – volba metody – očekávaný výsledek, tak pak je technologický deficit přirozenou součástí každé profese. Zároveň ale příslušníci různých profesí tuto skutečnost neradi připouštějí, je totiž přece riskantní přiznat, že vaše odborná činnost podléhá technologickému deficitu. Například lékaři pacientům říkají, že to, co dělají, je uzdraví. Léčba však nevede pokaždé k uzdravení. Mohou

kodeks), který je přísnější než požadavky kladené na průměrného člena společnosti. Příčinou je nebezpečí, že by profesionál mohl zneužít moci nebo autority, kterou mu daná profese zaručuje (<https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Profese>, poznámka redakce).

2 Pojem technologický deficit souvisí s oblastí obchodu. Nastává, když země není schopná vyvinout vlastní technologii nebo přizpůsobit cizí technologii, aby ji mohla včlenit do výrobků a služeb, které nabízí (<https://sk.economy-wiki.com/11032567-technological-deficit>, poznámka redakce).

- ¹ Podle sociologického slovníku pojem *profese* (lat. *professio*, *ónis*, f. – veřejné přiznání; projev, osvědčení; ohlášení; provozování živnosti, živnost, zaměstnání) – český povolání – představuje součást společenské stratifikace, je vymezen vztahem k pracovním rolím. Souvisí se společenskou prestiží v podobě společenského vlivu, který například určuje výše příjmů. Určujícím jmenovatelem profesních rolí je omezený a regulovaný přístup k jejich výkonu (např. advokátem nebo lékařem se může stát jen ten, kdo úspěšně absolvoval předepsaný studijní program na vysoké škole, strávil určitou dobu jako elév, koncipista či sekundář na praxi v příslušné oblasti, příp. se podrobil dalším zkouškám, stanoveným zákonem). Výrazným rysem profesní komunity je velká míra samosprávy, včetně kontroly, a profesionální etika (morální

být zvoleny chybné postupy, které vyústí v těžké zdravotní následky. U právníků je to ještě zřetelnější. Proto mě mrzí, že z řady tradičních povolání je právě učitelská profese nejčastěji spojována s technologickým deficitem. Možná je to i proto, že profesní jednání pedagoga představuje široký komplex činností, dovedností a rozhodnutí, a tudíž si je učitel vědom, že jeho jednání je závislé na mnoha faktorech a jeho výsledky nemusí mířit k cíli rovnou, po přímé cestě.

Jak se tedy pozná dobrý učitel?

Dobře učí ten, kdo ovládá své učitelské řemeslo. Plánuje a vede takovou hodinu, ve které si žáci na základě efektivních vyučovacích procesů a v klimatu podporujícím učení osvojují relevantní obsahy. Při výuce se neomezují na pár metod, ale své postupy promýšlí na základě reflexe z pedagogicko-psychologického, oborového i didaktického hlediska. Dobrý učitel je schopen používat vyučovací metody smysluplně dle učebních osnov, pedagogicko-psychologického uvážení, didakticky správně a s ohledem na předchozí znalosti a zkušenosti žáků při učení.

Se střednědobým a dlouhodobým plánem uvažuje o složitých učebních obsazích v kontextu reálného života a izolované je potom zpracovává. Odděleně od okolního světa, ale ne vzdáleně od reálného života se věnuje dětem v institucionalizovaném výchovně-vzdělávacím prostředí. Podle mého názoru škola nepotřebuje dobrého učitele. Stačí nebýt špatným učitelem. Zbaví nás to dlouhého seznamu požadovaných vlastností dobrého učitele, který známe po staletí, protože ten učitele jen zatěžuje. Myslím, že kdyby bylo více dobrých učitelů, byl by obraz učitele pozitivnější a profesní prestiž učitelů by byla vyšší.

„Učitel, který není špatný“, je vyučující, který je moderátor vyučovacích a učebního procesu i poradce při učení. Snaží se vyvarovat didaktických a komunikačních chyb, věcných chyb, chyb v zadání úloh a kladení otázek, v organizaci výuky, ve vedení žáků, při kontrole jejich výkonu, v motivování žáků, v udělování odměn a trestání či při volbě výukových metod a používání didaktických prostředků. To všechno jsou úskalí, na kterých může ztroskotat a být kvůli tomu považován za špatného učitele.

Do jaké míry se změnila role učitele za posledních dvě stě let?

Změnila se dramaticky! Připomenu jen ty nejvýraznější změny. Na počátku 19. století – především na venkově – byli učitelé „krotitelé“ obrovských skupin dětí, které učili nacpané v jedné školní třídě. Výuka učitele byla zaměřena na čtení a zpěv. Děti se učily nazpaměť žalmy, pasáže z Bible nebo z katechismu. Učitel chodil mezi lavicemi a nechal děti opakovat, co se nazpaměť naučily. Pokládal otázky a hodnotil, co bylo předneseno. Na počátku 19. století došlo k rozvoji systému vzdělávání učitelů, vznikly tzv. Ecoles Normales, což byly instituty pro přípravu učitelů základních škol. S tím přišel i nový způsob výuky – frontální výuka. Učitel se nezaměřoval na jednotlivce, ale oslovoval všechny děti najednou. Zprostředkoval učební obsahy a ověřoval, do jaké míry jsou žáci schopni je reprodukovat.

Na konci 19. století se stala terčem kritiky Herbartova teorie formálních stupňů vyučování³ – školští reformátoři požadovali aktivní didaktiku a flexibilní používání výukových metod

3 Johann Friedrich Herbart (4. května 1777 – 14. srpna 1841) byl německý filozof, psycholog a pedagog. Je autorem pedagogického systému, který vycházel z psychologických poznatků. Za základ psychických funkcí označil představu. Zaměřoval vyučovací postupy na rozvoj pozornosti a zájmu žáků, je autorem řady didaktických doporučení. Vypracoval teorii stupňů vyučování, která se stala všeobecně uznávanou, 1. stupeň, pojmenoval jasnost, podstatou je zhloubání se do učiva ve stavu klidu. Z didaktického hlediska jde o výklad nového učiva, který je předpokladem vytváření představ, 2. stupeň nazval asociace, což je zhloubání ve stavu pohybu, minulé učivo se propojuje s představami, které žák nabyt dříve při četbě knih, v životě apod. Tento stupeň má podobu rozhovoru, při kterém dochází ke spojení starého učiva s novým, 3. stupeň označil jako systém, kdy jde o vyvození závěrů, definic a pravidel, tj. zobecnění, 4. stupněm je metoda, kdy jsou nové poznatky využity v praxi. Z didaktického hlediska jde o různá cvičení. Stupně jsou označovány jako formální, neboť představovaly univerzální schéma pro jakýkoli obsah učiva i věk žáků (https://cs.wikipedia.org/wiki/Johann_Friedrich_Herbart, poznámka redakce).

přiměřených dětem a odpovídajících oborů. S příchodem 20. století se pozice učitelů změnila, stali se průvodci žáků při učení, motivovali je a podporovali. Žáci měli s učivem pracovat co nejsamostatněji, v různých organizačních formách výuky, tj. při práci ve dvojicích, ve skupině, v rámci diskuse celé třídy apod. Vedlejší účinek tohoto vývoje spočíval v tom, že učitelé ztratili do jisté míry kontrolu nad učebním obsahem ve prospěch materiálů, které žáci sami vytvářeli a upravovali, což vidíme např. u Marie Montessori nebo u Celestina Freineta. Během 20. století začali učitelé používat nová média, ať už to byla školní tiskárna, rádio, televize, video, počítač či internet. Vidíte, že to jsou ohromné změny.

Cesta kantorů na pozice profesionálů byla trnitá. Důležitou roli přitom hrály ženy – učitelky. Zejména je tomu tak na základních školách, kde ženy v roli učitelek převažují. Ženy – učitelky, mezi něž patří i učitelky mateřských škol, se tak staly nepostradatelnou skupinou pedagogů ve školském systému.

Silný hlas, který má určitou trvalost v čase, a přispívá tak ke vnímání učitele společností, přichází z umělecké oblasti. Jaký je podle vás obraz učitelů v literatuře, populární hudbě nebo ve filmu?

Společenské vnímání učitelů je velmi různorodé. V ideálním případě je dětmi – ale i dospělými – chápán učitel jako vzor. Přítel a podporovatel žáků, zprostředkovatel vzdělání. To zahrnuje spíše společenskou roli učitele. Ale učitelé jsou lidé a mají lidské vlastnosti. Proto jsou někdy vnímáni jako pedanti, jako ti, co zneužívají svou moc. Je zajímavé, jak často je obraz učitele v literatuře, ve filmu, v hudbě nebo i v reklamách či kabaretu karikován, škola a učitelé jsou zobrazováni v negativním světle. Často se setkáváme s tím, že je umělecký obraz negativní a skeptický. Možná je to proto, že budoucí umělci nebyli žáci, kteří to měli ve škole snadné. Můžeme se setkat se satirou, ironií, sarkasmem, či dokonce s cynismem. Obraz školy v literatuře je kritický, často plný roztrpčení a nenávisti. S trochou nadsázky lze říci, že autoři jsou vůči škole až neuroticko-agresivní.

Zde bych s trochou nadsázky situaci přirovnal k westernu, kde proti sobě učitelé a žáci stojí jako hrdinové a bandité a vytrvale spolu bojují. Pálí po sobě, provádějí si různé naschvály. Nakonec přichází hodina *H, Highnoon*, „pravé poledne“, kdy dojde k zúčtování. Takový okamžik představuje zkoušení, například v podobě maturity, kdy dojde k prohře, nebo k vítězství. Autoři přitom často vycházejí ze svých zkušeností se školou, přičemž používají rozličné literární formy a expresivní motivy. Negativní akcent takového pohledu na školu je zaměřený především na učitele. Literární texty jsou proto obzvláště vhodné k analýze obrazu učitele a k diskusi o tom, co dělá profesionálně jednajícího učitele *dobrým učitelem*. Je třeba ale zdůraznit, že postavy učitelů v románech, karikaturách, filmech či hudbě jsou *vymyšlené*. Jsou to fiktivní obrazy umělcovy imaginace. Jsou často velmi kritické, ale je strhující je číst, protože představují bohatý zdroj inspirace a námětů k přemýšlení o této problematice. Témata deziluze a deprivace často fungují autoterapeuticky pro samotné autory.

Tak například už na konci 18. století v německy psané literatuře zkoumal Karl Philipp Moritz myšlenku smysluplnosti školy v autobiografickém románu *Anton Reiser* (1785–1790). Popisuje zde zoufalství duše dospívajícího, hovoří o ochromení, či dokonce o zničení duše.

Komentář redakce: Hlavním hrdinou je muž z chudé rodiny, který hledá cestu, jak se vymanit z maloměstského světa svých rodičů. Ti nemají pro syna pochopení a potlačují jeho individualitu. Sledujeme vzdělávací pout hrdiny od žáka v latinské škole přes učené v kloboučnické dílně a jeho pokus o sebevraždu jako reakci na těžkou dřinu. Otec jej nakonec posílá do bezplatné školy, kde v sobě chlapec objeví touhu studovat, a tak pokračuje jako stipendista na gymnázium. Nakonec se přidává k divadelní společnosti, ale ani zde nenachází spokojenost. Román ukazuje psychický vývoj mladého člověka, jeho boj se společenskými klišé, snahu o naplnění vlastních ambicí i nebezpečí hrozby morálního úpadku. V románu jsou karikovány tradiční pedagogické přístupy a kritizována přehnaná psychická citlivost hrdiny (https://de.wikipedia.org/wiki/Anton_Reiser).



Dalším kritikem učitelů a výchovných přístupů je bezesporu Frank Wedekind, který působivě vylíčil tragédii mladých lidí na prahu dospělosti ve hře *Probuzení jara* (*Frühlings Erwachen*, 1891). Škola je zde zobrazena jako místo, kde hrdinové vyjadřují svoji nevoli vůči autoritám.

Komentář redakce: Hra patří mezi nejvýznamnější díla moderního německého divadla, její téma je láska a otázky lidské sexuality v konfrontaci se společenským pokrytectvím a prudérností školského systému. Ve své době vzbudila značný rozruch a byla dokonce zakázána. Děj se odehrává na malém německém městě a nevyhnutelně spěje k tragédii. Hlavními hrdiny jsou studenti chlapeckého a dívčího gymnázia. Melchior Gabor patří k výborným žákům a jeho rodiče jsou ve vztahu k synovi poměrně liberální. Jeho spolužák a přítel Moritz Stiefel je rebel, patrně také v důsledku tvrdých výchovných trestů svého přísného otce. Hlavní dívčí postavou je studentka dívčího gymnázia, Wendla Bergmanová, jejíž matka je citově chladná a úzkoprsá, úzkostlivě se vyhýbá narážkám na sexuální téma, přestože Wendlina spolužačka je obětí sexuálního zneužívání svým otcem. Moritz, ač je velmi bystrý, ve škole propadl a ze zoufalství spáchá sebevraždu. Mezitím se Wendla sblíží s Melchiorem, otěhotní, ale není si svého stavu vědoma. Mezi Moritzovými věcmi je nalezena slohová kompozice, která otevřeně pojednává o vztahu mezi pohlavími a o plození dětí. Jejím autorem je Melchior a je proto vyloučen ze školy. Matka ze strachu před společenskou ostudou odvede Wendlu k anděličkářce. Potrat se ale nepovede a Wendla umírá. Melchiorovi rodiče se dozví, že jejich syn přivedl Wendlu do jiného stavu a pošlou jej do polepšovny. V polepšovně se Melchior popere s ostatními chovanci, protože mu vzali Wendlin dopis, z něhož se konečně dozví, že s ním Wendla čeká dítě. Rozhodne se utéct, aby mohl dítě společně s Wendlou vychovávat. Při návratu do města zjistí, že oba, Moritz i Wendla, jsou mrtví (<https://www.aura-pont.cz/scenar/probuzeni-jara>).

Naproti tomu stojí trpký a hloubavý text Heinricha Manna *Profesor Neřád* čili *Konec tyranů* (*Professor Unrat oder das Ende eines Tyrannen*, 1905) pojednávající o maloměstském profesoru Raatovi, který tyranizuje své studenty, čímž si

u nich vyslouží přezdívku Unrat (Neřád)⁴. Povídka Rainera Maria Rilkeho *Hodina tělocviku* (*Die Turnstunde*, 1902)⁵, nebo román *Zmatky chovance Törlesse* (*Die Verwirrungen des Zöglings Törless*, 1905) Roberta Musila jsou biograficky podložená díla a zachycují život kadetů v internátní škole. Popisují vztahy mezi studenty včetně šikany, první sexuální zkušenosti, jejich morální tápání a střety s konvencemi společnosti. Současný román *Žirafí krk* (*Der Hals der Giraffe*, 2011) autorky Judith Schalansky představuje zahořklou gymnaziální profesorku Inge Lohmarckovou, která psychicky týrá své žáky.

Také hudebníci jsou ke škole a učitelům kritičtí. Snad každý zná refrén „we don't need no education“ ze skladby *Another Brick in the Wall* z alba *The Wall* (1979) britské skupiny Pink Floyd, kde kapela přináší velmi negativní obraz britské školy.

Komentář redakce: Klip k písni ukazuje učitele jako frustrované a sadistické kreatury, které žáky ponižují a zesměšňují. Škola je vyobrazena jako tovární pásová mašinerie, která žákům nasazuje masku, bere jim identitu tváře, a nakonec je semele v obřím mlýnku na maso. Skladba končí vzpourou, kdy žáci masky strhnou a začnou ničit vybavení školy. Nakonec školu zapálí a vyděšené učitele vlečou k ohni.

Píseň *Another Brick in the Wall* vznikla jako vzpomínka baskytaristy Rogera Waterse na dětství. Skládá se ze tří částí: pochmurná (Part 1), protestující (Part 2) a destruktivně agresivní (Part 3). Učitelku, s jejíž třídou byl klip natočen, vedení školy propustilo, a píseň nesměla být po určité době hrána v rozhlase (<https://www.youtube.com/watch?v=qs35t2xFqDU>).

V případě hip hopu se setkáváme s neméně temným obrazem učitelů, například v rapové písni *Oh Shit, Frau Schmidt* (1997) německého

4 Poznámka redakce: příběh váženého občana, profesora střední školy, jenž propadne kouzlu dívky lehkých mravů, za kterou jej přivedou jeho studenti, byl několikrát zfilmován, nejznámější je asi hollywoodská adaptace *Modrý anděl* (1930) v hlavní roli s Emilem Janinngsem a Marlene Dietrichovou.

5 Česká povídka vyšla jako součást výběru díla R. M. Rilkeho s názvem *Tichý doprovod a jiné prózy* (2013).

rappera přezdívaného *Der Wolf* nebo *Hal-t's Maul* (1999) německé skupiny *Die 3. Generation*. I zde zaznívá téma povýšenosti učitelů, která pramení z jejich nadřazené pozice.

Škola a její učitelé, jak vidíme, představuje lákavé téma, se kterým umělci vstupují na literární pole a vyjadřují svou zkušenost se školou, kde jako děti trpěli. Představa učitele jako nepraktického suchara bez smyslu pro humor, kterému chybí takt a může být i agresivní, je poměrně oblíbená. Autoři, přes svou kritičnost někdy projevují i soucit, uvědomují si, jak náročné učitelské povolání je.

Umění ale také nabízí pozitivní obrazy školy a učitelů. Které jsou pro vás důležité? Můžete zde nějaké zmínit?

V beletrii a filmu se s takovými obrazy setkáváme často. Řada filmů, které bych zde rád zmínil, vychází z knižní předlohy. Například několikrát zfilmovaný příběh láskyplného učitele anglické internátní školy pochází z pera Jamese Hiltona *Goodbye Mr. Chips* (1934)⁶. Novela *První učitel* (Первый учитель, 1961) Čingize Ajtmatova⁷ inspirovala ruské filmaře ke stejnojmennému filmu vykreslujícímu strastiplné začátky mladého rudoarmějce, který je po skončení občanské války vyslán do východní stepi, aby v zapadlé kyrgyzské vesnici založil školu. Podobně pak s problematikou mezikulturního nedorozumění se musí také vypořádávat postava učitele v románu tureckého spisovatele Ferita Edgüa, který byl v roce 1983 uveden na filmovém festivalu v Berlíně pod názvem *A Season in Hakkari* (*Hakkâri'de Bir Mevsim*)⁸. Za zmínku též stojí autobiografický, posmrtně vydaný román *První člověk* (*Le premier homme*, 1994) pozdějšího nositele Nobelovy ceny za literaturu Alberta Camuse. Ten zde vzpomíná na svého učitele ze základní školy, líčí, jak jej podporoval v začátcích jeho spisovatelské dráhy⁹. Stejnojmenný film

na motivy knihy natočil Gianni Amelio v roce 2011.

Ve francouzsko-švýcarském filmu *Slavici v kleci* (*Les Choristes*, 2004) také najdeme výraznou postavu učitele, který chápe a podporuje své žáky.

Komentář redakce: Hlavní dějová linie filmovými kritiky i diváky oceňovaného filmu se odehrává v roce 1949, kdy Clément Mathieu nastoupí jako vychovatel na internátní chlapeckou školu pro problémové žáky. Tyranský ředitel školy se domnívá, že na žáky platí jen přísnost a tresty. Mathieu hledá cestu k nápravě svých svěřenců jinak. I když umí projevit svou autoritu, dokáže s problémovými chlapci soucítit. Využije svůj hudební talent a začne je učit zpívat, založí pěvecký sbor. Žáci si díky tomu učitele oblíbí a jejich kázeň se začne zlepšovat. Mathieuovým protihráčem je Pierre Morhange, který má výjimečný pěvecký talent, ale patří k nejproblémovějším žákům. Mathieu navzdory překážkám k němu hledá cestu a snaží se rozvíjet jeho talent (<https://www.fdb.cz/slavic-v-kleci-les-choristes/> /popis-obsah/38692).

S pozitivním obrazem učitele se setkáváme také ve francouzském filmu *Mezi zdmi* (*Entre les murs*, 2008). Děj se odehrává na střední škole na pařížské periferii. Učitel vede s žáky dialog a uplatňuje neobvyklé výchovné metody. Film byl natočen podle autobiografického románu Françoise Bégaudeaua.

A nesmíme zapomenout na ženy! Pozitivní, ale do jisté míry i ambivalentní¹⁰ obrazy

posmrtně, jeho rukopis byl nalezen na místě autonehody, při které Camus zemřel. Autor v něm hledá příčiny nesvárů mezi Araby a Francouzi. Hlavním hrdinou je Francouz Jacques Cormery, který se vrací do rodného Alžírsku a pátrá po své minulosti. Výrazným znakem románu je podrobné a realistické líčení Cormeryho – vlastně Camusova – dětství (https://cs.wikipedia.org/wiki/Albert_Camus).

10 Ambivalentností je zde myšleno dvojí vnímání postavy – postava učitelky je sice kladná (přináší dobro, chce vyřešit problémovou situaci), avšak zároveň i určitým způsobem kontroverzní, např. pro originální výukové a výchovné metody, názory a životní postoje, které nejsou pochopeny okolím (poznámka redakce).

žen – učitelek můžeme vidět například ve filmech *Děvčata v uniformě* (*Mädchen in Uniform*, 1933/1958) dle divadelní hry Christy Winsloové z roku 1930, *Nejlepší léta slečny Jean Brodieové* (*The Prime of Miss Jean Brodie*, 1969) podle knižní předlohy Muriel Sparkové z roku 1961, nebo v osobě Very Loeweové v německém televizním filmu *Svenovo tajemství* (*Svens Geheimnis*, 1994). Nejednoznačnou postavou je také čtyřicetiletá profesorka klavíru, učitelka na konzervatoři, Erika Kohutová ve filmu *Pianistka* (*La pianiste/Die Klavierspielerin*, 2011) rakouské autorky Elfriede Jelinekové. Snad nejznámější z této kategorie je americký film inspirovaný skutečnými událostmi, *Nebezpečné myšlenky* (*Dangerous Minds*, 1995), kde se učitelka po peripetiích s problémovými studenty stává hrdinkou a získává si jejich zájem. Její neobvyklé metody se však stávají terčem kritiky ředitele a kolegů.

Podobně protichůdné jsou i obrazy mužských protějšků jakožto hlavních filmových protagonistů. Příkladem může být osoba Johna Keatinga v americkém filmu *Společnost mrtvých básníků* (*Dead Poets Society*, 1989) dle románu Nancy H. Kleinbaumové či osoba trpělivého učitele Georgea Lopeze ve francouzském dokumentárním filmu *Být a mít* (*Être et avoir*, 2002).

Komentář redakce: Film Společnost mrtvých básníků je dalším příkladem filmu o učiteli, který si ne-tradicičními výukovými metodami získá srdce svých žáků a čelí přitom kritice kolegů a vedení školy. Tématem filmu je také morální odpovědnost učitele za myšlenkové probuzení svých svěřenců. Děj se odehrává v roce 1959 na Weltonově akademii, prestižní chlapecké škole, která je považována za „líheň budoucích vůdčích osobností Ameriky“, kde vládou konzervativní hodnoty a tradiční přístup k výuce. Sem přichází učitel angličtiny, John Keating, kterého hraje Robin Williams. John si své žáky získá způsobem výuky, přístupem k poezii i k životu vůbec. Na úvodní hodině se žáků ptá, zda někdo zná báseň Kapitáne, můj kapitáne. Nikdo se nepřihlásí, ukáže se, že nikdo neví, že je to báseň Walta Whitmana o Abrahamu Lincolnovi. John studenty vyzve, aby vytrhli předmluvu z učebnice poezie. Vyskočí na katedru

a ptá se jich, proč zde stojí. Odmítne provokativní návrh jednoho z mladíků, že je to proto, aby si připadal větší: „Vylezl jsem na stůl, abych nezapomněl, že na vše je třeba hledět odlišným způsobem. Odsud vypadá svět jinak. Nevěříte mi?“ Vyzve chlapce, ať jej následují a podívají se na třídu z katedry. Podporuje je v hledání „vlastní nové cesty“, dodává jim odvalu být sami sebou, což nakonec vede u jednoho z žáků k tragédii. Režisérem je Peter Weir, film získal Oscara za filmový scénář (www.fdb.cz/film/spolecnost-mrtvych-basniku-dead-poets-society/popis-obsah/19499).

Jak se pedagogika vypořádává s negativním pohledem umělců na učitele?

Pedagogika se k problematice profesionality učitelů staví umírněněji, vidí ji v kontextu a v profesních souvislostech, systematictěji než například autoři románů. Zatímco obraz umělců bývá konkrétní a často trpký, odborníci na pedagogiku dávají přednost vyváženému, neagresivnímu a tím pádem i neutrálnímu pohledu na učitele. Z negativních obrazů učitele v literatuře, filmech či hudbě však mohou vzejít náměty k profesionalizaci pedagogického jednání. Negativně pojaté příklady postav učitelů tak mohou být přínosné, mohou pozitivně přispět k profesionalizaci učitelů, mohou téma obohatit. Znamená to však, že člověk se nenechá negativně smýšlejícími autory demoralizovat a záporné obrazy učitelů produktivně využije v profesní přípravě. Například tak, že přemýšlí nad postavami učitelů z románů či filmů, kteří nevhodným způsobem komunikují se žáky, třeba sarkasticky komentují jejich odpovědi. O takových situacích diskutuje se „špatnými učiteli“ z praxe, kteří se sami podobných chyb dopouštějí. Společným řešením je pak nalezení cesty k přiměřenému chování, které by mohlo být žáky a jejich rodiči vnímáno pozitivně.

Syntéza oborových obsahů, oborové a obecné didaktiky a metodiky vyučování vyžaduje rovnováhu mezi strukturou, institucí, osobami a obsahem. Profesionalizace vyučovací praxe – s ohledem na mnoho negativních a málo pozitivních obrazů učitelů – by měla být založena na záměrném rozvoji *diskurzivního a praktického*

6 Česky vyšla pod názvem *Sbohem, pane profesore* v roce 1946. Postavu profesora ve filmovém zpracování ztvárnil např. Peter O'Toole (1969) nebo Martin Clunes (2002).

7 Česky vyšla v roce 1962.

8 Obdržel zde cenu Stříbrného medvěda.

9 Jde o fragment autobiografického textu, který vyšel

uvědomění¹¹. Analýza těchto obrazů učitele by pomohla si uvědomit vlastní pozici učitele ve školním prostředí. Často nadnesená literární, hudební a karikaturující pojetí kantorů provokují, ale zároveň slouží jako užitečné náměty k profesionalizaci. Jakmile nebudou ve školách žádní špatní učitelé – sice ne jen dobří, ale hlavně ne špatní – může se obraz učitelů a jejich prestiž okamžitě začít zlepšovat.

Tuto myšlenku bychom mohli uplatnit i v českém prostředí. Stejně jako v jiných zemích musí i čeští pedagogové vyvracet negativní stereotypy o učitelích. Musí pracovat na svém pozitivním obrazu, image, a obhajovat ji navenek.

Děkujeme za rozhovor.

Výběr z publikační činnosti

Grunder, H. U. (1993). *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern, Frankfurt am Main: Lang.

Grunder, H. U. (1996). *Utopia. Die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Grunder, H. U. (1998). »Wir fordern alles«. Weibliche Bildung im 19. Jahrhundert. Grafenau: Totzdem Verlag.

Grunder, H. U. (1998). *Sozialisiert und diszipliniert. Die Erziehung 'Wilder Kinder'*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Grunder, H. U. (ed.). (1999). *„Der Kerl ist verrückt!“ Das Bild der Lehrkraft in der Literatur und in der Pädagogik*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Grunder, H. U. (ed.). (2005). *„Und nun endlich an die Arbeit!“ Fremdbilder und Professionalisierung im Lehrerberuf*. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Grunder, H. U. (ed.). (2006). *PrimarlehrerIn der Zukunft*. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Grunder, H. U. (2007). *Unterricht. Verstehen, planen und gestalten, beobachten und reflektieren*. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Grunder, H. U. (2007). *Anarchistische Erziehung als libertäre Reformpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

¹¹ Diskurzivním uvědoměním je myšleno uvědomění si vlastních jazykových kompetencí. Praktické uvědomění chápeme jako uvědomění si vlastních schopností vyučovat a uvažovat v didaktických a pedagogicko-psychologických souvislostech.

Grunder, H. U. (2013). *Nachhilfe. Eine empirische Studie zum Nachhilfeunterricht in der deutschsprachigen Schweiz*. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt.

Grunder, H. U. (2015). *Schulreform und Reformschulen*. Bad Heilbrunn: utb/Verlag Klinkhardt.

Grunder, H. U. (2017). *Mythen, Irrtümer, Unwahrheiten – Essays über das ‚Valsche‘ in der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: utb/Verlag Klinkhardt.

Grunder, H. U. (2017). *Disziplin und Strafe in Familie und Schule. Theoretische Hintergründe, bildungshistorische Perspektiven, aktuelle Sachverhalte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Grunder, H. U. (2020). Škola to zařídí... Přání, touhy a požadavky adresované škole. In T. Janík (ed.), *Mýty, omyly, nepravdy. O chibách ve vzdělávání a pedagogice* (s. 15–29). Edice Reflexe. Brno: MU.

Grunder, H. U. (2021). *Schul-Sachen. Gegenstände von gestern und heute aus dem Schulmuseum*. Bern: Pia Lädach.

Grunder, H. U. (2021). *Ein Beitrag zur Materialität von Bildung, Schule und Unterricht*. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.



Prof. em. Dr. Hans Ulrich Grunder

vystudoval učitelství pro střední školy, později pedagogiku, etnologii a žurnalistiku. V roce 1978 založil alternativní školu „Freie Volksschule“ (Svobodná základní škola) v Bernu a byl jejím ředitelem (škola čítala 120 dětí od mateřské školy po 9. třídu, zaměřovala se na problematiku společného vzdělávání, projektového vyučování, demokracie ve škole nebo spolupráce s rodiči). Působil na univerzitách v Bernu, Tübingenu a v Basileji, kde byl od roku 2015 ředitelem Institutu pro vědy o vzdělávání a od roku 2019 emeritním profesorem pedagogiky. V současnosti působí jako člen nadační rady muzea školy ve švýcarském Bernu.

Kontakt: hansulrich.grunder@unibas.ch

Lucie Škarková, Veronika Rodová

Rozhovor s Arnoldem Kisselem o podnikavosti jako důležité složce učitelské profese

Zabýváte se konceptem podnikavosti jako složky učitelské profese. Jak podnikavost chápete, proč je pro učitele důležitá?

Podnikavost chápu jako schopnost řešit problémy, jde o schopnost obohacenou o hledání hodnoty, kterou zvolené řešení může mít pro další lidi. Podnikavost vyžaduje kritické myšlení, kreativitu a ideálně i diverzitu názorů a pohledů. Ve škole se můžeme bavit například o schopnosti uchopit problém, který řeší žáci, a dobrat se k řešení, které dokáže i sdílet s dalšími lidmi. Jeden z „dokonalých“ příkladů jsou pro mě vaše kartičky Bez rákosky¹. Výhoda rozvoje podnikavosti je jednoduše v tom, že když se dělá dobře, tak připravuje lidi na život, ať už dělají cokoli a kdekoliv.

Jak jste se dostal k učitelství?

Můj první kontakt s učitelstvím a pedagogikou proběhl až během studia na vysoké škole. Studoval jsem v Bratislavě International School of Liberal Arts a během studií jsem pracoval jako lektor v jazykové škole, kde jsem učil angličtinu, němčinu a chvíli také maďarštinu. Téma školství a vzdělávání mě ale zajímalo již dříve. Jako student jsem byl našťvaný na vzdělávací systém a řekl jsem si, že bych si přál během svého života

příspěk k jeho pozitivní změně. Po ukončení studia jsem se zapojil do programu Teach for Slovakia a šel jsem učit na základní školu.

V čem spočívá program Teach for Slovakia?

Teach for Slovakia je dvouletý vzdělávací program, který je součástí mezinárodní sítě Teach for All². V rámci programu se setkávají absolventi různých vysokých škol i odborníci z praxe, kteří se rozhodnou pro učitelské povolání, ale zatím nesplňují kvalifikační předpoklady. Program se zaměřuje na žáky základních škol, zejména v oblastech s vysokým procentem dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo s vysokým počtem žáků ze sociálních menšin. Specifikem programu je, že buduje komunitu, spojuje velmi angažované a schopné lidi, kteří ovšem dosud neměli s pedagogikou žádnou zkušenost, jsou však velmi motivovaní uplatnit se ve školství a přispět svými zkušenostmi. Jde o lidi, kteří mají za sebou rozmanité kariérní cesty. Po této zkušenosti někteří absolventi programu zůstávají v profesi jako učitelé, jiní odchází do systémové administrativy, nebo se věnují sociálním inovacím.

¹ Didaktická pomůcka pro přípravu budoucích učitelů v oblasti řízení školní třídy: <https://www.ped.muni.cz/pedagogika/didakticka-pomucka-karty-bezrakosky/co-to-jsou-karty-bezrakosky/>. Článek o těchto kartách vyšel v Komenském 145/3.

² Teach for All je mezinárodní síť programů, které po dobu dvou let zaměstnávají ambiciózní lidi z různých prostředí jako učitele/ky. Během této doby se účastníci programu rozvíjejí v dovednostech, které mají vést ke zlepšování školství, k rozvoji dětí a komunity, kde působí. Více na webu zde: <https://teachforall.org>

Z výzkumů americké iniciativy Teach for America³ zůstávají v profesi čtyři z pěti účastníků programu, řekl bych, že na Slovensku to bude obdobné.

Jak přesně výcvik v programu Teach for Slovakia probíhá? Co jste se v rámci něj naučil?

Výcvik probíhá ve čtyřech fázích, nejdříve jde o tzv. „basecamp“. Jde o program zacílený na seznámení se s ostatními účastníky, s problematikou vzdělávání a školství ve specifických prostředích. Následuje letní škola, kde je dvou-týdenní praxe, často s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Tato praxe je doplněná o reflexi s mentory a mentorkami a prezentacemi s příklady kvalitní pedagogické praxe. Po letní škole opět následuje „basecamp“ a příprava na další školní rok. Poslední fáze programu spočívá v samotné dvouleté praxi v roli učitele. Účastníci učí a zaměřují se na dosažení posunu žáků v klíčových kompetencích. Pravidelně využívají mentorskou podporu další doplňující vzdělávání. Mentoři jsou součástí programu Teach for Slovakia, jde o zkušené učitele.

Těch vzdělávacích seminářů je celá řada, jde o základní dovednosti jako plánování vyučovací jednotky, různé metody podporující participaci žáků ve výuce, strategie behaviorálního

managementu, řízení času, ale i stres management a mnoho dalšího.

Začal jste tedy učit, i když jste vystudoval úplně jiný obor. Jaký je váš pohled na studium učitelství?

V mezičase jsem měl dostatek příležitostí diskutovat o studiu učitelství na Slovensku jak s učiteli/učitelkami, tak se studenty. Teoretická, akademická a zčásti i odborná příprava je nepochybně na skvělé úrovni. Co ale oběma skupinám chybělo, bylo více praxe, více reflexe a možnosti učit se z reálné zkušenosti. Stejně tak popisovali slabou přípravu v rámci studia na dovednosti, jako je podnikavost, řízení času, osobní efektivita v pedagogické práci nebo vedení projektové výuky, či využívání problem based learning konceptu⁴. Při studiu učitelství, z těchto výpovědí, chybí přístup orientovaný na identifikaci problémů a hledání efektivních řešení, jakoby byly pedagogická příprava a praxe dva oddělené, spolu nekomunikující světy.

Jaké byly začátky ve škole, kam jste nastoupil?

Měl jsem pochopitelně veliké obavy a obrovský respekt před takovou výzvou. Začal jsem pracovat na druhém stupni se sedmým ročníkem, ve

škole, která měla asi tři sta žáků a začek. Vyučoval jsem jazyky (slovenštinu, němčinu a angličtinu), občanskou výchovu, informatiku a fyziku. Ve třídě bylo třináct žáků, převážně pocházejících z rodin ze sociálně nepodnětného prostředí, navíc mezi rodinami dětí panovaly špatné vzta-hy. Třída se ve škole netěšila dobré pověsti, byla spíše obávanou třídou. Během výcviku v Teach for Slovakia jsem stále s někým spolupracoval, všechno jsme dělali společně, v tandemu s dalšími účastníky, a najednou se člověk ocitne ve škole sám. To je velká změna. Měl jsem štěstí na kolegy a kolegyně učitele ve škole a na vedení, které bylo otevřené novým iniciativám, přestože o samotném programu Teach for Slovakia před mým příchodem nebyli informováni.

Mé začátky v roli učitele si vybavuji jako plné obav. Přípravoval jsem se na boj, ale také jsem v sobě cítil chuť pracovat s žáky, kteří, jak se ukazovalo, nebyli zvyklí na takový přístup, jaký jsem využíval. Orientoval jsem se na jejich individualitu, na jejich cíle a na osobní výkon každého z nich, a na to nebyli zvyklí. Cítil jsem se jako cizí element v cizím prostředí a potřeboval jsem s tím bojovat.

Mluvíte o boji a v boji jsou vítězové a poražení. Můžete popsat nějaké konkrétní situace, kdy jste pocítil uspokojení, pocit vítězství, a naopak, kdy jste prohrával? Aby si čtenáři dokázali představit, s jakými situacemi jste se jako učitel potkával a jak jste je řešil.

Člověk se snaží využívat všechny ty ideální pedagogické metody a nějak to nefunguje. Například se snažíte demokraticky tu třídu vést, a přesto se najdou žáci a žáčky, kteří pocítují větší míru zloby, mají potřebu narušovat, co se snažíte zavést, zkouší, co vydrží vaše nervy. Zpočátku jsem cítil selhání, že nejsem dost odolný vůči těmto snahám žáků rozhodit mě.

Také se mi stala situace, kdy mi volali rodiče s pláčem a svěřovali se, že si neumí s těmi dětmi poradit. Byl jsem v náročné situaci, co povíte člověku, rodiči, který si neví rady s výchovou. Uměl jsem si s konkrétními žáky poradit ve škole, i s jejich výchovnými problémy. U jedné konkrétní žákyně jsem zaznamenával výrazné problémy s učivem, uměl jsem jí pomoci ve svých

předmětech, ale neuměl jsem ovlivnit situace v těch ostatních. A to i přestože jsem u konkrétních učitelů/ek intervenoval, vysvětloval, v čem spočívají obtíže této žákyně. Ale to byl boj se systémem. V předmětech, kde žáčka neměla dobrý vztah k vyučujícím, nebyla ochota jí vyjít vstříc, porozumět její složité rodinné situaci. Tehdy jsem cítil, že prohrávám.

Naopak pocit uspokojení jsem výrazně pocítil v souvislosti se školní knihovnou, kterou jsem ve škole založil a vybavil knihami, které nám různí lidé darovali.

Školní knihovna zařízená na školní chodbě a otevřená všem žákům přilákala i jednoho z velmi problémových žáků, typického nečtenáře. Měl jsem z toho velkou radost, když jsem ho tam potkal, začteného do knihy. „Pavle,“ říkám mu, „jsi dobrý, že si sám tady čteš knihu.“ Ocenil jsem ho a hned jsem taky tu dobrou novinu šířil ve sborovně. Tam mě ale čekala studená sprcha, když jedna kolegyně reagovala pochybovačným tónem a slovy: „A na co mu to bude, že čte knihu, když nemá žádnou budoucnost?“ To jsem si opět uvědomil, jak bojuji se systémem, který dětem ze sociálně nepodnětného prostředí nedává příliš šancí na lepší budoucnost.

Skutečně významnou výhrou však byla účast s mými žáky v soutěži iKid⁵, bylo to poprvé, kdy na Slovensku tuto soutěž vyhrál tým žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Co jste potřeboval jako učitel umět, abyste obstál ve třídě se špatnou pověstí?

Možná nejdůležitější byla odvaha reagovat na vzniklou situaci, ochota řešit vzniklý problém. Analyzoval jsem, v čem spočívá, snažil jsem se odhalit a pojmenovat jeho kořeny a hledal jsem, co mohu udělat pro jeho odstranění. Druhým faktorem byla veliká míra didaktické podpory ze strany programu Teach for Slovakia. Měl jsem k dispozici množství didaktických pomůcek. Za třetí to byla podpora ze strany školy, měl jsem přidělenou uvádějící učitelku, která mě seznámila s prostředím školy. Vedení školy bylo tolerantní vůči chybám a bylo ochotné mi pomáhat. V pedagogickém sboru byli lidé ochotní si navzájem

3 Teach for America: <https://www.teachforamerica.org/what-we-do/impact#:~:text=And%20while%20only%20one%20in,careers%20serving%20low%20income%20communities>

4 Problem-based learning (PBL) je metoda výuky založená na principu samostatné práce žáků, kteří řeší zadané úkoly v podobě problémů. Třída je rozdělena do malých skupinek, učitel nevede výuku tradičně, jeho cílem je poskytnout žákům co největší samostatnost.

5 Soutěž pro podnikavé školní týmy: <https://ikid.cz>

pomáhat. Asi nejvíce mi pomohla spolupráce s mentorkou z Teach for Slovakia, která se mnou po celé dva roky byla v kontaktu, pomáhala mi hledat řešení na různé situace a reflektovat je.

Ve škole jste působil jako učitel dva roky, co jste si z této profesní zkušenosti odnesl?

Aby člověk dokázal upřímně a otevřeně reflektovat, jakým je učitelem, potřebuje se dostat do jiného prostředí. Dát si na chvíli pauzu, dopřát si odstup. Odcházel jsem s pocitem, že jsem to zvládl. Měl jsem některé dílčí úspěchy, například se mi dařilo rozvíjet empatii žáků a vést je k porozumění svému chování i chování druhých. Otevřeně jsem s nimi mluvil o pozitivních i negativních emocích, jak ovlivňují moje chování i to jejich. Když jsem je viděl rozčilené, ptal jsem se, co se stalo a nabídl jsem jim čas na zklidnění. Sám jsem pak na vlastní kůži zažil, jak to aplikují na mně. Toto jsem považoval za dobře odvedenou práci, že jsem přispěl k rozvoji jejich dovedností pro další život aspoň v tomto konkrétním případě.

Zároveň jsem ale věděl, že jsem v mnoha věcech selhal, a že kdybych měl možnost, udělal bych některé věci jinak. Tuto zkušenost jsem po čase zúročil právě při vedení seminářů pro učitele. Konkrétně i nadále lektoruji kurzy efektivní komunikace, řízení školní třídy, práci s emocemi v komunikaci, facilitační dovednosti a time management.

Věnujete se ale také podnikavosti ve vzdělávání. Jaké konkrétní aktivity podnikáte v tomto směru?

Podnikavost v pedagogice znamená, jak učit jinak, jakým způsobem přinést více zážitkového učení do tříd, jakým způsobem rozvíjet měkké dovednosti pomocí technických předmětů tzv. STEM projekty⁶. Tomu se věnuji i v rámci spolupráce na výuce na pedagogické fakultě v Bratislavě.

Můžete čtenářům přiblížit zaměření svého působení na pedagogické fakultě?

Oslovil mě kolega z pedagogické fakulty, který má již dlouhou pedagogickou praxi. Chtěl na Slovensku rozjet vzdělávací projekt Greenpower⁷. V rámci projektu si účastníci stavějí elektrické formule a pak v nich i závodí. Tento projekt má rozvíjet mechanickou zručnost, schopnost týmové komunikace, schopnost prezentovat své nápady, schopnost řešit technické problémy. Od učitelů se vyžaduje, aby nechali žáky pracovat a nechali je dělat chyby, aby učení neřídili, ale drželi se role facilitátorů. Když jsme tento projekt rozběhli, tak jsme zjistili, že učitelům, zapojeným do projektu, dělá potíž vzdát se řídicí pozice. Že mají potíž zůstat v roli facilitátora. Byla to výzva po další vzdělávání učitelů. V té době nás shodou náhod oslovila skupina lidí na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě, pro spolupráci na zavádění nového předmětu. Oslovili firmu, pro kterou pracuji, zdali bychom chtěli zavést předmět, který by učil podnikatelské a manažerské myšlení. Tu příležitost jsme využili a volitelný předmět pro budoucí učitele/učitelky jsme připravili a realizovali. Cílem bylo rozvíjet právě dovednosti spojené s realizací STEM projektů ve školním vzdělávání, zároveň budoucím učitelům zpřístupnit byznysové myšlení a principy podnikavosti.

Jak dlouho tento předmět vyučujete a jaký má ohlas u studentů?

Začali jsme minulý rok v jarním semestru. Nejdůležitější zpětná vazba, kterou jsme obdrželi, přišla na začátku. Studentky byly nespokojené, nelíbilo se jim, že uvedení předmětu bylo chaotické, dostali jsme zpětnou vazbu, která nám pomohla změnit koncepci předmětu a nastavit vhodněji způsob výuky. Museli jsme zohlednit potřeby a očekávání studentek. Na konci kurzu nám pak studentky psaly, že to byl nejpřínosnější předmět, jaký na fakultě absolvovaly. Výstupem

z předmětu byl návrh projektového dne, nebo výukové hodiny s konkrétní cílovou skupinou. V tomto návrhu měly studentky zúročit získané dovednosti a znalosti z absolvovaného předmětu. Do portfolia si studentky zakládaly písemnou reflexi, tak jsme získali konkrétní výčet toho, co se naučily. Návrhy jejich projektů získaly pozitivní ohlasy od ředitelů soukromých škol v Bratislavě, kterým studentky výstupy své práce prezentovaly. To vnímáme jako užitečné propojení s reálnou školní praxí. V tomto semestru jsme provedli změnu a předmět jsme zavedli jako dvousemestrální s tím, že se do výuky zapojí více interních učitelů z pedagogické fakulty. Tím mu tak zajistíme udržitelnost na fakultě a menší závislost na externích vyučujících.

Co jste museli změnit v původní koncepci předmětu, aby to zafungovalo?

Lépe a zřetelně sdělovat své cíle, přesněji formulovat, co tímto předmětem studentky učitelství získají. Upravili jsme obsah tak, aby byl více přizpůsobený jejich úrovni vědomostí a nepůsobil odtaziť, neodradil je už v prvních momentech tím, že bude přinášet neaplikovatelné výstupy do školní praxe. Bylo třeba odhlédnout od byznysového nastavení a přizpůsobit obsah potřebám, které vyplývají ze vzdělávacího kontextu organizací, kam převážně studentky profesně směřují.

Na co se při práci se studenty a studentkami zaměřujete, aby v budoucnosti obstáli před svými žáky? Co je pro vás klíčové?

Orientujeme se především na rozvoj dovedností, klademe důraz na schopnost zorientovat se v novém prostředí, v novém terénu. Učíme studenty vytvořit si plán, který reaguje na potřeby cílové skupiny, na potřeby žáků. Důležité také je uvědomit si, v jakém je to prostředí, umět řešit problémy tam, kde se nacházím. To je podle mě základ podnikavosti. Učit se uvědomit si problém, pojmenovat ho, identifikovat jeho příčiny. Formulovat, co chci dělat a stanovit si, čeho chci dosáhnout. Hledat potenciální zdroje řešení, vyzkoušet je a pak je zopakovat. Hledat kroky, které mohu udělat, abych dokázal věc vyřešit. Vyzkoušet řešení, zjistit příčiny, proč se mi

to nepodařilo a navrhnout, co s tím mohu dělat dál. Uvědomit si, že nebudeme sprint, ale maraton, a jediný způsob, jak můžeme postupovat, je, že se učíme z minulých chyb. To se mi zdá důležité. Jde o univerzální způsob přemýšlení nad problémy. Považuji to za klíčový přístup, který je ale obtížné vysvětlit jednoduše.

Vášim cílem je dostat koncept podnikavosti do kurikula pregraduální přípravy budoucích učitelů. Jak se vám to v současnosti daří, jak společně s kolegy na pedagogické fakultě postupujete?

Momentálně jsme v procesu zjišťování a interakce. Zkoušíme, ověřujeme a zjišťujeme, jaký to má na studentky dopad. Je to cyklické. Jednak získáváme zpětnou vazbu průběžně, ale po každém cyklu potřebujeme zjistit, co fungovalo, co potřebujeme upravit, aby to v budoucnu fungovalo lépe. Toto je mimochodem něco, co se potřebují naučit všichni učitelé a zasadit si to do svého kontextu. Nedělat s žáky pořád to stejné, ale uvědomit si, čeho chceme s dětmi dosáhnout, co s nimi chceme vyzkoušet. Vyzkoušet si to, co jsme už dělali, zjistit, jestli se nám podařilo docílit výsledku, pokud ano, uvědomit si, co můžeme ještě zlepšit, a pokud ne, co bylo příčinou a co potřebujeme vylepšit. Je to taková spirála.

Když hovoříme o přípravě budoucích učitelů, je třeba brát v potaz kontext, tedy do jakých škol budou takto vzdělaní pedagogové vstupovat. Jak vnímáte připravenost škol, rodičovské veřejnosti a stávajících učitelů na podnikavost ve vzdělávání?

Nemusí to být komplikované. Člověk si může vzít příklad nějakého projektu, zavede jej do praxe, vyzkouší jej. Například kolega má již dlouho myšlenku projektových týdnů, které se osvědčily v zahraničí. Na to, aby se podařilo rozběhnout projektový týden, nepotřebujeme velký učitelský sbor lidí. Stačí mít jednoho nebo dva lidi, kteří jsou schopni v tandemu realizovat projektový týden a ukázat, co přináší. Ideální je mít vedení, které je otevřené změnám. Když se toto zrealizuje, tak je najednou změna možná. Co na Slovensku ale chybí, je dostatek příkladů dobré praxe a dostatek lidí, kteří by do toho šli.

6 Koncept STEM vznikl v USA v 90. letech minulého století pro označení integrovaného polytechnického vzdělávání v oborech přírodní vědy (Science), techniky (Technology) a technologie (Engineering) a matematika (Mathematics).

7 Greenpower je úspěšný britský vzdělávací program pro děti a mládež s cílem rozvíjet jejich tvořivost a zájem o vědu a techniku. Před několika lety se podařilo projekt přivést na Slovensko: <https://greenpower-slovensko.sk>

Chybí absolventi pedagogických fakult, kteří by přišli do školy a vyzkoušeli inovativní přístupy, které se naučili na pedagogické fakultě. Začali je ve škole plnohodnotně užívat, staly by se součástí jejich způsobu výuky. Chybí také pedagogové a ředitelé škol, kteří by se během doplňujícího pedagogického vzdělání s konceptem podnikavosti seznámili, měli možnost si celý proces vyzkoušet, aby jej mohli přinést zpět do školy a zde jej uplatňovat. Podle mě není nutné, aby bylo prostředí stoprocentně připravené, stačí, když je připraveno alespoň jisté klíčové procento lidí ochotných zkoušet nové postupy a šířit je dál. Je to ve své podstatě až virální záležitost – virus nepotřebuje být silný na začátku, potřebuje být snadno šířitelný.

Jak vnímáte změny učitelské profese? V čem je podle vás jiná, než když jste chodil do školy vy?

Podle mého názoru tím klíčovým rozdílem mezi tím, jak to bylo před dvaceti třiceti lety a tím, jak je tomu dnes, je cíl. Vzdělávání za bývalého režimu mělo připravovat zaměstnance do ekonomického systému, který byl nastavený, hotový. Nostalgie za socialistickým vzděláváním je do jisté míry oprávněná, protože ono to vzdělávání skvěle plnilo svoji funkci – vzdělávalo zaměstnance, vzdělávalo lidi, kteří jako ozubená kolečka zapadli na své místo. Ale jak se exponenciálně vyvíjí technologie a svět se mění, bourají se hranice a bourají se systémy, mění se to, jak fungujeme. A školství na to není přizpůsobené. Dnes už nestačí vychovávat zaměstnance. Potřebujeme učitele, kteří umí nacházet příležitosti ve svém okolí. V tom je podstata podnikavosti – vidět a nacházet příležitosti v okolí a přetavit je v něco, co má přidanou hodnotu. Jsem si jistý, že je toho schopen každý a je pak schopen i hodnotu, kterou vytvořil, předat na pracovním trhu. To je něco, k čemu bychom měli vést studenty na pedagogických fakultách, učitele i žáky. Souvisí to s tím, že bychom měli vést žáky a studenty k uvědomování si svých potřeb a k tomu, aby je uměli pojmenovat a hledat zdroje pro jejich naplňování.

A co tedy považujete za důležité pro budoucí učitele?

Umět využít potenciál kvalitní reflexe praxe pro zlepšování vlastní práce. Ověřil jsem si to v různých kontextech, jak je důležité reflektovat zažité zkušenosti a cíleně vést jednotlivce k uvědomování si nejen pocitů, které zažili, ale co se zkušeností konkrétně naučili. Důležitou součástí reflexe je veřejná pochvala, protože povzbuzuje lidi, kteří se zamýšlejí sami nad sebou, nad tím, co zažili a jak s tím dále naložit. Stejně je vytvořit pro takové reflektované učení bezpečné prostředí, zajistit čas a prostor. Zde jako pedagogové často selháváme, protože si neuvědomujeme tento klíčový aspekt. Studenty ženeme do obrovského množství aktivit, ale nedáme prostor pro zastavení, uvědomění, co se událo, co jsem se naučil a co s tím do budoucna udělám. Nechat zkušenosti dozrávat, nechat jedince zkušenosti zpracovat, myslím vede vždy ke kvalitnějším výsledkům učení se.

Děkujeme za rozhovor.



Mgr. Arnold Kiss studoval mezinárodní vztahy a sociální vědy na International School of Liberal Arts v Bratislavě a sociální psychologii v belgickém Luevenu a nizozemském Maastrichtu, pracoval jako učitel na jazykové škole. V rámci programu Teach for Slovakia učil na východě Slovenska, kde měl možnost pracovat se sociálně znevýhodněnými žáky a se žáky romské a maďarské menšiny. Podílel se na neziskových projektech Greenpower a Romzumie.me/Cseregyerek. Nyní působí jako konzultant a trenér měkkých dovedností v organizaci Maxman Consultants, která se věnuje vzdělávání dospělých. Je autorem metodiky měkkých dovedností v programu Budúcnosť Inak Nadácie Pontis. Na Pedagogické fakultě Komenského univerzity v Bratislavě vyučuje předmět Tvořivá třída, který u studentů učitelství rozvíjí kompetence k podnikavosti.

Kontakt: arnold.a.kiss@gmail.com

Jarmila Bradová

Akčná zóna v školských třídách: mýtus alebo realita?

Komunikácia je dôležitým prostriedkom realizácie výchovy a vzdelávania. Bez nej by sme ako učitelia nedokázali naplňovať výchovno-vzdelávacie ciele, sprostredkovať žiakom učivo, ani uplatňovať zamýšľané formy a metódy výuky. Je nevyhnutnou podmienkou vyučovania (Gavora, 2005, s. 25), a aj preto si zaslúži našu pozornosť.

Komunikačné dianie v českých školských triedach je v poslednom období dostatočne zmapované. Vieme, aká je kvalita aj kvantita komunikačných aktivít učiteľov a žiakov vo výuke humanitných predmetov (Šedová et al., 2012), prírodovedných predmetov a cudzích jazykov (Najvar et al., 2011). Máme predstavu o úlohe humoru (Šedová, 2013), či dokonca používaní vulgarizmov (Smetáčková et al., 2014) vo vyučovaní procese. Tento článok si kladie za cieľ prispieť do uvedenej výskumnej mozaiky a zamerať sa na intenzitu výukovej komunikácie žiakov v kontexte ich umiestnenia v školskej triede.

Akčná zóna v sálovo usporiadaných triedach

Úloha priestorového rozmiestnenia žiakov v rámci triedy je vo výukových procesoch nespochybniteľná. Zo zahraničných výskumov vyplýva, že umiestnenie žiakov na jednotlivých pozíciách v triede predurčuje, ako sa budú vo výuke prejavovať, či už po disciplinárnej (Hastings & Schwieso, 1985), prospechovej (Perkins & Wieman, 2005), ale aj komunikačnej stránke (Adams & Biddle, 1970). Žiaci totiž môžu z jednotlivých pozícií v triede komunikovať s rôznou intenzitou, a tak môžu v priestore školskej triedy vzniknúť zóny s nerovnými komunikačnými príležitosťami.

Dôkaz o takejto zóne priniesli v druhej polovici 60-tych rokov minulého storočia americkí vedci Adams a Biddle (1970), ktorí zrealizovali rozsiahlu videoštúdiu zameranú na komunikačné aktivity učiteľov a žiakov v amerických základných školách. Na tú dobu náročný technický projekt odhalil miesta, v ktorých prebiehala interakcia učiteľ-žiak omnoho výraznejšie, a to nezávisle od zamerania predmetu, pohlavia a veku učiteľa alebo veku žiakov. Dané miesta sa nachádzali výhradne v prednej a strednej časti triedy a spoločne tvorili zónu v tvare obráteného T. Adams a Biddle (ibid.) sa pritom zameriavali na momenty, v ktorých boli žiaci iniciátormi komunikácie, ale aj tie, kedy boli jej príjemcami. V oboch prípadoch bol tvar zóny identický. Dali jej preto jednotný názov akčná zóna (*action zone*). V odbornej literatúre túto oblasť triedy nájdeme aj pod inými pomenovaniami. Napríklad, Mareš a Křivohlavý (1995, s. 49) ju nazvali na základe toho, odkiaľ iniciácia komunikácie vychádza a hovoria o *akčnej zóne učiteľa* a *zóne aktívnej účasti žiakov* (1995, s. 50). Gavora (2005, s. 129) ponecháva zónu jednotný názov a označuje ju pojmom *zóna dominantnej aktivity*. Nezriedka ju však v publikáciách nájdeme aj pod jednoduchým označením *T-zóna*.

Zistenie výskumnej dvojice Adams a Biddle (1970) bolo z pedagogického hľadiska nezanebateľné. Výsledky výskumu boli nespočetnekrát prezentované v literatúre venovanej učiteľom v praxi, citované v akademickom kruhoch a stali sa inšpiráciou pre ďalšie výskumné projekty. Existencia T-zóny v školských triedach sa stala často reprodukoványm faktom. Háčik bol však v tom, že nie všetky výskumy jej existenciu potvrdili.

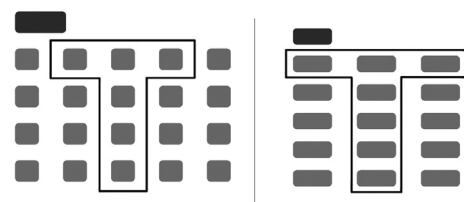
Hneď prvý z nich bol o pár rokov neskôr zrealizovaný v Kanade. Delefos a Jackson (1972) strávil dvadsať hodín pozorovaním jednej triedy piateho ročníka a jednej triedy ôsmeho ročníka v humanitne orientovaných predmetoch. Učteli v pozorovaných triedach mali, podobne ako učteli z predchádzajúceho výskumu, tendenciu tráviť väčšinu vyučovacieho času v prednej časti triedy. Avšak zónu výraznej interakcie v tvare T, a ani žiadnom inom tvare, pozorovania neodhalili. Kanadský výskum pritom nebol jediný, ktorý musel konštatovať absenciu akýchkoľvek zón výraznejšej verbálnej aktivity v triede. Ani Jonesová (1990) pri svojom pozorovaní výuky prírodovedných predmetov v 56 triedach základných škôl existenciu akčnej zóny neodhalila.

Na druhej strane sa však objavila aj séria potvrdzujúcich výsledkov a niektorí autori priniesli konkrétny dôkaz o tom, že zóna dominantnej aktivity v školských triedach existuje. Schnitzerová a Račková (1995) pozorovali výuku slovenských žiakov siedmeho a ôsmeho ročníka a potvrdili, že učteli sústreďujú svoje komunikačné aktivity na žiakov sediacich vpredu a v strede, pričom sa tieto miesta zároveň zhodujú s miestami s vyššou mierou komunikačnej aktivity žiakov. Vyššiu mieru komunikačnej aktivity žiakov sediacich v stredno-predných pozíciách potvrdil aj výskum tímu Marxovej et al. (1999) v nemeckých triedach. Výskumníci zameriavajúci sa na žiacke otázky menili zasadací poriadok tak, aby sa žiaci rovnomerne ocitali vo favorizovanej pozícii T-zóny. Zistili, že aj po výmene žiakov skutočne prichádzalo najviac otázok z týchto oblastí sálovo usporiadanej triedy.

Miesto verzus osobnosť žiaka

Protichodnosť výskumných zistení nastoľuje otázku, ako vzniká fenomén výraznejšej participácie žiakov v stredno-predných pozíciách. Odpoveď sa následne ponúka v dvoch protichodných líniiach.

Samotné **miesto** môže maximalizovať možnosti žiackej interakcie s učiteľom do takej miery, že má za následok výraznejšiu komunikatívno-



Obrázok 1 Zóna dominantnej aktivity podľa Adams a Biddle (1970) Marxová et al. (1999)

žiaka. Túto hypotézu podporuje fakt, že žiaci sediaci v predných pozíciách majú lepší výhľad na učiteľa (Sommer, 1969) a zároveň zjednodušenú pozíciu pri nadväzovaní priamej vizuálnej interakcie (Breed & Colaiuta, 1974), čím sa zvyšujú šance na vzájomnú komunikáciu. Pozitívne vzťahy, ktoré sa na základe vizuálneho kontaktu medzi vyučujúcim a žiakom vytvárajú, môžu taktiež zvyšovať ochotu žiaka zapájať sa do vzájomných verbálnych interakcií.

Nie všetci autori vysvetľujú vznik komunikačných zón vplyvom miesta ako takeého. Wulfová (1977) zistila, že univerzitní študenti, ktorí si sami zvolili miesto v akčnej zóne, skutočne komunikovali s vyučujúcim viac. Akonáhle im však bolo miesto pridelené, rozdiely v ich komunikačných prejavoch sa stratili. Wulfovú (1977) viedli tieto zistenia k záveru, že je to skôr **osobnosť žiaka**, než miesto samotné, čo podmieňuje interakciu s vyučujúcim, a teda, že osobnostné charakteristiky študenta môžu ovplyvňovať jeho preferencie pri výbere miesta v rámci triedy. Ďalšie výskumy, zaoberajúce sa osobnosťou študentov dokazujú, že zatiaľ čo študenti bez záujmu o interakciu s okolím, ktorí chcú byť mimo zorného poľa učiteľa uprednostňujú zadné pozície (Pedersen, 1994), študenti uprednostňujúci predné pozície sú naopak kreatívnejší, asertívnejší a súťaživejší (Totusek & Staton-Spicer, 1982), sú extrovertnejší (Pedersen, 1994), vyznačujú sa vyššou mierou sebavedomia (Hillmann, Brooks, & O'Brien, 1991) a nižšou mierou komunikačnej ostýchavosti (McCroskey & McVetta, 1978). Práve toto sú vlastnosti, ktoré môžu vplývať na ich

komunikatívnoť a ochotu participovať na vyučovaní. Zároveň je však potrebné zdôrazniť, že menované výskumy sa zameriavali prevažne na vysokoškolských študentov, a teda nie sú stopercentne aplikovateľné na realitu základných škôl. Obdobnými empirickými dôkazmi z prostredia základného vzdelávania nedisponujeme.

Príčiny vzniku akčnej zóny

Saur, Popp a Isaacs (1984) konštatujú, že akčná zóna môže vzniknúť v každej triede, musí však na to mať vytvorené podmienky. Tie podľa nich vytvára samotný učiteľ svojím pohybom či organizáciou vyučovania. Učiteľ, ktorý má tendencie zdržiavať sa len v prednej časti triedy má vo svojom zornom uhle vždy tých istých žiakov. Podvedome sa tak na nich môže obracať častejšie ako na žiakov v iných častiach triedy. K tomuto názoru sa pripája aj Jonesová (1990), ktorá absenciu stabilnej akčnej zóny v triedach vysvetlila zameraním predmetov, ktoré vo svojom výskume pozorovala. Podľa nej sú učteli prírodovedných predmetov nútení monitorovať priebeh rôznych pokusov, čo vedie k tomu, že sa prirodzene viac pohybujú po triede. Menia tak svoj zorný uhol, čím sa dynamicky mení aj tvar zóny, v ktorej prebieha intenzívnejšia komunikácia.

Ak učiteľ zároveň kontroluje rozmiestňovanie žiakov v triede a rozhoduje o zasadacom poriadku, je to on, kto rozhoduje, akí žiaci sa v T-zóne ocitnú. Existujú výskumné zistenia, podľa ktorých sa učiteľovi obľúbenci ocitajú na miestach bližšie ku katedre, zatiaľčo neobľúbeným žiakom sú pridelené miesta na periférii triedy (Babadová, 1993). V každej triede sa pritom vyskytujú žiaci, ktorí sú pre učiteľa zárukou plynulého priebehu vzájomnej komunikácie, a tým aj celého priebehu vyučovania, ako aj žiaci, ktorí majú z rôznych dôvodov snahu pútať na seba komunikačnú pozornosť učiteľa, prípadne sa jej cielene vyhýbať (Jones, 1990). Ak sa učiteľ nechá nalákať do pasce menovaných faktorov, tak v kombinácii s intuitívnou stratégiou "kto mi práve padne do oka" môže vytvoriť podmienky pre komunikačne nerovné prostredie.

Výskum na českých základných školách

Prezentované výskumy sú zahraničného pôvodu a navyše staršieho dát, čo bolo dôvodom, prečo som sa rozhodla zmapovať existenciu akčnej zóny v českých školách. Konkrétne sa mapovanie týkalo triedy šiesteho ročníka štátnych základných škôl so sálovým usporiadaním lavíc, kde som pomocou štrukturovaného pozorovania zaznamenávala frekvenciu komunikácie medzi učiteľmi a žiakmi na hodinách českého jazyka a literatúry. Školy som volila na princípe cieleného výberu, zameriavala som sa na školy dostupné, ochotné pristúpiť na spoluprácu a disponujúce súhlasom rodičov s realizáciou pedagogického výskumu. Celkovo sa výskumu zúčastnilo 32 tried, z toho 20 mestských, 7 malomestských a 5 vidieckych škôl. Všetky školy boli z Juhomoravského kraja. Výskumu sa zúčastnilo 32 učiteľov (25 % mužov a 75 % žien) a 751 žiakov (49,7 % chlapcov a 50,3 % dievčat).

Akčná zóna v českých školských triedach

Počas pozorovania výuky ma zaujímalo, ako žiaci komunikujú z jednotlivých pozícií v triede. Po spočítaní všetkých replík žiakov smerom k učiteľom sa ukázalo, že žiaci za celú dobu mojich pozorovaní súhrnne prispeli do výukovej komunikácie 2003-krát. Toto číslo je súčtom všetkých replík, s ktorými žiaci vstúpili do komunikácie na vyvolanie učiteľa bez toho, aby sa o slovo hlásili, replík hlásiacich sa žiakov, ktorým učiteľ udelil slovo, ale aj replík žiakov, ktorí do komunikácie vstúpili bez vyzvania, či už odpoveďou na učiteľskú otázku, alebo vlastnou otázkou adresovanou učiteľovi.

Pri pohľade na schému 1 vidíme, že komunikačne najaktívnejší žiaci sa nachádzali na šiestich miestach v strednom rade, na pozíciách bližšie k učiteľovi (F2 – F8 a G4 – G6), no výraznou komunikačnou aktivitou sa vyznačovala aj pozícia v prvej lavici pri katedre (C2). Oblasť výrazne komunikujúcich žiakov má teda nejednoliaty charakter, ktorý sa úplne

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
0												
1												
2		1,93%	4,38%			4,73%	3,96%			3,18%	2,24%	
3												
4		2,22%	3,04%			4,97%	4,04%			3,87%	2,70%	
5												
6			3,45%			5,26%	4,63%			3,11%	2,61%	
7												
8		3,43%	3,96%			4,59%	3,12%			3,16%	2,05%	
9												
10		3,73%	3,26%			2,87%	2,75%			2,28%	1,30%	
11												

Schéma 1 Celková komunikačná aktivita žiakov

nehoduje so zónou dominantnej komunikačnej aktivity žiakov v tvare T, ako ju prezentuje odborná literatúra (Adams & Biddle, 1970), i keď je zjré, že komunikačne najaktívnejší žiaci sú, podobne ako v prípade T-zóny, prevažne sústredení v strednom rade triedy. Vysvetlenie pre existenciu takýchto miest sa ponúka v zornom uhle učiteľa, keďže sa tieto miesta nachádzajú v blízkosti učiteľskej katedry a centrálnej časti tabule. Zároveň, ďalšie merania v rámci tohoto výskumného projektu poukázali na fakt, že vyučujúci strávili v prednej časti triedy až 85 % času z celej výuky.

Opakom aktívnych miest sú miesta nemé, ktoré pozorujeme prevažne na periférii triedy. V kontexte pohybu učiteľov po triede sa jedná o miesta, ktoré sú od učiteľov najviac vzdialené, čo by mohlo vysvetľovať ich nízku vzájomnú komunikačnú aktivitu. Prekvapujúcejší je výskyt nemých miest v blízkosti učiteľskej katedry na pozíciách B2 a B4. Vysvetlením by však opäť mohla byť pozícia učiteľa. Z analýz pohybu učiteľov po triede je zjré, že učitelia majú tendenciu zdržiavať sa najviac za katedrou vo chvíľach, keď hovoria k triede jednosmerne, alebo keď venujú pozornosť jednému žiakovi v rámci jeho monologického prejavu. Akonáhle učitelia vstupujú do interaktívnej komunikácie s triedou, presúvajú sa do pozícií vedľa katedry alebo pred stredný vertikálny rad lavíc. Tým sa žiaci z miest BA a B4 dostávajú mimo ich zorného

poľa, čo môže mať vplyv na intenzitu ich vzájomnej komunikácie.

Akčná zóna v kontexte nominačných aktivít učiteľa a samonominácie žiakov

Komunikačná participácia žiakov na výuke spravidla prebieha na základe dvoch princípov. V prvom prípade ich na vstup do komunikácie nominuje učiteľ, ktorý buď udelí slovo hlásiacemu sa žiakovi, alebo si vyberie niekoho spomedzi nehlásiacich sa žiakov. V druhom prípade sa žiak nominuje do komunikácie sám tým, že do nej vstúpi bez vyzvania, obvyčajne prostredníctvom vykriknutia odpovede alebo otázky pre učiteľa. Rozhodla som sa preto celkovú komunikáciu žiakov rozmeniť na čiastkové aktivity a zistiť, ako sa zmení intenzita komunikačnej aktivity žiakov podľa toho, či sa o slovo prihlásili, vyvolali ich učitelia, alebo si slovo jednoducho vzali sami.

Na komunikačnú dominanciu stredových pozícií v triede poukázala aj schéma 2, zobrazujúca hlásiacich sa žiakov, ktorým učitelia udelili slovo. Podľa získaných dát stáli učitelia v týchto situáciách často vedľa katedry, čo sčasti vysvetľuje, prečo sa žiakom na pozíciách v strednom rade dostávalo najviac komunikačných príležitostí z celej triedy.

Stredný rad zostal komunikačne výrazný aj v momentoch, keď učitelia vyvolávali

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
0												
1												
2		1,82%	4,06%			4,01%	3,49%			3,30%	1,71%	
3												
4		1,49%	3,27%			5,97%	4,24%			4,01%	2,43%	
5												
6		3,33%	3,59%			6,44%	4,77%			3,41%	3,22%	
7												
8		3,45%	3,91%			5,29%	3,06%			3,00%	1,68%	
9												
10		3,59%	2,51%			3,27%	2,79%			1,89%	1,01%	
11												

Schéma 2 Komunikačná aktivita hlásiacich sa žiakov

nehlásiacich sa žiakov, ako to zobrazuje schéma 3, z ktorej je ale zjavné, že v prípadoch vyvolávania žiakov mali učitelia tendenciu posilňovať komunikáciu so žiakmi v prvých laviciach, a to najviac v prvej lavici v strednom rade. Na týchto pozíciách často sedia žiaci, ktorí potrebujú pomoc, ktorú im učitelia, zdá sa, poskytujú aj prostredníctvom komunikačnej pozornosti. Naopak, zadné pozície v momentoch vyvolávania učiteľom komunikujú menej.

Zaujímavé výsledky priniesla kvantifikácia komunikačných replík vykrikujúcich žiakov. V tomto prípade išlo o vykrikovanie úkolové.

To znamená, že žiaci vstupovali do komunikácie s replikou, ktorá bola relevantná k učivu, ale robili tak samovoľne bez toho, aby čakali na udelenie slova učiteľom. Zaznamenávané boli zároveň len výkriky, pri ktorých došlo medzi učiteľmi a žiakmi ku komunikačnej výmene, teda učiteľ na ich repliku zareagoval. Ako ilustruje schéma 4, v momente, kedy o svojej komunikačnej aktivite rozhodovali samotní žiaci, došlo k rozvoľneniu akýchkoľvek zón či sústredných komunikačných centier. Zároveň stojí za povšimnutie zistenie, že samonominácie komunikačne oslabili predné lavice, zatiaľčo slovo

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
0												
1												
2		2,24%	4,81%			6,18%	5,02%			3,35%	2,98%	
3												
4		3,24%	2,81%			3,45%	4,26%			3,75%	3,13%	
5												
6		2,62%	3,48%			4,26%	4,25%			2,93%	2,08%	
7												
8		3,00%	2,64%			3,69%	3,39%			3,49%	2,63%	
9												
10		2,32%	3,78%			2,60%	3,24%			2,43%	1,95%	
11												

Schéma 3 Komunikačná aktivita učiteľom vyvolaných žiakov

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
0												
1												
2		1,14%	4,26%			2,06%	1,60%			1,55%	1,98%	
3												
4		1,83%	2,75%			6,19%	1,55%			3,61%	2,28%	
5												
6		4,79%	2,36%			2,58%	5,69%			2,13%	1,32%	
7												
8		5,50%				4,55%	2,15%			2,54%	1,57%	
9												
10		11,78%	5,50%			1,65%	0,00%			4,12%	0,00%	
11												

Schéma 4 Komunikačná aktivita vykrikujúcich žiakov

si začali viac brať žiaci zo zadných lavíc, ktorých učitelia pri svojich vyvolávaní opomínali.

Z uvedeného by sa dalo predpokladať, že existencia zón dominantnej komunikačnej aktivity žiakov je výsledkom nominačných stratégií učiteľov. Dôkazom je aj schéma 5, ktorá ilustruje komunikačnú aktivitu všetkých učiteľom nominovaných žiakov, teda tých, ktorí sa o slovo prihlásili a aj tých, ktorých učiteľ vyvolal napriek tomu, že ruku nezdvihli. Po zlúčení všetkých učiteľom nominovaných žiakov získavame znova mapu so stredovou komunikačne aktívnou oblasťou. O tom, že komunikáciu drží pevne

v rukách učiteľ svedčia aj čísla poukazujúce na pomer síl v rámci nominačných aktivít. Zatiaľčo učiteľ rozhodol o tom, kto zo žiakov dostane slovo 1855 krát, čo je 92,6 % prípadov z celkovej komunikačnej aktivity žiakov, k samonominácii do komunikácie sa žiaci odhodlali len 148 krát, teda v 7,4 % prípadov.

Záver

Celý text smeruje k zisteniu, ako sa pozícia žiakov v triede premieta do ich výukovej komunikácie. V tomto prípade dáta z pozorovaní

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
0												
1												
2		2,00%	4,39%			4,96%	4,16%			3,32%	2,27%	
3												
4		2,26%	3,07%			4,87%	4,25%			3,90%	2,74%	
5												
6		3,02%	3,54%			5,49%	4,54%			3,20%	2,72%	
7												
8		3,25%	3,36%			4,59%	3,20%			3,21%	2,09%	
9												
10		3,04%	3,07%			2,97%	2,99%			2,12%	1,42%	
11												

Schéma 5 Komunikačná aktivita všetkých učiteľom nominovaných žiakov

naznačili výraznejšiu komunikačnú aktivitu žiakov v stredno-predných pozíciách v triede. Jednoliatu zónu v tvare úhľadného T tak, ako ju uvádza odborná literatúra (Adams & Biddle, 1970) však neodhalili.

Následná analýza komunikačnej aktivity žiakov naznačuje, že v triede existuje oblasť stredno-predných lavíc, z ktorej žiaci komunikujú vo vyššej miere ako ich spolužiaci z okrajových lavíc. Tieto lavice boli aktívne v rámci celkových komunikačných aktivít, ale aj v momentoch, keď učitelia dávali slovo hlásiacim sa žiakom alebo vyvolávali žiakov neaktívnych. Uvedené výsledky poukazujú na spojitosť existencie komunikačnej aktívnej zóny predných a stredových miest s nominačnými stratégiami učiteľov. Akonáhle totiž o svojej komunikačnej aktivite rozhodovali samotní žiaci, akčná zóna sa v triede rozplynula.

Literatúra

Adams, R., Biddle, B. (1970). *Realities of teaching: Explorations with video tape*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

Babad, E. (1993). Teachers differential behavior. *Educational Psychology Review*, 5, 347–376.

Breed, G., & Colaiuta, V. (1974). Looking, blinking, and sitting: nonverbal dynamics in the classroom. *Journal of Communication*, 24, 75–81.

Delefos, P., & Jackson, B. (1972). Teacher-pupil interaction as a function of location in the classroom. *Psychology in the Schools*, 9(2), 119–123.

Gavora, P. (2005). *Učiteľ a žák v komunikaci*. Brno: Paido.

Hastings, N., & Schwieso, J. (1995). Tasks and tables: The effect of seating arrangements on task engagement in primary classrooms. *Educational Research*, 37(3), 279–291.

Hillmann, Brooks, & O'Brien, 1991

Jones, M. G. (1990). Action zone theory, target students and science classroom interactions. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(1), 651–660.

Mareš, J., & Krivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Marx, A., Fuhrer, U., & Hartig, T. (1999). Effects of classroom seating arrangements on children's question-asking. *Learning Environments Research*, 2(3), 249–263.

McCroskey, J. C., & McVetta, R. W. (1978). Classroom seating arrangements: Instructional communication theory versus student preferences. *Communication Education*, 27(2), 99–111.

Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T. & Šebestová, S. (2011). *Video studie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.

Pedersen, D. M. (1994). Personality and classroom seating. *Percept. Motor Skill*, 3, 1355–1360.

Perkins, K. K., & Wienman, C. (2005). The surprising impact of seat location on student performance. *The Physics Teacher*, 43(1), 30–33.

Saur, R. E., Popp, & M.J., Isaacs, M. (1984). Action zone theory and the hearing-impaired student in the mainstream classroom. *The Journal of Classroom Interaction*, 19(2), 21–25.

Schnitzerová, E., & Račková, M. (1995). Niektoré kvantitatívne charakteristiky pedagogickej interakcie v situácii frontálneho vyučovania na ZŠ. *Psychológia a patopsychológia*, 3, 293–301.

Smetáčková, I., Novotná, H., & Šimečková, P. (2014). Žákovská verbální vulgarita o přestávkách a o vyučování. *Studia paedagogica*, 19(3), 47–64.

Sommer, R. (1989). Classroom ecology and acquaintanceship. *Educational Psychology*, 9, 63–66.

Šedová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

Totusek, P. F., & Staton-Spicer, A. Q. (1982). Classroom seating preference as a function of student personality. *Journal of Experimental Education*, 3, 159–163.

Wulf, K. M. (1977). Relationship of assigned classroom seating area to achievement variables. *Educational Research Quarterly*, 2(2), 56–62.



Mgr. Jarmila Bradová, Ph.D.
je absolventkou Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, kde vyštudovala učiteľstvo anglického a ruského jazyka. Doktorské štúdium absolvovala na ÚPV FF MUNI so zameraním na komunikáciu v školských triedach. V súčasnosti pôsobí ako odborná asistentka na Katedre pedagogiky PdF MUNI a venuje sa propedeutickej príprave budúcich učiteľov.

Kontakt: bradova@ped.muni.cz



Obrázek 1 Účastníci workshopu, foto Kristóf Kantár

Katja Ropret Perne

Dramatická výchova a wellbeing ve škole

Praktické workshopy, kulatý stůl i neformální diskuse byly na programu akce *Drama a wellbeing ve škole*, která se uskutečnila první říjnovou sobotu 2021 v Brně. Šlo o zakončení dvouletého mezinárodního projektu *To be or not be well? – Drama and theatre in education*, o kterém jsme již v časopise Komenský referovali. Na Legatu, jednom z pracovišť SVČ Lužánky, se sešli vedle zástupců z řad učitelů i realizátoři projektu z České republiky, Maďarska a Polska, aby představili, co během projektu vzniklo. Přidali se také účastníci z Asociace dramacenter České republiky (obrázek 1), například Sdružení D Olomouc a bratislavské EDUdrama.

Projekt strategického partnerství *To be or not be well? – Drama and theatre in education* byl

zahájen na podzim 2019 v rámci programu Erasmus+. Zapojily se do něj organizace Big Brum z Velké Británie, Nyitott Kör z Maďarska, Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA z Polska a Lužánky – středisko volného času. Do jeho realizace na jaře 2020 zásadním způsobem vstoupila koronavirová pandemie. Setkání na začátku října bylo tedy příležitostí nejen ke sdílení výsledků společné práce, ale i k nahlédnutí změn, které se ve školách za poslední dva roky udály¹.

1 První pracovní setkání účastníků tohoto projektu se uskutečnilo v lednu 2020 v Budapešti (viz Komenský 144/3) a bylo až do loňského října poslední příležitostí, kdy se mezinárodní tým sešel jinak než prostřednictvím počítačových obrazovek.



Obrázek 2 Zkoumání zón života a přžívání v prostorách školy, foto Kristóf Kantár

V roce 2020, kdy jsme s projektem začínali, jsme cítili, že slovo wellbeing je v českém školním prostředí nové, proto jsme pro něj společně s učiteli hledali vhodný český ekvivalent. Během pandemie se však stalo jedním z klíčových témat vzhledem k obtížím, kterým museli učitelé i jejich žáci čelit. „Ke školnímu wellbeingu lze přistupovat intuitivně či situačně, nebo jeho rozvoj opřít o širší teoretické pojetí, potom může posloužit k revizi a podpoře zdraví a spokojenosti jednotlivých pedagogů, a v přenesené formě jej lze využít také pro komplexní náhled na klima školní třídy či pedagogického sboru,“ říká Jana Nováková Stará z Českého wellness institutu, která účastníkům říjnového setkání představila koncept wellness, jenž ve svém jádru sahá dál, než jsou lázně a vířivky. Rozpracovává komplexní téma životního stylu a lidského zdraví, do kterého vkládá hodnoty, jako je laskavost, soucit, respekt a přístup zaměřený na člověka. Dvanáctisložkový model Johna Traviše² nabídl jako osnovu osobní wellness inventury – příležitosti prozkoumat, se kterými oblastmi života

jsme spokojeni a kterým bychom pro své zdraví a pohodu měli věnovat více pozornosti. S dvanácti dimenzemi wellness, které zahrnují oblast dýchání, smyslů, výživy, pohybu, pocitů, myšlení, hry a práce, komunikace, intimity, hledání smyslu, transcendence, vlastní zodpovědnosti a lásky, pracoval i náš lektorský tým SVČ Lužánky. Svým holistickým přístupem zaměřeným na klienta koncept wellness rezonuje s principy, na kterých je postavena dramatická výchova. Jde o výchovu zkušeností, prožíváním, o hru, tvořivost, partnerství, psychosomatickou jednotu člověka, zkoumání života a lidí, jejich charakterů a vztahů.

V rámci projektu jsme společně s učiteli zkoumali, co pro ně znamená pojem wellbeing, jak vnímají svou vlastní profesní a životní spokojenost, kde toto téma vstupuje do popředí při výkonu jejich povolání a které oblasti vnímají jako nejproblematictější. Vzniklo tak příběhové drama *Dopis*. V prostředí fiktivní školní sborovny vzniká příběh, na jehož začátku je dopis, který byl doručen ředitelce školy. Jeho obsah není předem znám, vymýšlejí ho účastníci rozdělení do malých skupinek. To umožňuje

2 [https://en.wikipedia.org/wiki/John_Travis_\(physician\)](https://en.wikipedia.org/wiki/John_Travis_(physician))



Obrázek 3 Vzpomínky na Szaszino dětství, foto Kristóf Kantár

pojmenovávat témata, která učitelé považují za významná a která by mohla být obsahem onoho dopisu. Během realizací s různými skupinami se objevilo téma zneužívání alkoholu učitelem, násilí vůči žákovi nebo téma sexuálního obtěžování. Objevily se i dopisy, v nichž zřizovatel jmenuje nového ředitele školy nebo stanovuje administrativní podmínky pro získání dotace na novou střechu. Dále téma nátlaku rodičů, aby určitá učební látka nebyla ve škole vyučována či téma nedostatku učitelů a čím dál obtížnějších pracovních podmínek pro ty, kteří ve školství zůstávají.

Workshop maďarské organizace Nyitott Kör nabídl v Legatu pohled na wellbeing učitelů skrze osobní příběh Szaszy, učitelky základní školy. Szasza patřila k aktivním členkám pedagogického sboru a práce ji bavila, nyní ale bojuje s profesním vyhořením. Je na pokraji svých sil a přemýšlí o odchodu ze školy i z profese. Do jejího příběhu nás uvedl maďarský lektor v roli staršího kolegy, který si povšiml úbytku motivace a ztráty energie své kolegyně. Formou debaty s účastníky workshopu řešil, jestli má kolegyni pomoci a jakým způsobem to má

udělat. Tak se objevily možnosti, jakými by bylo možné podpořit školní pracovní kolektiv a vztahy v něm a co v tom může bránit. Mluvili jsme o problematice rivalitních a neosobních vztahů, o limitech vlastní profesní kapacity a nutnosti nastavení hranic mezi osobním a profesním životem. Skrze předměty z malé skříňky jsme oživovali vzpomínky na Szaszino dětství, období studií i její začátky v profesi učitelky, a tak jsme rekapitulovali, jaké měla na začátku sny a cíle, hledali jsme odpověď, proč se vlastně stala učitelkou (obrázek 3). Příběh Szaszy byl inspirován výsledky akčního výzkumu, který byl nedílnou součástí projektu *To be or not be well? - Drama and theatre in education*, a mapoval wellbeing učitelů jedné ze základních škol v Budapešti. Maďarské výzkumnice při rozhovorech s učiteli zjistily, že jejich spokojenost pozitivně ovlivňuje komunikace a důvěra v kolektiv, negativní vliv má nespolečná učitelů a také nenaplněná potřeba jejich vzdělávání a školení, což vede ke ztrátě motivace a vyhoření.

Jinou inspirativní aktivitou, se kterou přišel maďarský tým, bylo zkoumání wellbeingu v různých prostorách školy. Na magnetickém plánu



Obrázek 4 Divadlo fórum s loutkami, foto Kristóf Kantár

učitelé označovali místa v budově školy, kde jen *přežívají* a místa, kde skutečně *žijí* (obrázek 2). Chodby, jídelna, ředitelna, tedy místnosti, kde se přímo neodehrává pedagogický proces, ale kde učitelé jsou spíše dozorcí a hlídači, označili jako místa, kde *přežívají*. Třídu, tělocvičnu, ale i knihovnu či sborovnu označili jako místa, kde *žijí*. Jde o místa, kde buď probíhá pedagogický proces nebo to jsou místa, kde je ticho a klid, kde učitelé i žáci mohou čerpat podporu. Učitelé se také zamýšleli nad místy, kde *žijí* a kde *přežívají* jejich žáci, načež obě schémata porovnávali.

Polské sdružení STOP-KLATKA také vycházelo z výzkumného šetření mezi učiteli. Za problémové téma učitelé považovali konflikty mezi dětmi, jejich řešení a hledání žádoucí intervence ze strany učitele. Východiskem práce se stal složený podnět³ v podobě batohu, který

patřil osobě, kterou jsme však neznali. Jednalo se o žáka, jehož příběh jsme mohli prozkoumávat prostřednictvím stylizovaných video nahrávek a skrze metodu divadla fórum hraného loutkami (obrázek 4). Zamýšleli jsme se nad způsoby podpory při začleňování žáka se specifickými vzdělávacími potřebami a učitelovy úlohy při zlepšování třídního klimatu.

Olomoucká organizace Sdružení D představila část z online výukového programu *Hrdinové a jejich příběhy aneb Kladás, nebo záporák?*, který v době distanční výuky nabízela školám. Cílem bylo povzbudit žáky v době karantény, umožnit jim, aby se zvedli od počítače, společně se zasmáli a propojili s ostatními. V domácím prostředí měli vytvořit své superhrdinské alter ego. Mohli k tomu použít věci každodenní potřeby, pustit uzdu své fantazii, pracovat kreativně a výsledek představit svým spolužákům.

O způsobech profesionální psychologické podpory pedagogů a cílené pomoci dětem ve třídním kolektivu hovořila členka Sdružení D, Zuzana Snopková. V „děčku“ se setkávají s dětmi, které se ve třídě necítí dobře. Na setkání jsou přizváni i rodiče a třídní učitel. Několikrát ročně také

³ Poznámka redakce: koncept složeného podnětu do českého prostředí přinesl anglický lektor dramatické výchovy, John Somers, jako základní prostředek interaktivního divadla. Prostřednictvím složeného podnětu dochází k prvnímu kontaktu hlavní postavy příběhu a diváků. Jde o rekvizitu, skrývající v sobě celý příběh hrdiny.

nabízí dílnu *Sdílení zkušeností*, kde pedagogové pod vedením supervizora mají možnost probrat, s čím si aktuálně neví rady, dostat zpětnou vazbu a vyslechnout si zkušenosti kolegů. Zjistit, jak podobné problémy řeší jinde, zkrátka získat nadhled.

Bratislavské dramacentrum EDUdrama představilo metodické listy inspirované knihou psychologa a psychoterapeuta Ralanda Cagáňa *Hľadanie Sebastiana*. Během koronavirové pandemie připravilo se svolením autora náměty určené učitelům a také rodičům, například jak si společně vydechnout a nic nedělat (*Robit nič*) nebo jak zvědomit a následně zvládnout své emoce (*Hra na strach*).

Vybrané výsledky kvalitativního výzkumu s názvem *Wellbeing učitelů a vedoucích pracovníků základních škol v kontextu dramatické výchovy* prezentovala Lenka Polánková, členka českého řešitelského týmu. Respondenty výzkumu byli učitelé a ředitelé škol, kteří se zúčastnili cyklu seminářů v rámci projektu⁴. Nejvýznamnější vliv na profesní spokojenost českých učitelů má podle respondentů kvalita vztahů na škole, především schopnost vzájemné spolupráce mezi členy pedagogického sboru. Vliv mají také vztahy mezi vedením školy a zaměstnanci, mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem. Zvláštní roli hrají vztahy spojené s inkluzí žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Profesní spokojenost učitelů byla otřesena v době koronavirové pandemie v souvislosti s nároky a specifiky distanční výuky a v souvislosti s transformací role učitele během tohoto období. Přínos dramatické výchovy pro téma wellbeingu spatřují respondenti v emocionální, sociální a kognitivní rovině. Dramatická výchova podle nich umožňuje rozvíjet vztahy a zdravé klima v třídním kolektivu a posilovat partnerský vztah učitelů a žáků.⁵

4 Na stránkách <https://to-be.luzanky.cz/Domovska-stranka> najdete záznamy ze seminářů s učiteli i odkaz na metodické publikace *Kurikulum pro wellbeing a Žit školou naplno* a další didaktické materiály v angličtině, vytvořené společně se zahraničními partnery.

5 Výzkumnou zprávu s názvem *Wellbeing učitelů a vedoucích pracovníků základních škol v kontextu dramatické výchovy* lze nalézt na webu projektu včetně výzkumné zprávy z Maďarska a Velké Británie.

Během setkání znovu a znovu zaznívala potřeba důležitosti dobrých vztahů, tvůrčí spolupráce a efektivní komunikace v kolektivu učitelů i ve třídě. Je na místě hledat cesty k podpoře učitelů i dalších pedagogických pracovníků ve smyslu poskytování bezpečného prostoru pro budování vztahů v rámci školní komunity. A zároveň jim poskytovat nástroje, jakým způsobem tuto podporu přenést do své třídy. Pandemie koronaviru vyzvedla emocionální aspekt učitelské profese, v Brně prezentované workshopy byly odezvou na potřebu učitelů komunikovat o emocích a vlastním prožívání situací, které ve škole nastávají. Období pandemie ukázalo, že školní systém proniká do domácího prostředí, do osobního prostoru a prožívání jednotlivců – žáků i učitelů – je tedy potřeba se touto oblastí zabývat. Účinným nástrojem se může stát dramatická výchova, protože její metody a postupy umožňují pracovat s osobním prožitkem, tvořivě a zúčastněně zkoumat hranice vlastní spokojenosti. Nedílnou součástí dramatické práce je kooperace, což napomáhá osobnímu rozvoji jednotlivců i přestování vztahů ve školním kolektivu. „Akce Drama a wellbeing ve škole mě přivedla k přemýšlení, jak s tímto termínem vědomě pracovat,“ shrnula při loučení Zuzana Snopková.



Katja Ropret Perne

vystudovala sociologii a český jazyk na Filozofické fakultě Univerzity v Lublani na Slovinsku. Zde se zaměřovala na zkoumání společenských témat prostřednictvím dramatické výchovy a divadelních postupů. Od roku 2016 působila v České republice v brněnském SVČ Lužánky jako dobrovolnice a pak i jako pedagožka. Vedla zde vzdělávací programy pro školy, divadelní kroužky a kurzy zaměřené na dramatickou výchovu, divadlo a neformální vzdělávání. Nyní se zaměřuje na uplatňování dramatické výchovy na Slovinsku.

Kontakt: katja.ropretperne@luzanky.cz

Lenka Hessová

Emil čili o vychování, recenze českého překladu z roku 1926

Postupný celospolečenský obrat k otázkám výchovy a potřebám dítěte přineslo vydání Rousseauova díla *Émile, ou De l'éducation* z roku 1762. V Čechách se první překlad nazvaný *Emil čili o vychování* objevil v roce 1889 díky Antonínu Krecarovi¹. Tato recenze se věnuje třetímu upravenému vydání původního Krecarova překladu². Krecarův překlad je zajímavý také tím, že se nezabývá pátou knihou Rousseauova spisu, tedy nepřekládá pátou část *Emila* pojednávající o výchově ideální manželky Žofie³.

Jelikož byl Jean Jacques Rousseau (1712–1778) známým autorem a filosofem a bylo o něm napsáno už velmi mnoho, připomeneme zde jen

některé milníky jeho života, o kterých se domníváme, že později ovlivnily pojetí výchovy v *Emilovi*.

Abychom byli v dnešní době plně snah o genderové vyvážení objektivní, je nutné se zamyslet, proč Rousseau v celém *Emilovi* tak přehlížel význam *matky* ve výchovném procesu. Sice v úvodu píše, že knihu sepsal: „aby se zavděčil jedné dobré matce“ a na úplném začátku knihy první se ke všem matkám obrací se slovy:

„k tobě se obracím, něžná a opatrná matko, která jsi dovedla vzdáliti se z veliké cesty a chrániti rostoucí stromek od nárazů a mýně lidských! pěstuj, zalévej mladou květinu, než zhyne; plody její budou jednou tvoou rozkoší. Utvoř záhy ohradu kolem duše svého děčka; jiný může vyznačiti její objem, hradbu vystavěti však máš ty sama!“ (Rousseau, 1926, s. 46–47).

Ale už od strany 53 jako by pro Rousseaua významná role matky přestala existovat, soustředil se jen na opětovné nabádání ke kojení a držení se rodinného krbu. „Jakou pravou kojnou jest matka, tak pravým učitelem jest jeho otec“ (tamtéž, s. 60). Čtenáři mohou mít pocit, že pokud nejde o kojení, sex nebo rození dětí, Rousseau ženy a dívky ve svém díle poněkud přehlíží. Nechceme zde zaujímat žádné feministické stanovisko, jen konstatujeme fakt, který potvrdí každý čtenář *Emila*. Kdyby však tato kniha vyšla dnes, možná by ji chtěl opět někdo spálit.

V Paříži 11. června roku 1762 byla totiž kniha demonstrativně spálena. Tehdy trochu nespravedlivě kvůli náboženství. Přitom je naopak z knihy zřejmé, že autor byl hluboce věřící, jen svoji víru neuzavřel do jedné konkrétní instituce (katolická církev). Rousseau byl sebestředný, kontroverzní a vždy chtěl vyvolat diskusi. I dnes

1 Antonín Krecar (1851–1914). Učitel, překladatel a politik. Vystudoval klasickou filologii a většinu svého života působil jako profesor na gymnáziu ve Slaném. Angažoval se v místní politice, zajímal se o regionální historii a jeho historické a filologické články vycházely v mnoha časopisech. Na literárním poli byl nejvíce uznáván právě za první český překlad Rousseauova *Emila*, který v předmluvě (s. 5–42) opatřil velmi podrobným popisem Rousseauova života a díla. Zdroj: Časopis Česká škola, rubrika Zprávy a směs. 1. 6. 1892, číslo 17, ročník XIV. V Praze: Jan V. Poklop, 1879–1898, s. 270.

2 Rousseau, J. J. (1926). *Emil čili o vychování* (A. Krecar, překl., třetí vydání). Olomouc: R. Promberger. (Originál byl publikován v roce 1762 s názvem *Émile, ou De l'éducation*). Pozn. původní název českého překladu je vytištěn velkými písmeny bez interpunkce, což dodržujeme i v tomto textu.

3 Pátá kniha spisu *Emil čili o vychování* byla do českého jazyka přeložena Milanem Svobodou a vyšla nákladem Dědictví Komenského a tiskem dr. Grégra a syna v roce 1911 jako druhý díl edice Knihovny pedagogických klasiků nazvané *J. J. Rousseau. Emil čili o vychování. II. díl (4. a 5. kniha – Pokračování Emila – Rejstřík)*.

by se mu to podařilo. Jeho omezené názory na ženy, a naopak velmi otevřené názory na náboženství by i dnes mohly rozlítit nejednoho fanatika. Příkladem lze uvést citaci:

„Kolik lidí jest v Římě velmi dobrých katolíků, kteří z téhož důvodu, byli by velmi dobrými mohamedány, kdyby se byli narodili v Mekce! a naopak kolik lidí jest v Asii velmi dobrými Turky, kteří byli by mezi námi velmi dobrými křesťany“ (Emil, s. 361).

Rousseauův postoj k ženám zajisté ovlivnil i fakt, který uvádí Krecar: „Matky své Jakub nepoznal; zemřela po porodu a vedle jeho kolébky stála matčina rakev“ (Krecar in Rousseau, 1926, s. 36). Možná i kvůli tomu bychom Rousseauovy pozdější vztahy se ženami označili spíše za „nezdravé“. Po přízni některých krásných a urozených žen toužil, ale míry pozornosti, kterou vyžadoval, se mu od nich nedostávalo. Uvedeme například rozvedenou šlechtici Luisu Eleonorou de Warens⁴, která konvertovala ke katolické víře a která se stala jeho první opatrovnící a také milenkou a nenaplněnou životní láskou. Luisa byla typem silné, krásné, inteligentní a emancipované ženy, která si k sobě dokázala připoutat každého muže. Rousseau se s ní setkal v šestnácti letech a v jeho životě se pak tato žena opakovaně objevovala. Paní de Warens byla podnikavá a svobodomyšlná, její obchodní záměry ale bohužel často skončily krachem. Uměla však využívat své pověstné krásy a přízně mužů, tudíž si dokázala po celý život udržet svoji samostatnost

a pohybovat se ve významných společenských kruzích. Zjednodušeně řečeno, tato žena byla pro Rousseaua „mimo jeho ligu“.

Další ženy naopak sám využíval, zejména Terezii Vasseurovou⁵, kterou potkal roku 1745 v Paříži v hotelu, kde byl ubytován (tamtéž, s. 10). Terezie ho nejspíše zaujala svojí životní situací, neboť nebyla obdařena vtipem, krásou, inteligencí ani penězi, což z ní pro Rousseaua dělalo ideální družku, která ho vždy bude následovat a nekriticky obdivovat.

V jakém postavení, zda zneužívající či zneužívaný, byl ve vztahu ke svým majetným mecenáškám, je také otázka. Zde můžeme zmínit šlechtici Luisu Florencii Petronellu d'Epina⁶ (po svatbě známou jako Madame Dupin), která: „měla nedaleko Paříže zámeček la Chevette, ve kterém nějakou dobu strávila čas a kam ji někdy Rousseau doprovázel“ (tamtéž, s. 11–12) či paní Boy de la Tour, která mu poskytla útočiště po vydání *Emila*, kdy byl Rousseau donucen k útěku (tamtéž, s. 13).

Jelikož víme, že Rousseau všech svých pět dětí poslal do sirotčince, výchovatelské zaměstnání ho v jeho životě nenadchlo a *Emil* je jen fiktivní konstrukcí, nebudeme si Rousseauovu ignoraci žen brát osobně. Stejně tak jako neměl rád ženy, neměl rád ani děti. Krecar píše:

„Co však jest s podivením, je to, že kritiku vychovatelství dosavadního provedl muž, kterého

k vychovatelství nevedla ani náklonnost, ani zájem, že ji provedl Rousseau“ (tamtéž, s. 36).

My se naopak domníváme, že Rousseauovi právě tato citová neangažovanost paradoxně umožnila značný nadhled při objektivním zkoumání ideální výchovy. Na jeho dílo pohlížíme jako na **filosofické cvičení**, které daleko přesáhlo svého autora a i přes některé kontroverze obsahuje mnoho podnětných a stále aktuálních myšlenek o výchově, pravda navazujících na platónské pojetí výchovy, což byla prvoplánově neskrývaná diskriminující výchova pouze pro výjimečné svobodné občany, filosofy.

„Chcete-li mítí pojem o výchování veřejném? Čtete Ústavu Platónovu. Dílo to není nikterak dílem politickým, jak soudí ti, kteří soudí o knihách podle nápisů, nýbrž jest nejkrásnějším pojednáním o výchování, které kdy bylo napsáno“ (Rousseau, překlad 1926, s. 50–51).

Vzhledem k tomu, že se Rousseau nalézal v historickém období těsně před Velkou francouzskou revolucí, znal se s Voltaire, Diderotem a dalšími a i duch společnosti byl myšlenkami na převrat přímo prodchnut, není divu, že se i on, ač to v *Emilovi* vyloženě nezmiňuje, zaměřil na výchování elity (vyvolených silných jedinců v duchu Platónových filosofů). Tito jedinci by se mohli ujmout vlády nad novým pořádkem společnosti, proto píše: „Nepřevzal bych nikdy dítěte nemocného a hubeného“ (s. 66).

S přihlédnutím k tomu, že velká část Rousseauových spisů je silně politická a zabývá se rozvržením moci ve společnosti, se nemůžeme divit, že si jako vzor pro výchování vybral právě imaginárního Emila; ideálního mentálně i fyzicky silného chlapce, který by se jednou mohl podílet na vládě. Revoluční ideály byly ušlechtilou stránkou záměru sepsat *Emila* a k té se, jak bývá u Rousseaua zvykem, přidala i stránka méně ušlechtilá. Vždy psal pro peníze (neustále měl o peníze nouzi) a paradoxně i kvůli ženám, které obdivoval. Například kvůli paní Warensové předložil dříve pařížské akademii rukopis o soustavě notové (notový zápis pomocí číslic) a v případě *Emila* šlo o milostné vzplanutí ke slečně Rochouartové, snaše jeho tehdejší mecenášky paní Dupinové, což dokládá Krecarova poznámka:

„K vychovatelství R. neměl nejen náklonnosti, avšak ani zájmu: nemaje pevného života rodinného, nenalézal příčin, proč by se obíral vychovatelstvím důkladněji: své vlastní děti posílal do nalezince a s dětmi cizími se stýkal málokdy.

Co mohlo vybídnouti tedy Rousseaua, aby podnikl kritiku všeho výchování dosavadního? Zavedla ho k tomu náhoda. Rousseau byl nepřístupný všem vlivům, vycházely-li od osob, srdci jeho lhostejných, přicházely-li však vliv ten od osoby, srdci jeho blízké nebo milé, nemohl odolati. Tak stalo se i zde. Příčinu k sepsání spisu výchovatelského zavedla Rousseauovi – přítelkyně“ (Krecar, 1926, s. 37).

Ideu přirozené výchovy v souladu s přírodou Rousseau postavil na rozvinutí myšlenek svých předchůdců a na vlastní zkušenosti, kdy byl jako osmiletý chlapec poslán na venkov a svěřen do péče pastora Lamberciera. Kromě idylického prostředí mu zřejmě imponovala i pastorova osobnost. Velmi pravděpodobně mu zde byla ponechána možnost prostě být dítětem, o nic se nestarat a nemít žádné povinnosti. Podle Krecara zde Rousseau strávil dva nejšťastnější roky svého života (Krecar, 1926, s. 6). Zde se nejspíše probudila jeho láska a obdiv k přírodě. Také zde poprvé okusil svobodu a už nikdy nechtěl být svazován společenskými pravidly, zejména pokud šlo o činnosti, které ho nezajímaly a neuspokojovaly. Možná proto od tohoto okamžiku, byl-li k nějaké činnosti přinucen, přerušil ji nebo raději utekl: „Rousseauovi nelíbilo se zvláště, že musil pracovati v předepsanou dobu a předepsaným způsobem“ (Krecar, 1926, s. 6). Také je nutné zmínit, že ač od knih ve výchově v *Emilovi* odrazuje, byl od raného dětství milovníkem knih a četl prakticky vše, co se mu naskytlo. Životní povolání a poslání si chtěl vybrat sám, v tomto směru se ostatním zdál často arogantní a nevděčný. Nespokojenost, nestálost a později obavy o život kvůli názorům, které prezentoval ve svých dílech, stály za Rousseauovými častými změnami pobytu, zaměstnání i okruhem lidí, kterými se obklopoval. Zajímavý a poměrně podrobný popis jeho života a komentáře k jeho stěžejním dílům naleznou čtenáři právě u Krecara v jeho českém překladu *Emila* z roku 1926. Že nejde jen o běžný medailonek, dokládá i fakt,

4 Françoise Louise de Warens (1699–1762). V raném mládí se provdala za barona de Warens, ale brzy se s ním rozvedla a konvertovala ke katolické víře. Po mnoha obchodních nezdarech našla ochranu u krále Viktora Savojského. Viktor ji angažoval v politické špiónáži a obracení protestantů na katolickou víru. Roku 1733 otevřeně navrhla Rousseauovi milostný poměr a ubytovala ho ve svém venkovském sídle Les Charmettes. Zde Rousseau zůstal až do roku 1742, kdy si Louise našla jiného a mladšího oblíbence. Zdroj: Britannica, The Editors of Encyclopaedia. „Louise-Éléonore de la Tour du Pil, baroness de Warens“. Encyclopedia Britannica, Invalid Date, <https://www.britannica.com/biography/Louise-Eleonore-de-la-Tour-du-Pil-baronne-de-Warens>. Accessed 23 August 2021.

5 Podoba jména uvedená Krecarem, jinak také Marie-Thérèse Levasseur či Thérèse Le Vasseur, Lavasseur (1721–1801). Rousseauova celoživotní družka a milénka pocházející ze zchudlé šlechtické rodiny. Poznali se roku 1745 a zůstali spolu až do Rousseauovy smrti. Všechny své děti poslali do sirotčince. Zdroj: <https://www.britishmuseum.org/collection/term/BIOG210410>.

6 Luisa Florencie Petronella d'Epina, známá též jako Madame Dupin (1726–1783). Rozvedená šlechtice a mecenáška umění. Významná osobnost ve francouzských literárních kruzích, známá především svojí podporou spisovatelů a filosofů jako Denis Diderot, baron Friedrich de Grimm, a Jean-Jacques Rousseau. Přátelství s Rousseauem však bylo relativně krátké a vyústilo v ostrý spor. Zdroj: <https://www.britannica.com/biography/Louise-Florence-Petronille-Tardieu-dEsclavelles-dame-de-La-Live-dEpina>.

že Rousseauově životu a díle věnuje prvních 42 stran knihy.

Rousseau se narodil v protestantském Švýcarsku a přijal místní víru, v mládí byl však během pobytu ve Francii pod vlivem životních okolností donucen přestoupit na katolickou víru. Svého rozhodnutí později litoval a roku 1754 se vrátil k protestantské víře, tento zážitek je zpracován i v *Emilovi*: „Je třeba rdít se, dopouštíme-li se chyby, nikoliv však napravujeme-li ji“ (s. 367). Jeho kolísání mezi protestantismem a katolictvím mu umožnilo poznat praktiky více církevních institucí a dovedlo ho k životnímu názoru, že lidé ve všech náboženstvích jsou ve své podstatě stejní a konstrukt církve, zejména rigidní katolické, je jen udržuje ve strachu a poslušnosti.

Emil čili o výchování

„Emil jest sirotek. Nezáleží na tom má-li otce nebo matku. Přijav jejich povinnosti, nastupuji také na všechna jejich práva. Má rodiče ctíti; ať poslouchá pouze mne. To jest podmínkou mou první, spíše podmínkou mou jedinou“ (Rousseau, 1926, s. 65).

Předtím, než Rousseau v *Emilovi* začal představovat svůj výchovný koncept, tvrdil, že je determinován životním prostředím dítěte a že jen v mírném pásu je ideální výchova možná (Rousseau, 1926, s. 65). Zde se nejspíše inspiroval vlivem podněbí na lidskou povahu popsaném Montesquiueuem ve spise *O duchu zákonů* (1748). Na tomto místě je nutné podotknout, že Rousseau, ač se ponořuje hluboko nad rámec původní myšlenky, ve svém díle velmi často přejímá názory jiných, aniž by na ně odkazoval. Dnes by proto byl velmi pravděpodobně označen za plagiátora, který má velmi podmanivý styl a jasně formuluje to, co už bylo řečeno, ale nebylo pochopeno nebo doceněno. Odkazuje jen, když se mu to hodí, většinou tak kromě odkazů na antické autory nalézáme spíše odkazy na autory, které kritizoval, nikoliv na ty, s jejichž myšlenkovými pochody souhlasil. Takto například opomenul citovat i Komenského, ač je z mnoha pasáží *Emila* jasné, že s jeho *Informatoriem*, *Velkou didaktikou* či *Labyrintem* musel být

obeznaměn. Tuto domněnku potvrzuje i Durdík, který porovnání Rousseaua, Pestalozziho a Komenského věnoval celý spis nazvaný *Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému* (1888).

V době vzniku díla však neexistovala žádná ustálená citační norma a přístup k práci s prameny byl odlišný, tudíž fakt, že myšlenky v *Emilovi* nejsou vždy původní, přijímáme stejně objektivně jako Rousseauovy rozporuplné názory na roli ženy a fakt, že neměl rád děti, jen svého imaginárního Emila. Opět opakujeme, že šlo o filosofické cvičení, které však autor pojal velmi upřímně a zodpovědně. *Emil* může sloužit jako inspirace pro osvěcené vychovatele. Nejedná se však o žádný návod jak na to. Čtenář musí neustále přemýšlet, musí reflektovat a „upravovat“ rady pro využití ve svém kontextu, protože ambicí díla je ukázat **ideální vychovávání člověka**, nikoli konkrétního politika, lékaře nebo tesaře.

Rousseau prosazoval výchovu, která vycházela z přirozeného řádu přírody, proto musela probíhat na venkově vzdálená všem škodlivým uměle vytvořeným městským vlivům. Věřil, že výchova začíná už narozením dítěte a pokračuje až do jeho dospělosti. Ideálně by se podle něj měl ujmout výchovy otec, případně může určit vychovatelem svého mladého a rozumného přítele, ten by však neměl být finančně odměňován. Aby výchovné působení fungovalo, vychovatel a jeho chovanec by měli být neustále spolu až do dospělosti, oddělení od sebe mohou být pouze, když k tomu oba dva svolí (tamtéž, s. 66).

Jestliže se stane, že na výchovu dítěte musí působit více lidí, což Rousseau nedoporučuje, požaduje, aby: „osoby, které je vychovávají, byly úplně v souhlasu o všem, takže se zdají býti dítětem jedním“ (tamtéž, s. 71). Samotnou výchovu Emila pak rozdělil na čtyři vývojová období, důvody, které ho k časovému vymezení jednotlivých období vedly, neuvádí. Jelikož se celý život pohyboval v blízkosti svých urozených mecenášů, velmi pravděpodobně se řídil rozumem a určitými přechodovými společenskými obdobími, které pozoroval kolem sebe v životě mladých šlechticů.

Čteme-li Rousseauův spis pozorně, nemůžeme nám také uniknout fakt, že ačkoli autor

prohlašuje, že dává Emilovi úplnou svobodu, jím neustále manipuluje. Myšlenka ovládat přes poskytnutí *zábavy* a obrazně řečeno tahat za nitky zpovzdálí, kdy vychovatel svého svěřence kontroluje a ovládá tím, že mu poskytuje **svobodu**, rezonuje celým dílem. Jde o určitý druh skryté manipulace, kdy se svěřenec domnívá, že je svobodným a vše činí ze své vůle, ve skutečnosti však vše činí po vůli vychovatele.

Kniha první, od novorozeněte k době, kdy Emil začíná mluvit

Podrobně se zde věnuje péči o novorozence a tvrdí, že už od narození je dítě spoutáváno a omezováno. Proto velmi dlouhou pasáž věnuje kritice tradice zavínování, protože omezuje dítě v jeho přirozeném pohybu a ten jde v Rousseauově pojetí ruku v ruce s rozvojem rozumovým: „Připravte již dříve užívání jeho svobody a jeho sil, nechte tělu jeho zvyk přirozený, nechte dítě vždy býti pánem sebe sama a činiti vše podle vůle“ (Rousseau, 1926, s. 77). Zavínování spojoval s pohodlností kojných. Zdůrazňoval, že svěřování dětí kojným jde proti přírodě a často je to i nebezpečné, protože tyto kojné, jelikož nemají k dítěti přirozené citové pouto, se často nestarají o blaho novorozence, ale o to, aby měly co nejméně práce (tamtéž, s. 55).

Na druhé straně varuje před přehnanou péčí o dítě, která vede ve výsledku pouze k jeho změkčilosti a rozmrzelosti, proto zdůrazňuje: „Při pomoci, které jim poskytujeme, musíme se omeziti jedině na užitek skutečný, nesmíme přivoliti nikterak jejich rozmaru nebo nerozumnému přání (s. 83). Podle Rousseaua slepá láska dětem škodí. Naopak je třeba vystavovat neustále svěřence neznámým a potencionálně stresujícím podnětům, toto vystavování však musí být vždy řízené. Vše se dítěti prezentuje po malých dávkách přes aktivity, které jsou mu příjemné a při nichž zažívá radost, viz popis zvykání na škrabošku.

„Všechny děti se bojí škrabošek. Začnu ukazovati Emilovi škrabošku podoby příjemné; potom vezme ji někdo na tvář před ním; začnu se smáti; všichni se smějí a dítě směje se jako ostatní. Poznenáhla zvykám je na škrabošky

méně příjemné a konečně na podoby ohyzdné“ (s. 78).

Rousseau také tvrdil, že aby bylo dítě mentálně i fyzicky otužilé, nesmí v něm vychovatel pěstovat žádné zvyky: „Jediný zvyk, který můžeme dítěti ponechat, jest zvyk nenalézati žádného zvyku“ (s. 77), aby bylo vždy schopné se přizpůsobit nové situaci. „Duch těchto zásad záleží v tom, abychom dovolovali dětem více pravé svobody a méně vlády“ (s. 83).

Vychovatel by se také neměl zaměřovat na případné budoucí hrozby. Měl by se spíše soustředit na radost dítěte v přítomnosti, protože: „Nejedná se o to, aby nezemřelo, ale aby dovedlo žítí... Nežil déle člověk ten, který čítá nejvíce roků, ale ten, který života nejvíce prožil“ (s. 53).

Vzhledem k tomu, že se Rousseau domnívá, že v této části života vychází dítě vždy pouze ze svých fyzických potřeb, poměrně dlouhou pasáž věnuje doporučením, jak tyto uspokojit. Přes už zmíněnou možnost volného pohybu pro objevování vlastních fyzických možností a jejich hranic, dále přes nabádání k otužování a odolnosti a v neposlední řadě přes nabádání ke kojení a vhodnému jídelníčku po odstavení dítěte. Zde se přiklání spíše k vegetariánské stravě (s. 71).

Rousseau také důrazně doporučuje, aby si Emil pravidla vždy nalézal a zažíval sám, nesmí mu býti předkládána (s. 64), neboť tvrdí, že: „před učením předchází zkušenost“ (s. 76). Vychovatel pouze zajišťuje vhodné podmínky pro toto nalézání a zažívání vlastních pravidel.

Rousseau zde také vysvětluje, proč jsou v tomto věku pro dítě typické spíše destruktivní než konstruktivní aktivity. Konstruktivní činnost je pro dítě, ovládané momentálními potřebami, žijící pouze přítomností, příliš zdoluhavá. Destruktivní činnost je mnohem rychlejší a její výsledek vidí téměř okamžitě, proto: „lépe odpovídá dětské živosti“ (s. 82).

První fáze výchovy podle Rousseaua vrcholí ovládnutím mateřského jazyka. Tato pasáž je z lingvistického hlediska velmi zajímavě zpracovaná, zejména myšlenka systematickosti v pro nás nedokonalé dětské mluvě (s. 86–89). Pro potřeby tohoto článku se však omezíme pouze na shrnutí zásadních ponaučení, tj. nikdy dítě

do ničeho nenutit, mluvit na něj vždy jasně a srozumitelně, nikdy nekomolit slova a nemluvit afektovaně. Samo si určí, kdy začne mluvit. Samo se díky správným vzorům ve svém okolí a díky své přirozené potřebě rozmluví. Bude používat jen slova, kterým rozumí, avšak bude je používat správně a bude je vyslovovat zřetelně bez jakýchkoliv logopedických vad.

Kniha druhá, od počátku mluvy do Emilových dvanácti let

Druhou kapitolu otvírá Rousseau tématem bolesti. Učí, že bolest je přirozená a měla by být od začátku objektem výchovy, proto: „Snášeti bolest jest první předmět, kterému se má učit a kterého bude potřebovati nejvíce“ (Rousseau, 1926, s. 91).

Dále zde opakuje myšlenku z Knihy první, že vychovatel by neměl chovance zatěžovat svými představami o jeho budoucnosti ani nesmí omezovat svobodu dítě pod záminkou příslibu jeho budoucího štěstí (tamtéž, s. 92). Dítě má být limitováno pouze svými fyzickými dovednostmi a na existenci těchto limitů má přijít samo (s. 99). Také by se samo, přes vlastní zkušenost, mělo dopracovat k poznání, že skutečně svobodný člověk zná své limity a přeje si činit jen to, čeho je schopen (s. 99).

Dlouhou pasáž pak Rousseau věnuje neoprávněné vůli dítěte, která bývá často zaměňována se svobodou. Tím, že dítě v tomto věku něco chce, aniž by to skutečně potřebovalo, si cvičí pouze manipulaci okolím, zde jsou Rousseauovy rady, jak a proč překonávat rozmary dítěte:

„Stavte vždycky proti jeho neoprávněné vůli překážky pouze tělesné nebo tresty, které prýští z jednání samého a na které se při příležitosti upamatuje; nezapovídejte mu jednati zle; dostačí, překažíte-li mu to. Zkušenost nebo malomocnost musí samy u něho zaujmouti místo zákona“ (s. 100).

„podporuje-li přání své, aby bylo buď vyplněno rychleji, neb aby nebylo odepřeno, pláčem – přání to má bez výjimky býti odmrštěno... Neplývejte odmršťováním, ale odmrštění svého neodvolejte nikdy“ (s. 101).

„Dítě, které může pouze něčeho chtít, aby to obdrželo, pokládá se za majitele celého světa; považuje všechny lidi za své otroky“ (s. 102).

„Spojí-li se slabost a panovačnost, plodí pouze bídu... Jestliže tyto myšlenky vlády a panství činí je nešťastným v dětství; co nastane až vyrostou a jejich poměry k ostatním lidem začnou se rozšiřovati a zvětšovati? Jsouce zvyklí viděti, kterak vše se před nimi sklání, jak budou překvapeni, až vstoupí do světa a zpozorují, že všechno jim odporuje a až dojdou té myšlenky, že musí klesnouti pod tíhou tohoto světa, kterým myslely, že budou moci hýbati podle své vůle“ (s. 104).

Rousseau vede Emila od počátku k zodpovědnosti za svoji svobodu. Jak už bylo řečeno, podle něj děti žijí přítomností a neplánují, protože budoucnost je pro ně abstraktním pojmem, kterému nerozumí. Proto se musí vždy učit i poučit pouze vlastní zkušeností. S tím souvisí i otázka viny a trestu. Zde Rousseau nabádá k: „trpělivosti a chladnokrevnosti“ (s. 144). Dítě pouze uspokojuje své momentální potřeby, a jelikož nepřemýšlí o budoucnosti, nepřemýšlí ani o důsledcích svých skutků. Od toho má vychovatele, aby mu tyto důsledky nechával zažít... pokud možno v životě neohrožujících podmínkách. V této části knihy je vyvrácen mýtus, že v přirozené výchově se netrestá (s. 115, 118).

Vychovatel sice nikdy netrestá, ale vždy vše musí zařídit tak, aby dítě na vlastní kůži poznalo následky svých činů. Aby se, zjednodušeně řečeno, přesvědčilo, že každá akce vyvolává reakci. Z tohoto pohledu je důsledná aplikace domnělého „netrestání“ k dítěti mnohem krutější. Například vychovatel se nijak nerozčiluje nad faktem, že dítě rozbilo okno ani situaci nijak nekomentuje. Namísto citů zde doporučuje Rousseau rozum a chladnou hlavu: „Rozbijte okna u své světnice; nechte foukati vítr ve dne v noci, nestarajíc se o jeho rýmu, neboť lépe jest, aby dostalo rýmu, než aby zůstalo bláhovým“ (s. 118).

Rousseau není svázán slepou láskou k dítěti a používá při výchovném procesu spíše rozum, proto doporučuje vychovávat dítě pomocí překonávání různých malých neúspěchů. Staví na tzv. **negativní výchově**, kdy vychovatel „nedělá

nic“, jen nechá svého chovance zakusit následků vlastních činů a nechává ho zodpovědným za řešení všech jeho životních překážek. Podmínkou je pouze to, že s chovancem vše prožívá a předem „trochu upravuje scénu“, například tím, že se přesvědčí, že se v chovancově blízkosti nenalézají život ohrožující předměty. Zde také Rousseau vyzdvihuje význam psychologie a tvrdí, že všechny podněty musejí být v souladu s mentální vyspělostí svěřence. Podmínkou pro výchovné experimenty je úplná znalost svého vychovávaného, proto musí vychovatel dítě neustále pozorovat, aby byl předem schopen odhadnout, jak se jeho svěřenec v dané situaci pravděpodobně zachová.

Idea za až záměrným vystavováním dítěte překážkám je taková, že pokud bychom dítě před neúspěchy neustále chránili, nebylo by v dospělosti schopno snést neúspěchy větší a mnohem bolestivější: „Myslíme pouze na to, abychom uchránili dítě; to není dosti, musíme je učit, aby uchránilo se samo, až vyroste“ (s. 53). Tímto způsobem vlastně Rousseau kromě těla otužuje i ducha (s. 73–74, 151–152).

Tato pro některé divoká a extrémní metoda může budit dojem vychovatelské loterie, při které vždy existuje šance, že buď vychováme neurotika, nebo silného a odolného jedince. Ale Rousseau má plán. Například, když dítě od malička nechrání proti hluku, pavoukům a později zvolá: „mnoho her v noci“ (s. 158), protože, ač je jinak proti rutině a zvykům (s. 188), používá těchto pro boj se strachem. Věří, že spojí-li si dítě opakovaně mnoho příjemných zážitků (hry, které ho baví a jsou zajímavé) s tmou, přestane se jí bát. Vychovatelům radí: „Nerozumujte tedy s tím, koho chcete zbavit strachu před tmou; vedte ho často do tmy a buďte si jisti, že všechny filosofické důvody nezmohou tolik jako zvyk“ (s. 159).

Rousseau je obecně proti diskutování s dětmi, protože podle něj je pro dítě rozhodující akce (čin), nikoliv slovo, říká:

„Rozumovati s dětmi bylo hlavní zásadou Lockovou; tato metoda jest nyní v plném proudu; její výsledek však zdá se mi přece, že neodůvodňuje její oblíbenosti, co se mne týče, neznám nic pošetilejšího nad děti, s nimiž se mnoho rozumovalo“ (s. 105).

Spíše doporučuje ponechat děti dětmí (s. 106) a opakuje, že jim nemají být dávana žádná pravidla slovy, pravidla si musí utvářet dítě samo zkušeností (s. 108), ať jde o výchovu, nebo vzdělávání. V tomto období je ve výchově pro vychovatele důležité už zmiňované pravidlo trpělivosti: „Není to zjednávat čas, nýbrž čas tratiti“ (s. 109) například káráním nebo vysvětlováním. O trpělivosti při výchově dále tvrdí: „obyčejně dosáhneme jistě a rychle toho, čeho dosíci nespícháme“ (s. 139). Děti si prý také musejí při poznávání světa cvičit všechny smysly (s. 185). Uvádí, že se nejlépe učí čemukoliv, vyvoláme-li v nich touhu se něco dozvědět nebo něco umět. Veškeré aktivity musejí být v souladu s jejich vůlí, s jejich chtěním. Vychovatelovým úkolem je zařídit, aby něco chtěly.

Rousseau nezavrhuje motivaci pomocí sladkostí, viz popis příkladu s během a koláčem. Uváděl svoji vzpomínku (velmi pravděpodobně smyšlenou), kdy měl na starost liného chlapce, kterého chtěl přimět k pohybu. Začal tím, že na společné procházky nosil dva koláče, oblíbenou pochoutku chráněnce. Na vycházce vždy jeden koláč snědl on a druhý jeho chráněncem. Po nějakém čase vzal Rousseau koláče tři. Chlapec prosil o třetí koláč, ale Rousseau o třetí koláč nechal závodit dva cizí chlapce, které na procházce potkali. Procházky se třemi koláči se pravidelně opakovaly, aniž by se viditelně proměňovalo chování chráněnce. Třetí koláč vždy snědlo nějaké cizí dítě, které se běhu o koláč účastnilo. Během času se do závodu postupně zapojovalo více dětí a vítězové si získávali stále větší pozornost (s. 167).

„Můj pan kavalír začal tušiti, že dobře běhati může býti k lecčemu užitečné a vida, že má také dvě nohy, začal se tajně cvičiti. Choval jsem se jako bych ničeho nezpозoroval; ale poznal jsem, že má lest se podařila...Nuže dobře! položte jej [koláč] na kámen, označte dráhu a uvidíme. – Dobře – pravil jsem mu s úsměvem, – dovede kavalír běhati? Dostaneš spíš chuť, ne však koláče, kterým bys ji utišil. – Citelně uražen byv mým výsměchem, namáhal se a dosáhl odměny tím snáze, protože jsem udělal závodistiště velmi krátké a postaral se o to, aby lepší běžec nebyl přítomen...Tento úspěch přivodil jiný, kterého

jsem se nenadál. Pokud dobyl ceny jenom zřídka, snědl koláč skoro vždycky sám, tak jak to činili jeho konkurenti; než když vítězství byl již zvyklý, stal se velkomyslným a dělil se oň často s přemoženými“ (s. 167–168).

Koláč pak prý Rousseau úspěšně používal i k cvičení odhadu vzdálenosti. Vždy ho někam umístil a zeptal se svěřence, zda si troufá odhadnout, jak daleko od nich koláč je (s. 166–168). Správný odhad znamenal možnost koláč sníst (s. 168–169).

Druhým velmi efektivním typem motivace může být nechat se poučit svým svěřencem. Předstírá-li vychovatel hloupost a nevědomost, jeho svěřenec ho rád poučí, protože děti rády odkrývají slabosti, těch, kteří je vedou (s. 143). Ohledně moci nad dítětem zde vyslovuje zásadní podmínku celého vychovatelství, tj. že člověk musí nejprve ovládat sám sebe a mít své chování pod kontrolou, aby mohl působit na dítě.

Rousseau také neplýtvá abstraktními kázáními o morálce. Obecně pro toto vývojové období abstraktní pojmy při konverzaci s dítětem nedoporučuje.

„Nemějte k dítěti žádných řečí, kterým nemůže rozumět; žádných řečnických obrátů, žádných figur, žádné řeči básnické. Krasocit a krasochuť nemohou se ještě brát v úvahu. Zůstaňte i dále jasnými, jednoduchými a chladnými; čas kdy budete nuceni mluvit jinou řečí, objeví se brzy“ (s. 198).

Po Emilovi ani žádné morální povědomí nevyžaduje. Chce mu vštípit pouze jedno morální ponaučení: „aby nikdo nečinil nikdy jinému zle“ (s. 123). Nedoporučuje ale, aby Emil činil dobře druhým jen proto, že se to od něj očekává. Má se řídit svými potřebami, nikoliv potřebami jiných (s. 123).

Jak už bylo řečeno, dítě musí vše pouze zažít. Tak nechá Emila zažít i první abstraktní pojem, pojem vlastnictví. Na plné pochopení jiných pojmů (např. svoboda, náboženství, jazyk) ještě není připraven. Od této chvíle by podle něj každé dítě mělo něco vlastnit (s. 115) a zakusit odpovědnost, která je s vlastnictvím spojena, viz příklad bobů a dýně.

„Přicházíme každodenně zalévati boby, vidíme s radostným úžasem, jak klíčí. Rozmnožím

tuto radost a řeknu mu: »To ti patří«, a vysvětlím mu při tom výraz »patří«, připomenu mu, že na to vynaložil čas, práci, starosti, konečně i vlastní svou osobu... Jednoho dne přijde spěšně. máje konvici v ruce. Jaké to divadlo, jaká bolest! všecky boby vytrhány, celá půda rozryta, místo samo nelze ani poznati... Kdo vzal mé boby? Jeho mladé srdce pociťuje hořkost; první pocit nespravedlnosti naplňuje je smutnou trpkostí... hledáme, ptáme se, vyšetřujeme. Konečně poznáme, že kousek provedl zahradník; dáme ho zavolat. Ale tu se vysvětlí věc zcela jinak, než jsme počítali... »Jak, pánové, to vy jste mi pokazili mou práci? Zasel jsem dýně z Malty, jichž zrna jsem obdržel jako věc vzácnou a kterými jsem chtěl vás častovati, až dozrají; nyní však vy, zasázevše tam své bídné boby, zničili jste moje dýně, již vyšlé, kterých nebudu moci nikdy více nahraditi« (s. 116).

Další abstraktní výuka, proti které v této fázi vývoje Rousseau ze stejných důvodů zbrojí, je učení se cizím jazykům. Je také proti četbě, zejména proti četbě rádoby poučných bajek. Dost obsáhle čtenáři vysvětluje, že si dítě z těchto místo žádaného pozitivního ponaučení odnese poznatek, že může manipulovat okolím a že se to vyplácí. V tomto věku podle něj děti přirozeně fandí spíše antihrdinům. Nebudou například litovat podvedenou vránu, ale budou obdivovat mazanost lišky (s. 133–137).

Kniha třetí, dvanáct až patnáct let

V této části začíná Rousseau svého Emila systematicky vzdělávat, ovšem zase po svém a za podmínky, že si Emil nové poznatky sám zažije. Jestli při tom bude postupovat analyticky, nebo synteticky, není důležité: „Panuje spor, zda k vědeckému studiu se má voliti methoda analytická, či synthetická. Není vždy třeba, rozhodnouti se pro jednu nebo druhou“ (Rousseau, 1926, s. 200). Zastává názor, že méně je více: „Emil má málo vědomostí, vědomosti však, které má, jsou v pravdě jeho; neví nic polovičatě“ (tamtéž, s. 245).

Spíše než zahltit Emila neužitečnými informacemi je hlavním cílem probudit v něm chuť a lásku k vědám a naučit ho **se učit**, kdyby měl

někdy v budoucnu zájem se vědami zabývat do větší hloubky (s. 201). Důležité je otevřít a ukázat cestu k poznání, nikoliv ukázat poznání samo. Rousseau také říká: „nezáleží nikdy na tom, aby se něčemu učilo [dítě], jako na tom, aby něčeho nečinilo nerado“ (s. 201). Opět zde tedy zdůrazňuje pozitivní motivaci dítěte, jeho chťení. Na druhou stranu si v této fázi života musí dítě zažít existenci nepsaného zákona nutnosti: „Zákon nutnosti stále se obnovující učí záhy člověka činiti to, co se mu nelíbí, aby se tím vyhnul zlu, které by se mu nelíbilo ještě více (s. 208).

Dítě by také o veškerých svých aktivitách už mělo přemýšlet a nemělo by slepě následovat ostatní. V předchozích obdobích se zažíváním zákona akce a reakce přesvědčilo, že se určité chování nevyplácí. Opět se zde opakuje myšlenka, že veškerá iniciativa musí vycházet z něj, ono samo je pánem svých činů, ono samo musí být přesvědčeno, že to, co dělá, je pro něj dobré (s. 209). Aby se nestalo zlomyslné a závistivé, má být vedeno k tomu, aby se při svých případných úspěších i neúspěších neporovnávalo s ostatními. Porovnávat se má pouze samo se sebou (s. 216).

Rousseau zde také vznáší nebo vlastně opakuje své požadavky na vychovatele. Podle něj se vychovatel nesmí stydět přiznat chybu (s. 210) a k dítěti má i nadále mluvit přes své *činy*: „a říci jenom to, čeho nemůžeme činiti“ (s. 214).

Dvanáctiletému Emilovi už Rousseau dovoluje číst. Emil se naučil číst sám, protože *chtěl*. Emil ale nebude číst bajky s ponaučením jako ostatní děti, poučí se z četby Robinsona Crusoe, který: „na svém ostrově, sám, zbavený podpory svých bližních a všech umělých nástrojův, avšak přece starostlivý o svou výživu, o své zachování“ (s. 217).

Jelikož však Emil svůj život pravděpodobně neprožije v divočině na venkově, ale spíše ve městě mezi lidmi, bude nutné ho naučit se v jejich společnosti uplatnit, protože: „Skutečná znalost věcí jest dobrou, ale znalost lidí a jejich úsudků jest ještě důležitější“ (s. 219). K soudnosti ještě Rousseau dodává: „abychom učinili mladého člověka soudným, musíme vzdělávati jeho soudnost, a nikoliv mu diktovat úsudky cizí“ (s. 220).

Se životem ve společnosti lidí souvisí i fakt, že si Emil bude muset vybrat nějaké řemeslo, kterému se vyučí.

„Člověk žijící mimo společnost, izolovaný, není povinen nikomu ničím a má právo, aby žil zcela jak se mu zlíbí; ale ve společnosti, kde nutně musí býti živ i z jiných, jest jim povinován za své živobytí náhradou práce, a to bez výjimky. Pracovati jest tedy nezbytnou povinností člověka každého, který žije ve společnosti. Každý občan zahálčivý jest darebák, ať jest bohat, chud, mocen nebo sláb“ (s. 230).

I když je Rousseauův hypotetický svěřenec materiálně zajištěn a předpokládá se, že je členem vyšší vrstvy, bude nutné vyučit ho nějakému řemeslu, aby byl schopen přežít, kdyby se náhodou jeho životní podmínky nečekaně změnily (s. 230–231). Řemeslu se bude Emil učit také proto, že je to podle Rousseaua zaměstnání nejsvobodnější, na rozdíl od rolnictví, které je sice povoláním nejužitečnějším, ale zároveň nejméně svobodným, protože závisí na mnoha proměnných (s. 230). Navíc rolnictví se Emil už nemusí učit, protože na venkově vyrostl a se zemědělskými pracemi se už seznámil (viz například příběh s fazolovým bobem). Řemeslo by si měl Emil vybrat sám.

Ideálním způsobem, jak Emila nadchnout pro řemeslo, je stát se také učedníkem a učit se řemeslo s ním. Zde se opět vrací apel na podmínku prožívat a konat vše se svým svěřencem: „abyste ho učili mistrem, buďte všude učedníkem... za hodinu práce se naučí více věcem, než za celý den výkladu“ (s. 219).

Kniha čtvrtá, patnáct let až do Emilovy svatby

V této fázi je nutné vzít v potaz, že se Emil mění v muže, probouzí se v něm sebeláska a také vášně, které nemá pod kontrolou. Zde Rousseau otevírá i téma sexuality a doporučuje, aby se vychovatel nevyhýbal žádným otázkám svého svěřence: „Vaše odpovědi buďtež vždy vážné, krátké, určité; nikdy se nesmí zdáti, že jste v rozpacích“ (Rousseau, 1926, s. 253), také tvrdí: „Kdokoliv se červená, jest již vinen, pravá nevinnost nezná studu“ (tamtéž, s. 254). Jako

způsob odreagování se a zbavení se nežádoucí energie doporučuje další zaměstnání mladíka. Ideální aktivitou pro tuto příležitost je podle něj lov (s. 378), který vyžaduje jak psychickou, tak fyzickou sílu.

Konečně je také čas na historii a dříve zahrnované bajky, protože Emil už je dostatečně rozumný, aby si odnesl správné ponaučení (s. 292). O lidském pokolení by vychovatel před svým svěřencem nikdy neměl mluvit zle, vždy pouze s: „něžností a soucitem“ (s. 264). Lidskou povahu ho Rousseau učí odhalovat nejen přes bajky a historii, ale i přes pozorování lidí. Říká: „Abychom poznali lidi, musíme je vidět jednat“ (s. 278) a upozorňuje na fakt, že pravá povaha lidí se zrcadlí zejména v maličkostech (s. 282). Ke znalosti povahy lidí ještě dodává: „Člověk opravdu šťastný mluví málo i směje se málo“ (s. 268) a vše shrnuje konstatováním: „V celku lidé, kteří málo vědí, mluví mnoho a lidé, kteří mnoho vědí mluví málo“ (s. 397). Což koresponduje s jeho přesvědčením, že za člověka mluví činy. To souvisí i s na svou dobu kontroverzní pasáží, kdy Rousseau pod záminkou seznámit Emila s náboženstvím otevřeně kritizuje katolickou církev a její chování. Toto téma ho evidentně velmi rozrušovalo, protože mu věnoval hodně prostoru (s. 300–370). Ideálního služebníka božího (duchovního) si totiž představuje takto:

„Největší dojem činilo na mne to, že jsem viděl v soukromém životě svého důstojného učitele ctnost beze všech pokrytectví, lidskost beze vší slabosti, že jeho řeč byla vždy přímá a prostá a že chování se vždycky shodovalo se slovy. Nikdy jsem neviděl, že by se byl o to staral, zda ti, které podporoval, chodí často na nešpory, zda se často zpovídají, postí se v nařízených dnech či zdržují-li se masa, nebo že by jim uložil jiné podobné podmínky, bez kterých, byť bychom i v bídě musili zemřít, přece nemáme u pobožníků žádných nadějí na podporu“ (s. 309).

Co se týče otázky víry je jasné, že Rousseau, ač byl obviňován z bezvěrství, věří: „Věřím tedy, že jakási vůle pohybuje světem a oživuje přírodu“ (s. 320). Jen zdůrazňuje, že je nutné náboženské pojmy představovat v celé své zatamenosti, přiznat, že jim nerozumíme a ani

jim porozumět nemůžeme (s. 300). Vyznává tzv. přirozené náboženství: „Ke které víře povedeme přirozeného člověka?... nepovedeme ho ani k té, ani k oné, nýbrž učiníme ho schopným, aby si mohl voliti tu, ke které ho musí dovésti nejlepší užití jeho rozumu“ (s. 305). Tvrdí, že vzdání se všeho náboženství by vedlo člověka k: „zanedbávání lidských povinností“ (s. 307). Stejně jako Komenský tvrdí, že pravou víru máme ve svém srdci: „Pravá bohoslužba jest bohoslužba srdce. Těto úcty Bůh neodmítá nikdy, je-li upřímná, ať se mu podává v podobě kterékoliv“ (s. 364). Boha nemáme obviňovat z toho, že nechá lidské pokolení páchat hříchy. Rousseau se ptá, co by mohl Bůh ještě udělat? Vždyť dal člověku svědomí, rozum a svobodu, aby si s hříchy poradil (s. 345).

Po obsáhlé pasáži o náboženství věnuje Rousseau ještě pozornost otázce ctnosti a svědomí: „svědomí nás neklame nikdy; jest pravým vůdcem člověka; jest duši tím, co pud tělu“ (s. 236). Pro vychovatele je zajímavý Rousseauův postřeh, že člověk má tendenci spíše dodržovat své sliby a dostát svým ctnostem, když slib učiní veřejně a když je složení slibu pojato obřadně (s. 381).

V závěrečné pasáži Rousseau dovolí Emilovi najít si manželku. Uzná, že je Emil po všech zkouškách v pařížské společnosti na život dostatečně připraven a vydají se spolu hledat Žofii. Žofie je ctnostná, nezkažená dívka, která bude vždy nekriticky následovat svého muže.

Zde si nelze odpustit poznámku, že ve Čtvrté knize jako by se Rousseau zasněl, na svého Emila zapomněl a psal spíše o sobě. I narativ, přestože se stále maskuje vychováváním Emila, je od stylu předešlých částí odlišný. Neznamená to však, že je pro inspiraci ve výchově méně podnětný. Zde se nejčastěji z **vychovatele** stává **vychováváný**, což nás ale vlastně obloukem vrací k Rousseauově hlavní podmínce pro vychovatele: Než začneš někoho vychovávat, poznej sám sebe.

Závěr

U Rousseaua je patrné, že vyšel z prací antických filosofů (zejména z Platóna) a zahrnul do své filosoficko-pedagogické sondy poznatky a myšlenky všech filosofů a reformátorů, kteří se

Terezie Levasseurová nebyla obdařena vtipem, krásou, inteligencí ani penězi, což z ní pro Rousseaua dělalo ideální družku, která ho vždy bude následovat a nekriticky obdivovat.

výchovou zabývali před ním. Z jeho životopisu víme, že byl vášnivým čtenářem a že měl přístup ke knihám, které představovaly tehdejší vědění světa. Existuje tedy oprávněný předpoklad, že Rousseau všechna významnější pedagogická díla znal, i když na ně v *Emilovi* neodkazoval. Navíc na *Emilovi* pracoval osm let, což mu poskytlo dostatek času jít ve svém okruhu zájmu patřičně do hloubky. V *Emilovi* tak kromě Platónových úvah poznáváme i myšlenky dalších autorů jako Vivese (pozorování chovance, zejména při hře, kdy je nejvíce spontánní; Cipro, 1984, s. 116), Komenského (výchova má vycházet z přírody; Quick, 1897, s. 388), Rabelaise (aby žák vše nazíral svými smysly a poznával vlastním rozumem; tamtéž, s. 387), Montaigneho (důležitost volnočasových aktivit ve vzdělání; tamtéž, s. 387), Locka (vědění musí pocházet z vlastní činnosti, pravým učitelem je sám žák; tamtéž, s. 392) a dalších.

Na závěr musíme zopakovat, že jelikož jde o filosofické cvičení, ani dnes nemůže být *Emil* brán jako hotový a doslovný manuál výchovy a nejspíš by měl zahrnovat i varování typu **aplikace zásad na vlastní nebezpečí**, protože nelze přehlédnout, že některá Rousseauova výchovná doporučení mohou být v neopatrných rukou dětem škodlivá.

Literatura

- Cipro, M. (1984). *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Páramo-rama
- Durdík, P. (1888). *Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému*. Praha: F.A. Urbánek
- Quick, H. (1897). *Vychovatelští reformátoři*. Praha: Jan Laichter. (Originál byl publikován v roce 1868 s názvem *Essays on educational reformers*)
- Rousseau, J.J. (1926). *Emil čili O vychování* (3. vyd., zrev.). Olomouc: R. Promberger. (Originál byl publikován v roce 1762 s názvem *Émile, ou De l'éducation*)



PhDr. Lenka Hessová

je absolventkou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kde také působí jako odborná asistentka na katedře anglistiky. Doktorská studia absolvovala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Zajímá se o historii netradičních modelů převýchovné péče o rizikovou mládež. Studuje zejména modely se silnou vnitřní sociální strukturou a modely založené na dětské samosprávě.

Kontakt: hessova.lenka@gmail.com

Martina Hrkalová

Rozvoj kreativity žáka

1. stupně základní školy jako prostředek k budování jeho svébytnosti

Rozvoj kreativity žáka jako důležitý cíl edukačního procesu

Jako ideové východisko svého textu jsem si zvolila myšlenku Alberta Einsteina (1931, s. 97), podle kterého je fantazie důležitější než vědění. „Vědění je ohraničené, fantazie pojme celý svět. Logika tě dostane z bodu A do bodu B, představivost tě dostane všude.“¹ Potřeba rozvoje kreativity (pojmy kreativita a tvořivost zde považuji za synonyma) u žáků 1. stupně ZŠ je uvedena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) jako jeden z důležitých cílů, přičemž prolíná všechny vzdělávací oblasti, klíčové kompetence i průřezová témata. O tom, že tvořivosti je v souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem věnována pozornost, svědčí také výzkumy, např. mezinárodní výzkum organizovaný European Schoolnet1 (Gras-Velázquez a kol., 2014). Tvořivost představuje důležitou složku výukového procesu zejména proto, že je spojená s konstruktivisticky vedenou výukou a zapojuje divergentní myšlení, což zahrnuje rozvoj představivosti a hledání různých alternativ řešení problému. Za nejdůležitější přitom nepovažuji produkty, které při kreativním procesu vzniknou, jako spíše samotný proces, kterým si žák prochází a který jej průběžně formuje a umožňuje mu kontinuálně rozvíjet svou samostatnost, autodeterminovanou motivaci, sebeřízení, metakognitivní strategie, schopnost kritického myšlení a jiné komponenty důležité pro procesy sebeaktualizace (Maslow, 1976).

Zapojení kreativizačních metod² do vyučování v primární škole může žákovi zároveň dopřát pravidelné zažívání pocitů kompetence, sounáležitosti, úspěchu a radosti ve vlastním edukačním procesu, jsou-li respektovány prokreativní faktory a podmínky (Hlavsa, 1986), vycházející z potřeb a osobnostních specifik žáka, a eliminovány faktory a podmínky antikreativní, ve školním prostředí, ovlivňované zejména učitelem a materiálně-technickým prostředím.

Níže představím kreativizačně-edukační program Cool Animal School – Learning through joy (CAS)³, jenž jsem vytvořila původně jako podpůrný didaktický materiál pro výuku angličtiny pro své někdejší žáky 1.–5. ročníku. Jeho účelem bylo seznámení žáků se slovní zásobou z různých tematických okruhů hravým a přirozeným způsobem a jejího propojení s dalšími vzdělávacími oblastmi metodou Content and Language Integrated Learning (CLIL). Jedná se o soubor celkem padesáti veršovaných textů o zvířatech v angličtině, z nichž některé texty byly zhudebněny (jsou hrány např. v Českém rozhlasu – rádio Junior). K nim jsem dále vypracovala kreativizační úkoly, jež byly v rámci mé diplomové práce výzkumně ověřovány z hlediska rozvoje kreativity v oblasti výtvarné, literární, dramatické a hudební s dalšími interdisciplinárními přesahy. Ve výzkumu v mé disertační práci

byl dále tento soubor úkolů ověřován jako efektivní prostředek rozvoje svébytnosti žáka v rámci synergického rozvoje klíčových kompetencí, dosahování cílů průřezových témat, především Osobnostní a sociální výchovy, a budování tzv. „měkkých dovedností“.

Cool Animal School – Learning through joy (CAS)

CAS je kreativizačně-edukační program, ve kterém využívám principy problémového vyučování a potenciální paralely situací obsažených v jednotlivých humorných, často i bizarních příbězích, kde jsou zvířata antropomorfizována, a reálného života a aktuálního prožívání žáků, kteří úkoly řeší prostřednictvím (nejen estetické) tvorby. Zároveň takto koncipované úkoly odbourávají obavu ze špatného řešení, jelikož všechna řešení, jsou-li respektována předem stanovená pravidla (např. být slušný nebo nezasahovat do integrity jiného žáka), mohou být považována za správná. Účelem je systematický rozvoj malé, každodenní kreativity, v literatuře označovanou jako „little c“, kterou je možné pozorovat ve strategiích jednání jedince, při řešení překážek v běžných životních situacích vyžadujících improvizaci a tvořivý přístup k problému. Tento druh tvořivosti je zdrojem osobnostního růstu jedince, prostředkem seberealizace a sebeaktualizace (Maslow, 1976).

Program CAS je rozdělen na dvě části z hlediska adekvátnosti textů a z nich vyplývajících úkolů – první je vhodná pro věkovou skupinu (3) 6–8 let a druhá pro 8–11leté. Jednotlivé úkoly a navržené činnosti vycházejí z mých 15letých

pedagogických zkušeností a jsou zčásti inspirovány konvenčními kreativizačními metodami, technikami a strategiemi (např. R. Portmann, 2011; E. Szobiová, 2004; R. Fisher, 2011) a průběžně upravovány na základě aktuálních výzkumných zjištění.

Design úkolů v programu CAS

Kreativizačně-edukační úkoly ze strategie CAS se dynamicky prolínají s cíli z dalších vzdělávacích oblastí definovanými v RVP ZV (zejména Člověk a jeho svět), rozvojem klíčových kompetencí a tzv. „jemných dovedností“, průřezovými tématy s důrazem na cíle OSV v kontextu metody CLIL. Využívají principů problémového vyučování, kooperativního vyučování, multisensoriálního přístupu, zážitkového učení, reflektují poznatky teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera, teorie smysluplného učení D. Ausubela a dalších přístupů podporujících individualizaci a diferenciaci v edukačním procesu. V programu CAS rozlišují čtyři kategorie navržených úkolů zaměřených na výtvarnou (vizuálně obraznou), jazykově-literární, dramatickou a zvukově-hudební imaginaci, tvorbu a komunikaci:

1. Úkoly v rámci **práce s piktogramy a ideogramy** vycházejícími ze **slovní zásoby obsažené ve zhudebněných básničkách/veršovaných příbězích** (tzv. Cool Cards).
2. Úkoly s **obsahem tematicky vycházejícím z děje básničky/příběhu** v propojení s vybranými českými i světovými **uměleckými díly**.
3. Úkoly **na rozvoj klíčových kompetencí a cílů průřezových témat definovaných**

1 Einstein, A. (1931). *Cosmic Religion and Other Opinions and Aphorisms*. New York: Covici-Friede, Inc.

2 V tomto příspěvku užívám pojem *kreativizace*, tedy dynamickou stránku kreativity, který ve svém díle představuje Jaroslav Hlavsa (1986), v němž je zdůrazňována stálá tendence k vývoji a procesuální stránka tvořivosti.

3 Cool Animal School – Learning through joy (CAS): Bláznivá zvířecí škola – Učení se skrz radost.

Tabulka 1 *Text písničky Speaky*

I can hop, I can fly,
 I can learn to speak,
 I fly high up in the sky
 With a nice song in my beak!
 I can hop, I can fly,
 I can learn to speak,
 They say I am a funny guy
 Always laughing like a freak!
 I can hop, I can fly,
 I can learn to speak,
 I'm a sly and nosy super spy,
 Out of everywhere I peek!
 There are so many things to try,
 Don't ever let life pass you by...
 So come and jump in my
 Little pocket and fly
 Among the clouds running high
 To play hide and seek
 And then we'll go sledging
 Down the highest mountain peak!
 And when it's time to say Goodbye,
 I'll take you home to your bed and lie
 Down next to you
 To sing you a lullaby...
 Then I will kiss you on your cheek
 And guide you to Sleepy Creek...

*Umím poskakovat, umím létat,
 umím se učit mluvit,
 létám vysoko v oblacích
 s hezkou písničkou v zobáčku!
 Umím poskakovat, umím létat,
 umím se učit mluvit,
 Říkají, že jsem legrační chlapík
 pořád se smějící jako blázen!
 Umím poskakovat, umím létat,
 umím se učit mluvit,
 jsem zvědavý a mazaný superšpion,
 Odevšad vykukuju!
 Je tolik věcí k vyzkoušení,
 nikdy nedovol, aby ti život utekl mezi prsty...
 Tak pojď a naskoč si do mé
 kapsičky a poleť
 mezi mraky běžícími vysoko
 hrát na schovávanou
 a poté půjdeme sáňkovat
 z vrcholku nejvyšší hory!
 A když je čas říct sbohem,
 vezmu tě domů do tvé postele a lehnu
 vedle tebe,
 abych ti zazpíval ukolébavku...
 Potom tě políbím na tvář
 a doprovodím do Ospalé zátoky...*

Ukázka zhudebněné verze: <https://youtu.be/h9gFVw7N0Us>

v RVP ZV s důrazem na OSV a rozvoj tzv. „měkkých dovedností“.

4. Úkoly s dílčími očekávanými výstupy ze vzdělávacích oblastí definovaných v RVP ZV pro 1. stupeň ZŠ a důrazem na multisensoriální přístup, rozvoj kritického myšlení, badatelskou a experimentální výuku.

V navrženém postupu doporučuji pracovat s každým textem přibližně měsíc, v různých předmětech i doma. Úkoly vybírat s ohledem na osobnostně-typologická specifika dětí, např. podle typologie Myers-Briggs Type Indicator – (MBTI), učebního stylu a dalších potřeb a preferencí žáků. Jednotlivé úkoly vždy vycházejí

ze stěžejního tématu/témat obsažených v daném textu. V textu písničky Speaky, ke které níže uvedu vybrané aktivity, jsou tato témata: já (jaký/á jsem, co umím, co neumím, čím jsem jedinečný/á), různé schopnosti a dovednosti, jinakost (její přijímání a respektování), podivuhodná přátelství, různé řeči/dorozumívací prostředky, síla představitivosti, fantastická místa, fantastické zážitky. Pokud má úkol více částí, první je zpravidla věnována rozvoji imaginace a fantazie, ve druhé je cílem propojení s reálným světem žáků, jejich aktuálním prožíváním, individuálními zážitky, zkušenostmi a prekoncepty. Většina úkolů slouží k výtvarně-vizuální, dramatické, jazykové-literární

Obrázek 1 *Realizace aktivity Cool Stories*

i a/nebo zvukově-hudební tvorbě, vnímání i komunikaci, ale jejich užití je flexibilní a variabilní a záleží na učiteli, jak danou metodu pojme a zohlední při tom atmosféru ve třídě, časově-tematický plán, znalost jednotlivých žáků i další faktory. Stejně tak míra integrace metody CLIL závisí na aktuálních možnostech učitele a dalších sledovaných výchovně-vzdělávacích cílů. Poskytuje tedy příležitost také pro rozvoj kreativity pedagoga. Jednotlivé úkoly je vhodné rozstříhat na kartičky, které si žáci postupně – tak, jak je vypracovávají, vlepují do svých kreativních sešitů (s podtitulem: Creating my special ME through „little c“), což může být jakýkoliv sešit formátu A4 (orientovaný na šířku). Do dalšího sešitu (ideálně kapesní velikosti) si žáci průběžně zaznamenávají všechny nápady, myšlenky a otázky, které je k tématům vycházejícím z básničky/příběhu pro daný měsíc napadají.

Možnosti práce s písničkou Speaky ve výuce

Podoba didaktických textů pro výuku angličtiny krystalizovala během osmi let průběžné aplikace kreativizačních úkolů do vyučování na 1. stupni ZŠ. Všechny úkoly jsou určeny k práci ve dvojici nebo ve skupině a nabízejí jakýsi „problém“, jenž mají žáci vyřešit formou **diskuse**, či **výtvarnou (V)**, **literární (L)**, **dramatickou (D)** či **hudební (H) tvorbou/komunikací** dle uvážení učitele v závislosti na dalších edukačních cílech pro dané období. U aktivit z 2.–4. kategorie (viz výše), jež nejsou primárně zaměřeny na budování znalostí a dovedností ze vzdělávacího oboru Angličtina, si učitel ke každé aktivitě může předem připravit cca 5–10 klíčových výrazů v tomto jazyce, se kterými při ní bude se žáky pracovat. Žáci by zároveň měli být při řešení jednotlivých „problémů“ podněcováni k pravidelné práci s překladači typu Google Translate

nebo podobnými nástroji, jež umožňují zároveň poslech výslovnosti.

BBB (bed, bath, bus) aneb Měsíc plný otázek/myšlenek/nápadů: V průběhu celého měsíce si zaznamenávej do svého „nápadníku“ všechny otázky, myšlenky a nápady, které tě napadnou k tématům z této básničky (slovy nebo obrázky). Na konci měsíce je můžeme navzájem sdílet a diskutovat o nich. (L, V)

Být na jeden den...: Jaké by to bylo, kdybys mohl být na jeden den ptákem? Jak bys vypadal/a? a) Napiš o tom, co jsi všechno zažil/a (doplň ilustrací), b) jak bys vypadal/a jako pták? Chtěl/a jsi někdy být někým jiným? Proč? (L, V)

Co se stane, když dáš dohromady...?: Představ si, že máš za kamaráda někoho, jako je Speaky. Co je to za zvíře? Co všechno byste spolu mohli zažít? (L, D, V)

Co kdyby...: Co kdybys mohl dělat/mít/umět cokoliv, co si přeješ? Co by ti to přineslo a co třeba naopak „odneslo“? (L, D, V)

Cool Stories: Použij Cool Cards a Rainbow Cards (piktogramy a ideogramy vizuálně vyjadřující slovní zásobu z dané básničky/veršovaného příběhu)⁴ a vytvářej neuvěřitelné věty/příběhy a hraj s nimi další hry podle přiložených instrukcí⁵. (L, D, V) (obrázek 1).

Diskutuj/argumentuj: Vylousuj si lísteček s jedním z těchto tvrzení: Létat je lepší než vydržet půl hodiny pod vodou. Vydržet půl hodiny pod vodou je lepší než umět létat. Být zvědavý/á je dobrá vlastnost. Být zvědavý/á je špatná vlastnost. Stačí, když umíš mluvit jednou řečí. Je dobré umět více řečí. Nejlepší je trávit volný čas sezením u počítače/televize. Ve volném čase je nejlepší si hrát venku. Zkoušet nové věci je důležité. Když někdo něco neumí, je dobré se mu smát. Když má kamarád/ka špatný nebo nebezpečný nápad, půjdu do toho s ním/ní, abych nevypadal/a jako „baba“... a po dobu 2 minut se ho snaž obhájit. Následně o těchto tvrzeních diskutujte se zbytkem

třídy. (příp. varianta – učitel říká tato tvrzení, děti zvedají (nebo nakreslí na omyvatelnou tabulku) smajlíka nebo mračouna, po každém „kole“ následuje diskuze o názorech dětí. (D)

Graphic-Narrative-Embodied Play (s otázkami): Při výtvarné realizaci úkolu č. 2 spolupracuj se svým spolužákem/spolužačkou. Navzájem se průběžně dívejte na svá vznikající díla a pokládejte otázky (můžou začínat např. Jaký? Kdo? Co? Kdy? Kde, ale můžou být jakékoliv, které tě k jeho/jejímu dílu napadnou). Alespoň 5 informací (odpovědí na tvé otázky) si poznamenej a poté s jejich pomocí spolužákovo/spolužačino dílo představ třídě. (D, V)

Hra: Žáci stojí v kruhu a jeden z žáků začne: „I can hop, I can fly (u toho daný pohyb předvádí)... and I can... a předvede nějaký další (třeba legrační) pohyb. Spolužák vedle něj zopakuje: „I can hop, I can fly, I can (zopakuje pohyb předchozího spolužáka a přidá svůj). Žáci mohou, ale nemusí své vymyšlené pohyby pojmenovat (anglicky). (D)

Chyby nás učí: Proč myslíš, že je chyba důležitá? Představ si ji jako nějakou hrozně pozitivní/milou/legrační bytost, nakresli ji a připiš k ní dokončenou větu: „Přišla jsem za tebou, abych...“ (L, V)

Interview s důležitou osobou, odborníkem, autorem vztahujícím se k tématu/tématům z textu o Speakym: Udělej rozhovor s nejobdivuhodnější osobou, kterou znáš, a zeptej se jí také na její nejzajímavější životní zážitky! Stačí jej napsat, ale můžeš ho i natočit, pokud s tím dotyčný/á bude souhlasit. / Znáš někoho z cestovní kanceláře? Zeptej se ho, co všechno je potřeba zařídit při plánování nějaké dobrodružné cesty. Poté sám/sama jednu naplánuj (nezapomeň na reklamní plakát detailní rozpis cesty, ubytování atd. ...). (L, D, V)

Interview s hlavní postavou (vedlejší postavou) z textu: Vymysli, jak by mohl vypadat rozhovor s hlavní (nebo vedlejší) postavou z básničky (tedy se Speakym nebo Jimmym). (L, D)

Jak zůstat zdravý a v bezpečí: Speaky s Jimmym zažívají v této básničce spousty dobrodružství. Co všechno by se jim ale také mohlo přihodit? Stalo se ti někdy, že ses dostal/a na místo, odkud jsi se nedokázal/a dostat? Jak jsi to

vyřešil/a? Speaky a Jimmy se dobře znají, ale co když tě osloví někdo, koho neznáš? a) zkus si se spolužákem zahrát nějakou nebezpečnou situaci a vymyslet dvě různá řešení (konce) – dobré a špatné. (L, D, V)

Jaká/jaké si myslíš, že: ...má Speaky ještě další schopnosti?...Speaky ještě umí jazyky?...má nejraději písničky/ukolébavky?...má speciální převleky na různé činnosti?...jsou Speakyho nejoblíbenější místa, kam Jimmyho bere?...má Speaky kromě Jimmyho ještě kamarády? (L, V)

Když to není, musí to být...: Ve dvojici nebo ve skupince vymyslete všechny (!) možnosti, na co (jako co) by se daly použít sáně (a sleigh), postel (a bed), kapsa (a pocket). Stalo se ti někdy, že jsi využil/a věc jinak, než na co je určená? (L, V)

Kouzelné obrázky/příběhy: Spolužák ti dá nedokončený obrázek nebo příběh na téma: „Jak jsem jednou usnul a probudil se na (v/u/pod)...“ a tvým úkolem je ho dokončit. (L, V)

Krasohled: V průběhu celého měsíce si slovy nebo obrázky zaznamenávej všechno, co ti připadalo milé, hezké nebo se ti povedlo. (L, V)

Mám to jinak: Každý/á jsme jiný/jiná, a to je právě to, co dělá svět tak báječným místem. Každý nějak jinak vypadá, má jiné vlastnosti, něco jiného umí a něco jiného zase neumí, něco mu dělá radost, ale zároveň mu něco dělá i starosti, které si třeba neumíme ani představit. Vymyslete ve skupinkách, jaký/á je a jaké radosti/starosti má chlapec nebo dívka, který/á: a) žije v Himálájích, b) žije v dětském domově, c) je na vozíčku, d) je výjimečně „chytrý/á. (L, V)

Místo v mém světě: Kdybys mohl/a navštívit jakékoliv místo (v reálném či fantazijním světě), jaké by to bylo? S kým bys tam chtěl/a být? Co bys tam chtěl/a zažít? Kdybys to místo měl/a vystihnout melodií, jak by zněla? Jaké bylo nejúžasnější místo, které jsi zatím navštívil/a? (L, D, V, H)

Najdi způsob, jak...: Nauč kamaráda/ku tvou oblíbenou písničku, hru, trik... zkrátka cokoliv, co si myslíš, že ještě neumí a ty mu/jí to můžeš ukázat. (D)

Napiš všechno, co víš o: a) sobě; b) spolužákovi/spolužačce, kterého/kterou máš právě – po své pravé straně; c) nějaké cizí řeči; d) tvém nejoblíbenějším místě (L, V)

Nápady sem! (asociace/brainstorming): Házejte si se spolužáky míčkem. Začne učitel – řekne jméno jednoho žáka a ten, komu míček hodí, řekne první pěkné nebo alespoň neutrální slovo, které ho k tomuto jménu napadne, řekne jméno dalšího spolužáka a hodí míček dál... (L)

Naslouchání tajné řeči (stromů, zvířat, rostlin, mraků...): Lehni si na nějaké pohodlné místo, zavři oči a představ si, že: létáš mezi mraky/jsi na vrcholku nejvyšší hory/doma v posteli. Co slyšíš? Co cítíš? Co můžeš nahmatat kolem sebe? Poté toto místo a) popiš, b) nakresli/namaluj. (L, D, V, H)

Navrhni vynález: V Cool Animal School se prolíná svět lidí a zvířat. Jak se dorozumívají? Dokázal/a bys vymyslet vynález, který by jim při dorozumívání pomohl? Stalo se ti někdy, že ti někdo nerozuměl, nebo že tys někomu nerozuměl? Jak jste to vyřešili? (L, D, V)

Natoč reportáž/videomedailonek: O sobě: Jak vypadáš? Jaký/á si myslíš, že jsi? Co o tobě říkají ostatní? Co rád/a děláš? Umíš něco neobvyklého? (Může to být opravdu cokoliv!) (L, D)

Otázky (nahlížení „za oponu“ textu: Podívej se na ilustraci k písničce Speaky a zapiš si 3 otázky, které tě napadnou. Poté si písničku poslechni a (s pomocí paní učitelky/pana učitele) si její text přečti a přelož. Zapiš si dalších 5 otázek na „tajné detaily“ v tomto příběhu. Ve dvojici se spolužákem/spolužačkou si vzájemně své otázky pokuste zodpovědět. (L, V)

Pocity/emoce: Jak bys vyjádřil/a svou dnešní náladu? Zkus to a) pohybem, postojem, tanečkem, b) výtvarně – použij k tomu různé netradiční „štětce“ (Obrázek 2), c) popěvkem, melodií, písničkou nebo zvukem. (D, V, H)

Podívej se na to jinak (jinýma očima): Zavři oči a za poslechu této hudební skladby: <https://www.youtube.com/watch?v=dFaCxpXsWkU> si představuj, že jsi Speaky a volně si létáš nad krajinou. Kde všude jsi byl/a? Co všechno jsi viděl/a? Byl to příjemný pocit, nebo ses spíš bál/a? (L, V, H)

Pohybově-dramaticko-taneční prvky: Vymyslete ve skupině (po 3–4): a) „pohybově-dramatické znázornění první část písničky Speaky (až po „... out of everywhere I peek!). (D)

4 <https://www.coolanimalschool.com/wp-content/uploads/2020/09/SPEAKY.pdf>

5 <https://www.coolanimalschool.com/wp-content/uploads/2020/09/ACTIVITIES-FOR-USING-COOL-CARDS-AND-RAINBOW-CARDS.pdf> a <https://www.coolanimalschool.com/stories/>



Obrázek 2 Realizace aktivity Pocity/emoce

Pokus: Chovej se po dobu 1 minuty jako tvůj kamarád/kamarádka/spolužák/spolužačka a ostatní hádají, kdo jsi. (D)

Pomoz... Speaky rád tráví čas se svým kamarádem ze světa lidí – klukem Jimmym. V některých situacích má ale trochu problém, například: Když jde do knihovny, chtějí po něm kartičku čtenáře. / Když jede autem, musí být připoutaný bezpečnostním pásem. / Když chce vejít do obchodního centra, dveře na fotobuňku se nechtějí otevřít, protože ho fotobuňka „nevidí“. / Rád by si někdy dal zmrzlinu, ale zobákem mu nejde jíst. Vymyslete ve dvojici/skupince, jaké další potíže ve světě lidí může Speaky mít a jak bys mu je pomohl/a vyřešit? Problém a jeho řešení a) nakresli/namaluj, b) předved jako dramatickou scénku ve dvojici/skupině, c) napiš o tom krátký příběh. Stalo se ti někdy, že jsi byl na místě, kde jsi byl znevýhodněn? Co byly největší překážky? Povedlo se ti je překonat? (L, D, V)

Předved' a hádej: Předváděj postupně výrazy z jednotlivých Cool Cards a poté i jednoduché věty v pořadí jaký/kdo/dělá co/kde (viz

Instrukce pro hraní s Cool Cards – úkol 44). Předved' nějakou schopnost/dovednost a ostatní hádají, co to je. (D)

Přirovnání „s duší“ (metafory/aforismy): Vymysli co „nejbarvitější“ přirovnání pro nějaký specifický rys tvého spolužáka/spolužačky: např. „Tvé oči jsou jako...“; „Když se směješ, zní to jako...“ apod. Poté jedno z nich vyjádří výtvarně. (L, V)

Rozhovor na prapodivném místě: Zahraj rozhovor Speakyho a Jimmyho: mezi mraky/na vrcholku nejvyšší hory/v Jimmyho posteli/v Ospalé zátoce. (D)

Rým/básnička: Napiš básničku na téma „Tohle jsem já!/This is me!“. Použij stránky www.rymovac.cz, příp. www.rhymezone.com. Poté text ilustruj. (L, V)

Superschopnost/kouzelná moc: Představ si, že bys měl/a kouzelnou hůlku a mohl/a si přičarovat jakoukoliv schopnost/kouzelnou moc. Co by to bylo? Co bys díky ní mohl/a zažít? Jaká je tvoje skutečná „superschopnost“? Může to být opravdu cokoliv – umíš upéct skvělou bábovku? Stavět neobyčejné věci z lega...? Už jsi někdy

někomu pomohl? A někdo pomohl tobě? Proč je důležité si navzájem pomáhat? Znáš někoho, kdo nemůže dělat to, co by chtěl, a víš, proč to tak je? Napadá tě, jak bys mu mohl/a pomoci? Můžeš použít svou skutečnou nebo imaginární superschopnost. (L, D, V)

Stalo se mi: Představ si, že jsi ve „Sleepy Creek“ neboli „Ospalé zátoce“. Jak to tam vypadá? Koho jsi tam potkal/a? Čím je to tam speciální? Jak se tam cítíš? Jaké jsou tam bytosti? Jak to tam voní/zapáchá? Jak to tam „zní“? Jaká zátoka by to ještě mohla být a čím by byla speciální? Ocitl/a ses někdy skutečně na místě, které ti připomínalo nějaké místo, o kterém se ti předtím zdálo? (L, D, V, H)

Vnímej všemi smysly: 1) Zavři oči a zkus poznat spolužáka/kamaráda a) po hlasu, b) po hmatu (obličeji), 2) Představ si, že jsi ve „Sleepy Creek“ a popiš (výtvarně ztvárni), co vidíš, slyšíš, cítíš (čichem i hmatem), popiš, jak to tam asi chutná a (samozřejmě po poradě s nějakou věrohodnou místní bytostí) ochutnej něco, co uvidíš kolem sebe. Pojďme se vrátit zpátky na zem... jak zjistíš, že něco můžeš/nemůžeš jíst? Co uděláš, když sníš ty nebo někdo jiný nějakou nebezpečnou (třeba jedovatou) věc? (L, D, V, H)

Vyhledej informace, zjisti, zeptej se, pátrej: Zjisti od rodičů/prarodičů co nejvíc detailů z tvého života (Kdy jsi udělal/a první krok? Jaké bylo tvé první slovo? Jaké slovo jsi říkal legračně? Jaká byla tvá nejoblíbenější hračka v prvním roce života? Alespoň 10 otázek – cokoliv, co tě napadne. Znáš Guinnessovu knihu rekordů? Zjisti z ní informace o člověku s nějakou opravdu speciální vlastností/dovedností a poté své poznatky představ třídě – ideálně i s fotkou nebo ilustrací. (L, V)

Vyřeš problém: Kamarád/ka ti vyprávěl/a, že jednou její dobrý kamarád/ka navrhl/a, aby šli dělat něco a) nebezpečného, b) zakázaného a že on/ona nechtěl/a. Odpověz na tyto otázky: Co myslíš, že to bylo? Šel to ten kamarád/ka dělat, i když nechtěl/a? Jak to dopadlo? (D)

Vytvoř analogram⁶: ke svému jménu (například H-ezký/O-patrný/N-ejrychlejší/Z-ze

Znojma/A-má rád auta). Znázorni ho také výtvarně (každé písmenko podle dané asociace). (L, V)

Vytvoř myšlenkovou mapu/lapbook⁷ na téma: „Já“ (L, V)

Výhody/nevýhody: Přátelství kluka Jimmyho a ptáčka Speakyho má své báječné stránky, ale také různá úskalí. Dokázal/a bys vyjmenovat některé z nich? Ve skupinách po 3 jich zkuste napsat co nejvíce a poté si zahrajte scénku, ve které ztvárníte právě a) výhody, b) nevýhody jejich přátelství. (L, D, V)

Zažij to na vlastní kůži: Pomocí nafouknutých igelitových pytlů, vaty a páry si vytvořte „nebe“ a zahrajte si tam na schovávanou. Jedna skupinka žáků pomoci hry na Orffovy nástroje a další zvukové předměty dotváří nebeskou atmosféru. (V, D, H)

Zeptej se někoho, koho máš rád/a: Co je ta nejvíc speciální věc, kterou umíš? Můžeš s ní i někomu nějak pomáhat? Jaká byla tvá nejoblíbenější ukolébavka/písnička, když jsi byl/a malý/á? Odpovědi si zapiš nebo zakresli do svého CAS sešitu. (L, V)

Závěr

Jiří Suchý zpívá: „Dítě školou povinné dovede to, co my ne. My jsme sice světaznalí, my jsme lidé s rozhledem, ale hrát si jako malí, to bohužel nesvedem.“ Rozvoj kreativity žáků považuji za příležitost ke znovuoživení vlastního tvůrčího potenciálu a životní radosti učitele. Snad mi také dáte za pravdu, že každé dítě v sobě skrývá nějakou výjimečnou dispozici, která, je-li systematicky kultivována, může předurčit jeho úspěšnou profesní i osobní dráhu. Mnohdy se ale stane, že se tato dovednost nebo schopnost, není-li v průběhu prvních let školní docházky kultivována, jaksi vytratí. Žák je často přetížen požadavky na zvládání jiných dovedností, často vyžadujících především konvergentní myšlení, které ve výchovně-vzdělávacím procesu převládá. Je zahlcen velkým množstvím informací,

6 Popis této metody a další tipy na aktivity pro rozvoj tvořivosti: https://www.odyssea.cz/localImages/5_1.pdf

7 Lapbook je vizuálně-grafická forma zpracování vybraného tématu – návod např. zde: <https://www.youtube.com/watch?v=FfMHv-8cdVs>

Rozvoj kreativity žáků považuji za příležitost ke znovuobjevení vlastního tvůrčího potenciálu a životní radosti učitele.

kteří musí zpracovávat, často právě na úkor rozvíjení svých potencialit (dle Heluse, 2010). Jak ale může učitel vědět, jestli právě tato jeho specifická dovednost nepředurčí dítěti vysoký společenský úspěch či nevyústí do vytvoření celosvětově uznávaného produktu? Návrat k činnostem, které nám v dětství dělaly radost a zajišťovaly pozitivní mysl, je podle Szobiové důležitý pro nalezení cesty k vlastní tvořivosti i v dospělém věku. Pro učitele, rodiče i další dospělé, kteří doprovázejí dítě na cestě k tvořivosti, mohou pro ně být uvedené kreativizační metody rovněž prevencí proti vyhoření.

Literatura

- Fisher, R. (2011). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- Gras-Velasquez, A., Price, J. K., Dzogma, M. & Pastuszynska, I. The European Science Fairs Evaluation Framework – 2014 study. INTEL Education, Europan Schoolnet, 2014. Dostupné na: www.eun.org.
- Helus Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Portál, Praha.
- Hlavsa, J. a kol (1986). *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN.
- Hrkalová, M. *Souběžný rozvoj výtvarné a jazykové představitelství*. [Diplomová práce]. Univerzita Karlova.
- Maslow, A. H. (1976). *Creativity in self-actualizing people*. In Rothenberg, A., Hausman, C. R. (ed.). The creativity question. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Portmann, N. (2011). *Hry pro tvořivé myšlení*. Vyd. 1. Překlad Dana Lisá. Praha: Portál.
- Szobiová, E. (2004). *Tvořivost, od záhady k poznání*. Bratislava: Stimul.
- Vančát, J. (2007). *Výchova k tvořivosti ve školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt.

<https://www.coolanimalschool.com/wp-content/uploads/2020/09/SPEAKY.pdf> <https://www.coolanimalschool.com/wp-content/uploads/2020/09/ACTIVITIES-FOR-USING-COOL-CARDS-AND-RAINBOW-CARDS.pdf> a <https://www.coolanimalschool.com/stories/>



Mgr. Martina Hrkalová

vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK a v současné době se na Katedře preprimární a primární pedagogiky věnuje doktorskému studiu. Ve své disertační práci se zabývá rozvojem kreativity a svébytnosti v procesech učení u žáka 1. stupně ZŠ. Od roku 2003 působí s přestávkami na základní škole jako učitelka angličtiny na 1. a 2. stupni ZŠ a jako třídní učitelka na 1. stupni ZŠ.

Kontakt: martina.hrkalova@pedf.cuni.cz

Daniel Jandora

Aplikace šifer v aritmetických tématech vyučovaných na základní škole

V minulosti šifry sloužily zejména pro přenos tajných zpráv a hrály klíčovou roli ve válečné komunikaci. I dnes mají šifry stále svá opodstatnění, jen se jejich forma přenesla z rukou kryptoanalytiků v utajovaných místnostech do virtuálního světa počítačových algoritmů a internetu. V České republice se však spolu se začátkem nového tisíciletí začala v tomto odvětví vyvíjet i netradiční volnočasová aktivita. Kombinace kreativity, logiky a kódování spolu se zážitky z dětských táborů o nejrůznějších honbách za pokladem dala vzniknout prvním šifrovacím hram. Během posledních let dochází vyloženě k „boomu“ v této oblasti, což přináší každý rok řadu originálních šifrovaček jak pro dospělé (tradičně již např. Tmou, Bedna, Sendvič), tak i pro děti a mládež (např. Dnem, BRLOH, InterLos).

Článek vychází z mé diplomové práce. Jakožto učitel matematiky, který je nadšencem do tohoto fenoménu, spatřuji v problematice šifer potenciál pro oživení klasické výuky a pro motivaci žáků k zájmu o tento předmět. V práci jsem se tudíž pokusil představit konkrétní možnosti aplikování šifrovacích technik ve výuce matematiky na základní škole, konkrétně se zaměřením na aritmetická témata (dělitelnost přirozených čísel, zlomky, mocniny).

Co je to šifra?

Pelánek (2014, s. 8) šifru definuje jako zadání (např. obrázek nebo sekvence symbolů), které pomocí vnitřní skryté logiky nese smysluplnou zprávu, přičemž však není jasné, jak tuto zprávu odhalit a jaké informace a postupy přitom

použít. Jedná se tedy o nějaký ne úplně dobře strukturovaný problém, jehož postup řešení není na první pohled znám. Šifru si můžeme představit jako určitý kompromis mezi kreativními a matematickými úlohami – vyžaduje tvořivé myšlení, avšak jejím řešením je většinou pouze jedna správná odpověď a to konkrétní heslo. Dobrá šifra by dle Hanzla, Pelánka a Výborného (2007, s. 54) měla splňovat i určitá kritéria jako např. jednoznačné řešení nebo reálné vyřešení bez nutnosti nápovědy. Dále uvádějí i několik doporučení, které dokážou šifru výrazně zatraktivnit – šifra by ideálně měla fungovat na originálním principu a v jejím zadání je vhodné zachovat jednoduchost. Případné přehlcení informacemi zvyšuje počet možných způsobů řešení, což luštitelům značně komplikuje práci a působí demotivačně.

Přínosy luštění šifer

Šifry ztělesňují určité tajemství, záhadu, a podstata lidské zvědavosti láká lidi je vyřešit. Představují tudíž určitou výzvu, a to jak pro jejich autory, tak luštitel. Všechny tyto aspekty mohou ovlivnit vnitřní motivaci žáků. Dle Koblitze (1997, s. 317) šifry umožňují žákům spatřit krásnější část matematiky a logiky, kterou jinak skrze mechanické počítání příkladů nepoznají. Dále, stejně jako jiné úlohy využívající práci s abstraktními objekty, procvičují logické myšlení a mohou rozvíjet i prostorovou představivost. Při analýze zadání je potřeba hledat klíčové prvky a jejich případné analogie (typy kódování). Často je nutné se při řešení dívat na zadání různými úhly pohledu, přicházet s novými nápady

a myslet kreativně, neotře (tzv. „outside the box“). Pelánek (2014, s. 9) šifry přirovnává k reálným životním problémům, u kterých předem neznáme správný postup řešení. V neposlední řadě jsou skvělým prvkem pro skupinovou práci, při které získávají účastníci příležitost k osvojení několika interpersonálních dovedností.

Šifrovací hra ve výuce

Následující herní formáty vychází z typologie dle Hanžla, Pelánka a Výborného (2007, s. 30) a představují základní styly použitelné ve výuce. Kreativně organizátorů se však meze nekladou, zvláště, pokud nejsou omezeni prostory třídy a časovým limitem 45 minut.

1. Pokladovka (lineární hra)

Týmy dostanou zadání prvního úkolu, po jeho vyřešení obdrží další zadání a tímto způsobem postupují až do cílové šifry. Vítězí tým, který se dostane do cíle jako první, případně tým, který skončí na nejvyšší úrovni.

Při organizaci pokladovky je potřeba zvážit zejména časové možnosti a vzhledem k nim zvolit adekvátní počet šifer, resp. úrovní. Dále je nutné promyslet, jak se bude měnit obtížnost jednotlivých úrovní, jaké budou podmínky postupu do další úrovně a zda se bude ve hře používat nějaký systém nápověd.

Realizace v hodině pak může vypadat tak, že žáci obdrží na začátku hry obálku se zadáním šifry první úrovně a po odstartování obálku otevřou a začnou luštit. Pokud odhalí heslo, měli by přivolat učitele, který správnost ověří a předá jim obálku další úrovně. Učitel by měl v tento moment týmu zaznamenat i čas rozluštění (pokud více týmů skončí ve stejné úrovni, lepšího umístění dosáhne tým s dřívějším časem). Zde může nastat kolize v případě, že se více týmů přihlásí naráz. V případě větších tříd (většího počtu týmů) může s organizací pomoci asistent pedagoga nebo může být hodina pojata tandemově spolu s někým z kolegů.

2. Luštitelský pohár (paralelní hra)

Týmům je předloženo několik šifer najednou a jejich úkolem je vyřešit jich v časovém limitu

co nejvíce. U tohoto typu hry je vhodné umístit někam tabulku, do které se průběžně zaznamenávají body za vyřešené šifry. Přehled výsledků totiž zvyšuje motivaci a soutěživost ostatních týmů a také se z něj dá vydedukovat obtížnost jednotlivých zadání.

Realizace ve výuce probíhá podobně jako u pokladovky. Na začátku hodiny opět obdrží týmy složku, tentokrát však se všemi zadáními. V průběhu hry tedy učitel již další zadání neposkytuje, pouze zaznamenává časy řešení do tabulky (např. na tabuli). Zadání každé šifry je pro lepší spolupráci a dělbu práce v týmu vhodné poskytnout ve dvou kopiích. Pokud některé týmy vyřeší stejný počet šifer, lépe se opět umístí tým s dřívějším časem posledního zadaného hesla.

Luštitelský pohár je oproti pokladovce mírně náročnější na spolupráci ve skupině. Zatímco u ní se může celý tým soustředit na jedno zadání, zde je pro to, aby se tým dobře umístil, nutné si činnosti v týmu dobře rozdělit, konzultovat pokroky a takticky sledovat tabulku průběžných výsledků.

3. Kombinace lineárního a paralelního schématu

Tento formát může v praxi vypadat například tak, že každá úroveň obsahuje více šifer a pro postup do dalšího levelu je nutné, aby tým určitý počet z nich rozluštil (např. 3 ze 4). Počet šifer v jednotlivých úrovních může postupně klesat a jejich obtížnost se zvyšovat.

Jinou variantou, která umožňuje diferenciaci hry, může být tvorba dvou lineárních cest různé obtížnosti. Jedna cesta se skládá z určitého počtu šifer dané obtížnosti, druhá pak například z dvojnásobného počtu šifer, ale poloviční náročnosti. Obě cesty jsou tedy ve výsledku bodovány stejně a záleží na žácích, jakou strategii zvolí. Na začátku dostanou zadání první úrovně každé cesty a můžou celou dobu řešit obě cesty paralelně. Po správném rozluštění šifry obdrží zadání druhé úrovně dané cesty atd. Na konci každé z těchto cest by měla na týmy čekat stejná „cílová“ šifra, která se jim po úplném průchodu dané trasy zpřístupní. Tento typ hry může fungovat

samostatně, nebo jako ozvláštňující prvek delší lineární hry.

Matematické šifry

Nejjednodušší metodou pro vytvoření matematických šifer je vymýšlení příkladů, jejichž výsledky nabývají hodnot od 1 do 26, což odpovídá počtu písmen anglické abecedy. Dekódování pak probíhá jednoduše – 1 je přiřazeno písmeno A, 2 je přiřazeno písmeno B a tak dále až 26 je přiřazeno písmeno Z. Výsledky tedy po převedení na písmena dávají heslo. Řešení tohoto typu šifry však nevyžaduje mnoho kreativity a při opakovaném luštění sklouzává k rutinnímu počítání.

Pro ozvláštění šifry se v matematice nabízí pracovat přímo s jednotlivými čísly, např.:

- grafická úprava čísel (např. aplikováním symetrie na číslice);
- římské číslice;
- digitální číslice (využití sedmisegmentového displeje);
- čísla symbolizující svátky v kalendáři nebo významná data;
- slovní vyjádření (číslówka);
- obrázek (nahrazení číslice objektem, který připomíná);
- asociace (např. 3 sudičky, 12 měsíčků apod.).

Univerzální metodou je také tvorba šifrovací mřížky. Pro matematické účely lze princip mřížky přizpůsobit tak, že jsou do „okének“ mřížky umístěny výsledky daných příkladů a zbylá políčka jsou vyplněna náhodnými čísly. Žáci po vyřešení příkladů vyškrtají v mřížce výsledky, ke kterým dospěli, a získají tak „okénka“ pro čtení zprávy.

mřížka				zpráva			
X				H	O	O	O
			X	J	S	Z	E
		X		O	E	S	E
	X			C	L	N	R

V diplomové práci jsem se zaměřil na tvorbu aritmeticky laděných šifer, a to konkrétně v oblasti dělitelnosti přirozených čísel, zlomků a mocnin. V následující části budou představeny konkrétní příklady navržených konceptů šifer z každé oblasti včetně vysvětlení správného postupu pro získání hesla. Tím je v případě těchto šifer vždy název zvířete. Všechny uvedené ukázky jsou původní – při jejich tvorbě jsem vycházel z reflexe vlastních zkušeností s luštěním a tvorbou šifer a opíral jsem se přitom o poznatky ze studia teoretické literatury.

Dělitelná

$\frac{230}{26} \frac{135}{26} \frac{516}{26} \frac{317}{26} \frac{408}{26} \frac{271}{26} \frac{131}{26}$

Tato šifra je založena na znalosti pravidel dělitelnosti dvěma, třemi, pěti a sedmi. V tabulce najdeme násobky těchto čísel. Pokud pro každého dělitele zvolíme nějakou barvu a vybarvíme ji příslušné násobky, získáme grafické heslo.

Smíšená

2	1	30	5	35	1
2	3	2	21	5	7
2	6	1	105	7	7
2	3	10	21	1	7
2	1	30	35	5	7

Při analýze zadání zjistíme, že jmenovatel je ve všech případech 26 (odkaz na abecedu), přičemž čitatele nabývají výrazně vyšších hodnot. Pokud zohledníme i název šifry, mělo by nás napadnout, že se bude jednat o využití smíšených čísel. Po převedení všech zlomků do tvaru smíšeného čísla a přepisu jednotlivých čísel na písmena získáme první část tajenky přečtením celých částí, přičemž samotné heslo vyčteme z čitatele zbylých zlomků.

Nákup

ÚČTENKA daňový doklad	
	Cena CZK
Kuřecí stehna	100,00
Pomelo	16,00
Zelí kysané	49,00
Olje slunečnicový	36,00
Máslo	25,00
Koktejlové párečky	36,00
Kapsle na praní PERSIL	225,00
Mouka chlebová	16,00
FINLANDIA finská vodka	400,00
Dětské ubrousky PAMPERS	324,00
Bonboniéra ORION	144,00
Děkujeme za Váš nákup!	

Na účtence je nápadné, že ceny jednotlivých položek jsou vždy druhou mocninou nějakého přirozeného čísla. Pokud je však odmocníme a převedeme na písmena, nic kloudného nezískáme. Pro odhalení tajenky je třeba vzít v potaz i samotné položky nákupu. Správné řešení získáme, jestliže z každého produktu vezmeme tolikáté písmeno, jaké nám udává odmocněná hodnota ceny.

Závěr

Věřím, že šifrování má ve výuce matematiky své místo – ať už jako aktivita pro celou třídu, nebo jako prvek diferenciaci výuky pro nadané žáky. Kromě již zmiňovaného motivačního aspektu mohou šifry představovat i problémové úlohy pro badatelsky orientované vyučování. Problematika šifer a kódování navíc získává v rámci výuky větší prostor díky nové revizi RVP, která zavádí vzdělávací obor Informatika s rozšířenou hodinovou dotací na druhém stupni.

Osobně jsem přesvědčen, že s trochou kreativity je možné vymyslet šifru na libovolné matematické téma. Není však nutné omezovat se jen na matematiku – šifry je možné aplikovat i v jiných předmětech, přičemž každý nabízí své originální prvky pro kódování (např. periodická tabulka prvků, pravopis...). Právě v tomto

ohledu může diplomová práce posloužit všem učitelům, kteří by tímto stylem svou výuku rádi oživil, jako zdroj inspirace a vodítko pro jejich vlastní tvorbu.

Literatura

- Hanzl, T., Pelánek, R., & Výborný, O. (2007). *Šifry a hry s nimi: kolektivní outdoorové hry se šiframi*. Portál.
- Koblitz, N. (1997). Cryptography as a teaching tool. *Cryptologia* (21:4), 317-326. doi:10.1080/0161-119791885959
- Pelánek, R. (2014). *Hlavlomikon: sbírka hlavlomů, hádanek, šifer a logických úloh*. Computer Press.
- Jandora, D. (2021). *Aplikace šifer v aritmetických tématech vyučovaných na základní škole*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/zhldd/>



Mgr. Daniel Jandora

vystudoval učitelství matematiky a fyziky pro základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Momentálně vyučuje na ZŠ Hudcova v Brně. Ve svém volném čase se věnuje dalšímu vzdělávání a je aktivním účastníkem šifrovacích her.

Kontakt: jandora@zshudcova.cz

Klára Boštíková

Co způsobuje oblíbenost školních předmětů u žáků na 1. stupni?

Již od útlého věku člověk rozlišuje činnosti a předměty na více nebo méně oblíbené. Téměř každé dítě vám dokáže odpovědět na otázku: „Jaká je tvá oblíbená hračka?“ Co to ale o vybrané hračce a dítěti vypovídá? Bude to věc, kterou má rádo, těší ho si s ní hrát, nebo si s ní hraje nejčastěji? V následujícím textu si představíme jeden z výzkumů, jež se oblíbeností zabývá, a to konkrétně oblíbeností školních předmětů. Nad touto problematikou se pedagogická praxe zastavuje již řadu let. Dokazuje to například článek H. L. Foestera z roku 1926, ve kterém jsou popsány faktory ovlivňující oblíbenost školních předmětů. Například individuální rozdíly mezi žáky, míra popularity jednotlivých školních předmětů či praktická využitelnost poznatků a dovedností získaných v daném školním předmětu. Svě místo má však tato problematika i v moderním pojetí výuky, kde je kladen důraz na vnímání individualit žáka a zefektivnění vzdělávacího procesu na základě informací o žákově prožívání školní docházky.

Většina dosavadních výzkumů, které se k této problematice vztahují, je zaměřena na žáky 2. stupně základních škol či žáky starší a spíše, než důvody oblíbenosti se zabývá postavením jednotlivých školních předmětů na škále oblíbenosti. Jako příklad takového výzkumu můžeme uvést dotazníkové šetření vedené RNDr. Gerhardem Höferem, které se zaměřovalo na vztah žáků 2. stupně a gymnazistů k předmětu fyzika. Na oblíbenost předmětů biologie, zeměpis a přírodopis se opět u starších žáků zaměřoval výzkum kolektivu autorů z Pedagogické fakulty MU v roce 2012. Fenomén oblíbenosti z pohledu žáků 1. stupně a důvodů jejich oblíbenosti je však doposud minimálně probádanou oblastí

pedagogické praxe a je třeba se jí věnovat, protože vědět, které školní předměty patří k těm žákem oblíbeným je pro učitele sice cennou informací, avšak ještě přínosnější je učitelovo hlubší poznání možných zdrojů žákovi oblíbenosti. A právě potvrzení některých zdrojů žákovi oblíbenosti školního předmětu či nalezení zdrojů nových bylo cílem avizovaného výzkumného šetření.

Původní otázka, která provázela mé výzkumné šetření od prvopočátku, zněla takto: „Co způsobuje oblíbenost předmětů u žáků na 1. stupni ZŠ?“ Hledání odpovědi na tuto otázku určovalo směr mého uvažování po celou dobu, ale postupem času se ukázalo, že bude třeba vytvořit a doplnit ještě několik dalších podotázek, protože pro žáky prvního stupně je náročné se rozpovídat o tom, jaký je jejich nejoblíbenější předmět a co jejich oblību způsobuje. Na základě předchozího rešeršního šetření odborné literatury a úvah provázaných zkušenostmi ze školního prostředí jsem vymezila několik důvodů, které by mohly přímo či nepřímo ovlivňovat žákovu oblíbenost předmětu. Tyto možné zdroje oblíbenosti byly rozděleny do tří kategorií: **školní podmínky**, **sociální podmínky** a **podmínky tvořené individualitou osobnosti žáka**. Do kategorie *Školní podmínky* byly zařazeny následující možné zdroje oblíbenosti: učitel jako individuální osobnost a profesionál, formy a metody výuky, způsoby motivace žáků k učení a hodnocení žáků. Do kategorie *Sociální podmínky* spadalo rodinné prostředí žáka a jeho spolužáci či jiní vrstevníci. Kategorie *Podmínky tvořené individualitou osobnosti žáka* byla zacílena na žáka jako na jedinečnou osobnost, která má své zájmy, potřeby a další osobnostní

rysy, jež mohou mít na jeho oblíbenost školních předmětů také výrazný vliv. Byl také ponechán prostor pro nalezení jiných možných zdrojů oblíbenosti a spojením tohoto vědomí a představených kategorií vznikly výzkumné otázky, na jejichž základě byl vytvořen celkový design výzkumu.

Výzkumné šetření bylo založeno na kvalitativním přístupu a metodě polostrukturovaného hloubkového rozhovoru a nepostupovalo dle žádného dříve užívaného plánu postupu. Zúčastnilo se jej jedenáct respondentů ze 4. a 5. ročníků jedné brněnské základní školy. Samotný rozhovor s respondenty byl rozdělen do dvou částí. V úvodu první části byly žákovi kladeny dotazy, které se týkaly jeho volného času a zájmů. Poté byl před žáka předložen rozvrh, aby viděl všechny školní předměty, které má, a jeho úkolem bylo vybrat jeden z nich, který by chtěl mít ještě o hodinu navíc. Následovalo ujištění, zda si žák tento školní předmět vybral právě kvůli kladnému vztahu vůči němu a žákovo zdůvodnění této volby. Další otázky rozhovoru se vztahovaly k aktuální podobě vybraného předmětu (vyučující, vzdělávací obsah, formy a metody, hodnocení, domácí příprava apod.) a závěrečná otázka první části rozhovoru se týkala žákova pohledu na míru oblíbenosti vybraného předmětu u ostatních spolužáků. Druhá část rozhovoru umožnila žákovi navrhnout podobu výuky vybraného školního předmětu dle jeho představ.

Ze všech rozhovorů byl pořízen audiozáznam, aby bylo možné realizovat předem stanovený postup vyhodnocování výsledků. Přepisy rozhovorů byly rozčleněny na jednotlivé kategorie podle možných zdrojů oblíbenosti – obsah učiva, učitel, volnočasové aktivity – a byly v nich vyhledány jevy, které se často opakovaly nebo podávaly zajímavé informace vztahující se k dané problematice. Následným krokem při zpracování rozhovorů bylo porovnání jejich první části (nynější podoba výuky) a druhé části (žákova představa ideální výuky). Tento postup vyhodnocení byl založen na úvaze, že pokud se žák rozhodne o zachování či zrušení některých parametrů školního předmětu, pomůže nám tak odhalit možné důvody jeho oblíbenosti. Pro

rozšíření této informace a zvýšení míry jistoty o její pravdivosti bylo po žákovi bezprostředně vyžadováno zdůvodnění tohoto rozhodnutí. Případné důvody pomohly odhalit i další informace o žákovi a jeho vztahu k vybranému školnímu předmětu.

Na výsledky výzkumného šetření se lze dívat z hlediska výpovědi jednotlivých respondentů i výpovědi všech respondentů dohromady. Proto jsem výsledky rozdělila do dvou částí. V první části se můžeme podrobněji seznámit s volnočasovými aktivitami žáka, jeho volbou oblíbeného předmětu, shrnutím žákova pohledu na aktuální podobu výuky a na jím navrhované změny. V závěru představení jednotlivých respondentů nalezneme vždy vyvození možných důvodů oblíbenosti předmětu u žáka, které si u jednotlivých respondentů byly často podobné, ale objevilo se i několik zcela originálních. Druhá část výsledků se zaměřuje na často se opakující důvody oblíbenosti a vzájemné souvislosti mezi výpověďmi jednotlivých respondentů. Podíváme se nyní v příložené tabulce na stručný výčet důvodů, které jsou rozděleny dle míry vlivu na žákovu oblíbenost na *stěžejní* a *okrajové* (viz tabulka č. 1).

Tabulka 1

Stěžejní důvody oblíbenosti	Propojení volnočasových aktivit žáka se vzdělávacím obsahem jednotlivých školních předmětů či s určitými aktivitami v rámci těchto školních předmětů realizovaných.
	Učitelovo celkové pojetí své profese, jeho přístup k výuce, jím zařazované formy a metody výuky, profesní připravenost a jeho vztah k žákům.
	Žákova potřeba rozvíjet své dovednosti a rozšiřovat své znalosti v rámci určitého vzdělávacího oboru.
	Úspěšnost žáka v daném školním předmětu zapříčiněná různými vlivy.
Okrajové důvody oblíbenosti	Žákovo zaujetí novým školním předmětem či určitá změna v rámci probíhajícího školního předmětu.
	Popularita školního předmětu.
	Zájem rodinného příslušníka a jejich propojení se vzdělávacím obsahem jednotlivých školních předmětů a zájem žáka.
	Naplnění potřeby „být středem pozornosti“ v rámci daného školního předmětu.
	Naplnění potřeby volnosti a sociálních kontaktů v rámci daného školního předmětu.
	Uvědomění si významu daného školního předmětu z hlediska praktického využití znalostí a dovedností v něm nabytých.

Důvody oblíbenosti školních předmětů jednoho žáka se mohou vzájemně ovlivňovat. Jsou pro učitele důležitou informací, díky níž může zefektivnit vyučovací proces. Je třeba se tedy u jednotlivých důvodů oblíbenosti pozastavit a nahlédnout na ně z hlediska jejich využitelnosti v praxi.

Propojení volnočasových aktivit se vzdělávacím obsahem

Důvodem oblíbenosti, který se objevil téměř ve všech výpovědích respondentů a měl stěžejní podíl na jejich oblíbenosti, bylo propojení zájmů a volnočasových aktivit respondenta s činnostmi realizovanými v jimi vybraném školním předmětu. Tohoto propojení jsou si vědomi i někteří respondenti: „...*ta by si určitě vybrala tělocvik, protože chodí do gymnastiky.*“ Jednou z tradičních aktivit prováděných spíše na menších školách je individuální schůzka třídního učitele s každým žákem dané třídy v prvním zářijovém týdnu. V rámci této schůzky učitel s žákem mluví o jeho aktuálních zájmech a o tom, které kroužky navštěvoval v minulém školním roce, zda v nich bude pokračovat, nebo hledá nové, konkrétně jaké a proč. Dále je tématem této schůzky také žákova náplň volného času o letních prázdninách a činnosti podnikané s kamarády a rodinou. Výstupem této schůzky je jakýsi soupis témat, činností a zájmů, které jsou žákovi vlastní. Učitel může těchto soupisů využít při přípravě na jednotlivé vyučovací hodiny, plánování programů doplňujících výuku i organizování celoročních projektů. Uvádíme zde tento postup sloužící k prohloubení vztahu žáka s učitelem a získání informací o zájmech a volnočasových aktivitách žáka pouze jako příklad. Nezáleží ani tolik na tom, jaký postup si učitel k získání těchto informací zvolí, ale jak jich dokáže ve školní praxi efektivně využívat. Odměnou za čas, který věnuje získání těchto informací mu bude usnadnění motivace žáků k učení, povědomí o dosavadních zkušenostech a znalostech žáků, na kterých může ve výuce stavět a prohloubení vztahu s žáky.

Přístup učitele k výuce a jeho osobnostní rysy

Mnoho respondentů vypovědělo, že je se svými vyučujícími spokojen/a kvůli tomu, že je to s nimi baví a jsou dobří. Když pomineme to, že obliba učitelů u respondentů může souviset s tím, že i učitelé tyto žáky doporučili a vnímají je jako šikovné a komunikativní, pak hlavním důvodem této obliby může být učitelův přístup k výuce ovlivněný jeho osobnostními rysy, který žákovi vyhovuje kvůli nastaveným metodám a formám výuky, způsobu, kterým žáky učitel hodnotí, výběru učiva, výchovnému stylu učitele, jeho osobnostním rysům, nebo dokonce pohlaví. To nám potvrzují odpovědi respondentů na otázky týkající se náplně vyučovacích hodin, kde s nadšením mluví o aktivitách, se kterými se ve výuce setkávají. I když toto nadšení může pramenit například z jejich pocitu úspěšnosti v dané aktivitě, tak je třeba si uvědomovat, že bez učitelova zařazení dané aktivity do výuky by se tento pocit nedostavil. Stejně tak se na pocitu úspěšnosti, který byl často důvodem oblíbenosti školního předmětu podílí především hodnocení žáka učitelem. Nemůžeme sice říct, do jaké míry žákovu oblíbenost školních předmětů učitel na 1. stupni ovlivňuje, ale jeho podíl je značný a každý učitel by si měl být této skutečnosti vědom.

Potřeba rozvíjet své dovednosti a rozšířit své znalosti

V případě, kdy respondent hovořil o výměně vyučujícího jeho nejoblíbenějšího předmětu, byla předností nově navrhovaného vyučujícího větší odbornost a zadávání náročnějších učebních úloh, která se pravděpodobně váže na respondentovu potřebu rozvíjet své dovednosti a rozšířit znalosti v daném oboru. U stávajících vyučujících se jim tuto potřebu nedaří naplnit, protože v rámci volnočasových aktivit své dovednosti rozvíjejí a znalosti rozšiřují natolik, že ve škole je v rámci nastavených vzdělávacích požadavků už pouze fixují. Naopak u některých žáků byla volnost a nenáročnost vnímána jako jedna z předností jejich vyučujícího, ale ta může být často v rozporu s efektivitou výuky. Učitel by se měl proto snažit nastavit optimální

podmínky pro učení s přihlédnutím na dosa-
vadní zkušenosti žáků, přestože jsou často velmi
odlišné.

Úspěšnost žáka

Respondenti uvedli, že jsou v předmětu, kte-
rý označili jako svůj nejoblíbenější, nadměru
úspěšní. Domníváme se tedy, že úspěšnost je
jedním z hlavních důvodů oblíbenosti předmě-
tu. To, že jsou úspěšní, soudili dle dosahova-
ných známek a srovnání s ostatními spolužáky.
Je však potřeba si uvědomit, co je příčinami žá-
kova úspěchu, a až v nalezených zdrojích hle-
dat pravé důvody oblíbenosti daného školního
úspěchu. Mezi zdroje žákovských úspěchů, kte-
ré můžeme vyčíst z výpovědí respondentů, patří
propojení volnočasových aktivit se vzdělávacím
obsahem školního předmětu, podmínky rodin-
ného prostředí, vnitřní zájmy a potřeby žáka či
mírné hodnocení ze strany pedagoga. Zvlášť-
ním případem vnímání školní úspěšnosti byly
výpovědi respondentů, které naznačovaly nezá-
vislost mezi úspěšností (vzhledem k dosaženým
známkám a srovnání s ostatními spolužáky)
respondenta v daném školním předmětu a jeho
vztahem k němu. Hlavním důvodem jejich oblí-
benosti byl silný vnitřní zájem o vzdělávací obor,
z něhož školní předmět vychází. Ten se proje-
voval respondentovou volbou aktivit ve volném
čase a celkovým nadšením z oboru. Dle odbor-
ných výzkumů zaměřujících se na lidské potře-
by předpokládáme, že alespoň malou potřebou
úspěchu je vybaven každý jedinec. Pokud hod-
nocení učitele a vynikání mezi spolužáky není
důležitým předpokladem pro žákův pocit úspě-
chu, měl by se učitel obeznámit s podmínkami,

za kterých žák pocit úspěchu zažívá, aby mu dal
možnost tuto přirozenou potřebu naplnit.

Novost

Jako nejoblíbenější předmět byla hojně označo-
vána i informatika, se kterou se žáci 4. ročníku
v rámci svého rozvrhu setkávají nově. Tento fakt
by mohl přispívat ke kladnému vztahu žáků vůči
tomuto školnímu předmětu. Dalším důvodem
oblíbenosti, který byl respondenty uveden, bylo
poznání nového přístupu učitele ke školnímu
předmětu či zařazení nové aktivity do výuky.
Tato skutečnost poukazuje na sílu změn a no-
vosti v rámci vyučovacího procesu, která může
být pro žáky zdrojem motivace, podílet se na
zvýšení přitažlivosti daného školního předmětu
a pro učitele být nástrojem k zefektivňování vý-
uky.

Popularita školního předmětu

Někteří respondenti se při srovnání své vol-
by nejoblíbenějšího školního předmětu s hy-
potetickou volbou nejoblíbenějšího školního
předmětu jejich spolužáků dobrali k tomu, že
s několika spolužáky či kamarády by se jistě při
volbě shodovali. Obecné povědomí o popula-
ritě školního předmětu informatika, které bylo
před zahájením výzkumného šetření možné po-
zorovat, a následné označení informatiky jako
nejoblíbenějšího předmětu u několika respon-
dentů poukazuje na možný vliv popularity škol-
ních předmětů na utváření žákovských vztahů
vůči nim, často i bez vlastní zkušenosti (infor-
mace od starších spolužáků). Učitel by měl této
skutečnosti umět využít, pěstovat povědomí

o kladných stránkách vyučovaného předmětu
a snažit se, aby jeho výuka byla pro žáky nejen
efektivní, ale i zajímavá. Efektivita, atraktivnost
a popularita školního předmětu jsou vlastnosti,
které na sebe vzájemně působí a výskytem jedné
se posílí možný výskyt druhé.

Zájmy rodinného příslušníka

Jednou z příčin důvodu oblíbenosti školního
předmětu bylo propojení zájmů rodinného pří-
slušníka se zájmy respondenta, který v tomto
rodinném prostředí vyrůstá. Ať už je žák veden
k pěstování stejných zájmů jako má rodinný
příslušník (zpravidla starší než on), nebo se jimi
nechal pouze inspirovat a věnuje se jim sám,
může vzájemné povzbuzování či kompetitivnost
napomáhat k utvoření silného a dlouhodobého
zájmu, který se ve vyučovacím procesu projeví
motivací k vykonávání určitých učebních úloh
a často i úspěšností v aktivitách, které jsou s ta-
kovým zájmem propojené. Zároveň je třeba po-
ukázat na to, že pro rozvíjení zájmu, kterému se
věnuje například i rodič, může mít žák z hledis-
ka organizace společného volného času v rodině
či z hlediska vloh lepší podmínky než k rozvoji
jiných zájmů. Pro učitele může být tedy oboha-
cující informací i to, čemu se ve volném čase vě-
nují osoby blízké žákovi, kterého vyučuje.

Potřeba být středem pozornosti

Respondenti, z jejichž výpovědi bylo patrné, že
jsou rádi středem pozornosti, mohli v rámci je-
jich nejoblíbenějšího předmětu naplnit tuto po-
třebu díky svým nadprůměrným výkonům. Po-
kud je učitel s touto potřebou žáka obeznámen

a shledá její uspokojení jako příznivé pro rozvoj
žáka a nijak neohrožující pro ostatní spolužáky,
pak by měl žákovi čas od času umožnit se stře-
dem pozornosti stát.

Potřeba sociálních kontaktů a volnosti

Respondenti, kteří zvolili jako nejoblíbeněj-
ší předmět tělesnou výchovu, nepřímou uvedli,
že jedním z důvodů jejich oblíbenosti je pocit
volnosti, který ve výuce zažívají a také mož-
nost spolupracovat a komunikovat se spoluža-
ky. Ona volnost byla především interpretována
jako možnost se při výuce pohybovat a dle slov
jednoho z respondentů přímo vyplývat energii.
Silná potřeba pohybu u žáků mladšího školní-
ho věku je ve výuce často upozadována a mimo
tělesnou výchovu se žáci vyučují většinu času
v sedavé poloze. Možností, jak propojit pohyb
s výukou i v jiných předmětech, než je tělesná
výchova, je opravdu mnoho, a rozhodnutí uči-
tele tyto možnosti vyhledávat a využívat jich ve
výuce může vést k zefektivnění celého vyučova-
cího procesu, například k rozvoji pohybových
dovedností žáků, podpoře sociálního učení,
zdravému třídnímu klimatu a zvýšení míry žá-
kovské koncentrace.

Význam předmětu

Na to, abychom zjistili, jak žák vnímá význam
jednotlivých vzdělávacích obsahů, nebylo vý-
zkumné šetření přímo zaměřeno, ale i přesto
se řešení této problematiky ve výpovědích re-
spondentů objevilo. Respondenti se zmínili
o významu školního předmětu z hlediska jeho

využitelnosti v běžném životě a tento postoj ke školnímu předmětu mohl být jedním z důvodů jeho oblíbenosti. Dovést žáky k pochopení významu vzdělávacího obsahu v kontextu jejich běžného života je z hlediska motivace k učení důležitým úkolem pro pedagogy napříč všemi vzdělávacími institucemi. K zesílení tohoto motivu může přispět i přímá ukázka využitelnosti poznatků a dovedností nabytých v rámci daného školního předmětu v praxi a nejvyšším stupněm tohoto druhu motivace je žákova vlastní praktická zkušenost, která by neměla být učitelem opomíjena.

Závěr

Důvody oblíbenosti nalezené a potvrzené v rámci tohoto výzkumného šetření nejsou úplným výčtem důvodů, které by žákovskou oblíbenost školních předmětů mohly ovlivňovat. Další vědecké výzkumy či rozhovory pedagogů s žáky by jistě mohly poukázat na nové zdroje oblíbenosti. V současné době je však úkolem moderní pedagogiky tuto problematiku nejen hlouběji prozkoumávat (např. nalézt spolehlivé nástroje pro zjištění důvodů oblíbenosti), ale zejména ji přiblížit pedagogům, kteří mohou tohoto poznání využít k zefektivnění vzdělávacího procesu, v němž jsou stěžejními aktéry.

Literatura

Boščíková, K. (2021). *Oblíbenost školních předmětů žáky na 1. stupni ZŠ*. [Diplomová práce]. Masarykova univerzita.
Grecmanová, H. & Dopita, M. (2010). *Obliba vyučovacích*

předmětů žáky ZŠ a SŠ. Česká asociace pedagogického výzkumu. [Online]. Dostupné z: http://www.capv.cz/images/sborniky/2010/grecmanova_dopita.pdf
Höfer, G. (2003). *Postoje a podmínky učitelů a žáků při výuce fyziky v Čechách*. In Karel Rauner (Ed.), *Moderní trendy v přípravě učitelů fyziky* (s. 27–35). ZČU Plzeň.



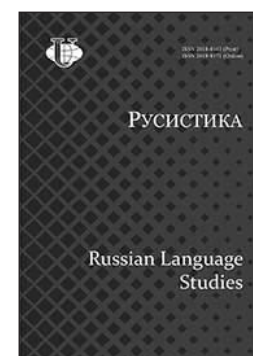
Mgr. Klára Boščíková

vystudovala Střední pedagogickou školu v Litomyšli a následně Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně. V současné době působí v České škole v Římě jako třídní učitelka druhého ročníku a věnuje se zde také vedení kurzů českého jazyka pro nadané žáky, přípravným lekcím na certifikované testy z českého jazyka a řízení pěveckého sboru mladších žáků. Jejím hlavním profesním zájmem je výuka žáků 1. stupně a zároveň realizace nadstavbových projektů, které se dotýkají environmentálních témat nebo českých tradic.

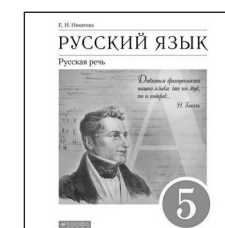
Kontakt: klara.bostikova@seznam.cz

Nahlédli jsme

Dnes nahlédneme do vybraných čísel dvou odborných časopisů z ruskojazyčného prostředí věnovaných ruštině a výuce ruštiny.



Časopis **Russian Language Studies (Rusistika)**¹ vydává Ruská univerzita družby národů v Moskvě. Je určen především vyučujícím ruštiny, ať už jako mateřského, nebo cizího jazyka. V prvním čísle 17. ročníku z roku 2019 – je monotematické a je věnováno učebnicím ruštiny pro cizince – lze například doporučit článek kolegů z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy obsahující přehled a analýzu učebnic ruštiny pro české ZŠ a SŠ. Třetí číslo 19. ročníku z roku 2021 obsahuje mimo jiné článek o online nástroji Textometr (<https://textometr.ru/>) umožňující automaticky vyhodnotit obtížnost ruského výukového textu a jeho jazykovou úroveň v souladu s normami TRKI/TORFL, mezinárodní standardizované certifikační zkoušky z ruského jazyka. Na webovém rozhraní Textometru si lze zvolit modul *Ruština jako cizí jazyk* nebo *Ruština jako mateřský jazyk*.

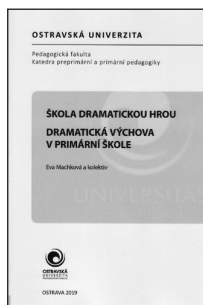


Časopis **Russian Speech (Russkaja reč)**² vydává Vinogradovův institut ruského jazyka Akademie věd v Moskvě od roku 1967. Publikují se v něm texty, které osloví nejen filology, ale i učitele, novináře, historiky, studenty a další zájemce o ruštinu. Články pokrývají široké spektrum témat, od korpusové lingvistiky přes teorii komunikace až po informace o původu ruských přísloví a reformách ruského pravopisu. V úplně prvním čísle časopisu z roku 1967 najdeme článek o přepisu polských a českých příjmení do ruštiny, což je mimochodem téma stále aktuální. V prvním čísle z roku 2020 se seznámíte s historií jména města Petrohrad (rusky *Sankt-Petěrburg*) založeného v r. 1703, s ohledem na podoby jména v 18. století. Druhé číslo z roku 2020 obsahuje článek na téma, jak Rusové pojmenovávají exotické ovoce. Kupříkladu pro plody dragon fruit Rusové mají romantická označení dračí srdce (*drakoňje serdce*) nebo červený drak (*krasnyj drakon*), ale i lapidární *dragonfruit*. V pátém čísle z roku 2021 lze najít článek na téma *Nová složená slova s komponenty korona – a covid – v ruštině*.

Mgr. Anastasija Sokolova, Ph.D.
Katedra ruského jazyka, PdF MU

1 Dostupné na: <http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

2 Dostupné na: <https://russkayarech.ru>



Pozvání do jeskyně pokladů

Machková, E. A kol. (2019). *Škola dramatickou hrou – dramatická výchova v primární škole*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Kniha *Škola dramatickou hrou – dramatická výchova v primární škole* autorů Evy Machkové, Olgy Králové a Františka Oplateka je především určena učitelům prvního stupně ZŠ a nabízí teoreticko-praktický vhled do zkoumané problematiky. Sešli se zde autoři nanejvýš povolání, kteří mají bohatou zkušenost s využíváním dramatické výchovy ve své výuce. Eva Machková patří k hlavním osobnostem oboru u nás, svými články a knihami se výrazně podílí na formování teoretické roviny oboru. Olga Králová je zástupkyní ředitele na ZŠ Kunratice, zde také dramatickou výchovu, která je na této škole povinným předmětem od prvního až do devátého ročníku, učí. František Oplatek je talentovaným režisérem i zkušeným vedoucím dětských divadelních souborů a současně učitelem na prvním stupni ZŠ v Bechyni, kde dramatickou výchovu hojně využívá. Knihu vydala Pedagogická fakulta Ostravské univerzity a její typografické zpracování připomíná skripta či kvalifikační práci. To však nesmí čtenáře odradit, protože by přišel o velmi zajímavé a podnětné čtení na vysoké odborné úrovni.

Kniha začíná příkladem využití dramatické výchovy v praxi. Čtenář si tak může hned na začátku udělat konkrétní představu, co pod pojmem chápat. Následuje seznámení s teoretickými pojmy a jejich odborné objasnění, nechybí exkurz do historie oboru. Autoři také věnují pozornost příkladům mylného chápání dramatické výchovy, se kterým se můžeme v praxi někdy setkat. Příklad popsán v úvodu využívají i v dalším textu, vracejí se k němu při výkladu o mezioborovém využití dramatické výchovy a také na něm názorně ukazují, jak pracovat s cíli pro tuto oblast. Taková provázanost umožňuje přirozeně a nenásilně propojovat teoretické

souvislosti a zároveň šetří čtenáře, který není zahlcen množstvím příkladů, jež postrádají teoretické ukotvení.

V závěru první kapitoly si její autorky, Eva Machková a Olga Králová, kladou otázku, zda dramatická výchova patří na 1. stupeň základní školy. Odpověď přináší v kapitole druhé, kde názorně ukazují, jak pracovat s žákem, aby dospěl k očekávaným výstupům oboru. Kapitola je převážně teoretická, čtenářsky je tedy náročnější, nejsou zde příklady z konkrétních hodin. Autorky upozorňují na skutečnost, že klíčové kompetence, kterých může žák v této disciplíně nabýt, mají široký dosah, zasahují do dalších předmětů, lze říct, že jsou doslova průřezové. Nebo také skryté. Nejde totiž jen o sociální a osobnostní růst, ale také o rozvoj komunikačních dovedností, o zapojování kognitivních činností a prohlubování znalostí, nebo o rozvíjení dovednosti spolupracovat na společném úkolu. Skrze dramatickou výchovu můžete pěstovat svou vůli i tříbit svou pracovní kompetenci. Konec kapitoly je věnován teorii komunikace mezi učitelem a třídou a problematice využití slovního hodnocení v dramatické výchově. Nechybí pojednání o stanovování vzdělávacích a výukových cílů, ať už dramatických, osobnostních, sociálních, nebo poznatkových. Jejich provázanost přímo láká k tandemové výuce či ke spolupráci více učitelů.

Třetí kapitola, kterou napsala Olga Králová, se zaměřuje na školní praxi a ukazuje, jak je pro výuku dramatické výchovy důležitý aprobebovaný učitel vybavený profesními dovednostmi i osobnostními předpoklady. Osobnost učitele představuje významný činitel, který ovlivňuje zdárný vývoj psychiky dětí na prvním stupni. To vyžaduje, aby byl učitel připraven nastat situace kompetentně řešit. Nároky na jeho

nezaujatost, otevřenost, tvořivost, citlivost i odbornou erudici jsou vysoké, protože pokud si získá důvěru svých žáků, může někdy zastávat roli školního psychologa, speciálního pedagoga nebo i preventisty. Dále se autorka věnuje tématu práce s prostorem nebo otázkám, kdy pracovat s celou třídou a kdy s menšími skupinami. Předpokladem svobodné tvorby je bezpečné prostředí, žáci by se měli při práci cítit dobře, což je třeba zajistit pro všechny, tedy i pro nesmělé nebo jinak problémové žáky, aby měli prostor v hodinách zazářit. Podnětná je pasáž o přístupu k dramatické výchově v mateřských a základních školách v dánském Odense, což je mimochodem rodiště Hanse Christiana Andersena. Autorka zde svádí boj s mezemi psaného textu, snaží se čtenáři přiblížit vlastní zážitek. Také nabízí náměty, jak zřídit učebnu dramatické výchovy ve škole a věnuje se tématu zařazování dramatické výchovy do výuky v podobě samostatného předmětu případně formou průřezových témat v různých předmětech. Kapitulu končí autentické vyprávění učitele o výsledcích takového způsobu výuky i o způsobech práce s kolektivem učitelů.

Čtvrtá kapitola, jejímž autorem je František Oplatek, přibližuje možnosti práce dramatického a divadelního kroužku, práci na divadelním tvaru, včetně popisu etap inscenačního procesu.

Velkým pokladem je pátá kapitola, kde čtenář nalezne scénáře realizovaných tematických lekcí inspirovaných různými situacemi nebo literárními předlohami od příběhu o ukradeném mobilu přes nelegální odchyt papoušků po artušovskou legendu. Scénáře jsou opatřeny komentářem Evy Machkové a doplněny informacemi, kde byl výukový celek realizován, jak je dlouhý a jaký je jeho cíl.

Šestá kapitola nabízí přehledný seznam her a cvičení, který vychází ze známého a oblíbeného *Zásobníku dramatických her a cvičení* Evy Machkové. Aktivita jsou rozděleny podle cílů a dokládají možnosti propojení dramatické výchovy s jinými předměty, například s dějepisem, s výtvarnou výchovou nebo s výchovou literární.

Publikace představuje dramatickou výchovu jako obor interdisciplinární, směřující k jedinci – ale také ke skupině – propojující divadlo s pedagogikou a psychologii. Významnou roli hrají sociální vztahy. Názorně a na praktických příkladech popisuje vybrané metody dramatické výchovy, zejména se věnuje podstatě a pedagogickým možnostem hry v roli a improvizace. Čtivé příklady nenechají nikoho tápat v neurčité. Srozumitelně jsou objasněny didaktické principy oboru a jejich přesahy do jiných disciplín. Pozornost je věnována nárokům na osobnost učitele. Zde je akcentována jeho role režiséra, který řídí – režíruje – pedagogický i umělecký proces aktivního hledání a zkoumání: „Dramatická výchova je aktivita...vyžaduje aktivitu, je zkušeností „na vlastní kůži“, je pro ni nezbytné studovat a zkoumat... pronikat k podstatě“, zdůrazňují autoři. Kniha je určena učitelům, a tak by zde mohla být přesněji vymezena hranice dramatické výchovy a terapeutické intervence. Je plná zajímavých námětů, představuje jakousi jeskyni pokladů, kterou může čtenář navštívit a některé si i odnést do své praxe. V dnešní době, kdy úkolem učitele není jen předávat vědomosti, ale také se zajímat o to, co žáci prožívají, to může být užitečné.

Mgr. et Mgr. Lucie Grůzová
a Mgr. Veronika Rodová, Ph.D.
Katedra primární pedagogiky
Masarykova univerzita

Kdy je pro nadaného žáka vhodné přeskočit ročník a jak nejlépe rozvíjet jeho nadání ve stávající třídě?

VÁŠ DOTAZ »

Mám ve druhé třídě žáka Fandu, který je šikovný, v látce je velmi napřed, učení mu jde samo. Je trochu drobnější, rodina je podnětná, přiměřeně ambiciózní. Vlastně s ním není vůbec žádný problém, jen rodiče trochu tlačí na přeskočení

ročníku. Váhám, co by pro něho bylo nejvhodnější, a také, jak nejlépe ve stávající třídě rozvíjet jeho nadání.

Veronika Krejčová

NAŠE ODPOVĚĎ »

Vím, že se někde začít musí. V českém školství se desetiletí věnujeme dětem se zdravotním postižením a oslabením. Teprve postupně uznáváme, že mimořádnou péči vzdělávacího systému potřebují i děti s nadáním. Ty také patří do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jenže reálné aktivity škol jsou v tomto ohledu zatím spíše slabší. Věřím, že si dnes už nikdo nemyslí, že veškeré nadání se stejně dříve či později prosadí samo i bez naší podpory. I nadaným dětem musíme vytvářet adekvátní prostor, podporovat je v různých aktivitách, využívat rozmanité cesty podpory a rozvoje nadání.

Vy kladete otázku ve dvou směrech. Na první pohled má přeskočení ročníku logiku. Jestliže jsou děti nezralé (až 25 % z populačního ročníku dostává odklad školní docházky) a děti neúspěšné (několik procent dětí opakuje ročník), pak musejí být i děti na opačném pólu spektra, tedy děti výrazně šikovné, inteligentní. Je však otázkou, jestli přeskočení ročníku ve stávajícím systému školství je výhodou. Rozumím tomu, že dítě, které je v některých oblastech vepředu, může ztratit motivaci, když by muselo donekonečna opakovat to, co už velmi dobře ovládá. Z hlediska kognitivního rozvoje to patrně problém nebude, chlapec zřejmě bude dosahovat i ve vyšším ročníku stejně dobrých výsledků jako dosud. Možná ho to jen bude stát trochu větší úsilí a trochu více času. Alespoň tak bude využívat svou kapacitu na vyšší procento. Jenže nejde jen o školní učení a výsledky, ale také o sociální vztahy

a začlenění mezi vrstevníky, volnočasové aktivity, dostatečné zažití věkově odpovídajících podnětů. Doporučuji uvažovat spolu s rodiči i v tomto směru a položit si otázku: Co všechno dítě získá přeskočením ročníku, co bude, až ukončí vysokou školu místo ve 24 letech o rok dřív? V mých očích nejsou dlouhodobé zisky přeskočení ročníku příliš velké.

A tím se dostáváme k tomu, jak podněcovat rozvoj schopností chlapce dostatečně i ve stávajícím ročníku. Existují rozmanité soutěže, olympiády. Můžete vytvářet prostor k vlastním aktivitám. Vést chlapce k samostatnému naplnění individuálních cílů. Tak jako existuje doučování a případně speciálně pedagogická podpora pro žáky s poruchami učení, stálo by možná za to udělat ve škole podobné aktivity i pro šikovné děti, pokud zatím v rámci školy podobný volnočasový kroužek neexistuje. Někdy stačí být trpělivý a dítě neotrávit a ono si skutečně s pomocí rodičů najde samo další cesty rozvíjení. Klíčem je domlouvání se mezi učitelem a rodiči dítěte, rodiče bývají velmi často ochotni věnovat se mu nadstandardním způsobem.

Je asi zřejmé, co bych preferoval já. Ponechat chlapce ve stávajícím ročníku a hledat ve spolupráci s ním a jeho rodiči i ostatními učiteli cesty, jak mu umožnit co nejširší rozvoj.

PhDr. Václav Mertin

Katedra psychologie
Filozofická fakulta UK

Jazyková poradna

Emotikon. Kam s ním?

Zaměříme se na probíhající proměnu *psané* komunikace. (1) Jak rozvíjet kultivovanost textu žáků vyrůstajících v době spleťtých sociálních sítí? (2) Lze přitom oddělit aspekt jazykový od toho didaktického? (3) A která zadání lze doporučit?

(1) Synonymem ke slovu *kultivovanost* není lexém *správnost*, ale *vytříbenost*. Co je přitom vytříbené pro jednu stranu, nemusí být vytříbeným pro druhou. Chápání kultivovanosti se tak může lišit z pohledu vyučujících, ale i žáků, od kterých se nám dostává odmítání tečky za větou jako něčeho příliš oznamovacího.

(2) Ptali jsme se pedagogického collegia na facebookové skupině Učitelé+, zda v písemných pracích žáků nacházejí emotikony, v jaké míře a zda to považují za chybu. Nuže, emotikonů v textech žáků přibývá, leč většina respondentů tyto emoji [emodži] za chybu nepovažuje. Mnoho dotazovaných pomocí tzv. smajlíků své žáky *hodnotí*. Jedná se ale skutečně o hodnocení? Je sice skvělé, že se na žáka z písemky (v tom lepším případě) cosi směje, o *plnohodnotnou zpětnou vazbu se však nejedná*. Vědomě proto volíme, kdy stačí smajlík a kdy je potřeba více se rozepsat.

(3) Nyní nabízíme několik nápadů, jak s emotikony ve výuce pracovat: Nechť žáci vyprávějí příběh založený pouze na emoji. Nechť skupiny žáků rozpoznají dle sledu emotikonů názvy literárních děl. Využijme emoji jako jedno z témat pro slohovku. Namísto čísel lze počítat právě emotikony. Žák/yně může vytvořit fiktivní profil *literáta* a ostatní k němu (s využitím emotikonů) připsují komentáře.

Je jen na nás, jak s emotikony (potenciálním pojítkem v komunikaci mezi námi a žáky i mezi dětmi vzájemně) naložíme. I vyjadřování s emotikony lze přitom kultivovat, a to na všech zúčastněných stranách. Žáci učí své vyučující, jak s emotikony začít, vyučující učí žáky, jak jen u emotikonů nezůstat. :-)

Mgr. et Mgr. Tereza Švandová
a Mgr. Adam Veřmiřovský, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

Christmas and Easter aneb Na co si dát pozor

Nacházíme se nyní v období mezi dvěma nejvýznamnějšími svátky v roce, a sice Vánocemi a Velikonocemi. Oba svátky jsou častým tématem, o kterém se s našimi žáky bavíme, a pravděpodobně stále znovu a znovu narážíme na stejné chyby, které pod vlivem mateřského jazyka vznikají.

Pokud jde o štedrovečerní večeři, je třeba dávat pozor nejen na kosti, ale také na výslovnost. The traditional Christmas dish is **carp and potato salad** for dinner or possibly **salmon** (careful about the pronunciation – the *l* is silent – 'sæmən). And the pronunciation of Christmas – be careful about the sound *ch* – it should be like a /k/ 'krisməs. I don't really like carp so our family normally buys salmon for Christmas.

Než rozbálíme dárky, které nám nosí Ježíšek (**Baby Jesus**), udržuje se v mnoha rodinách tradice zpívání vánočních koled u stromečku. These **carols** are not Christmas pop songs that we hear playing in the shops but traditional religious songs about Christmas. After the Christmas dinner we sing carols at home.

V češtině máme „ty Vánoce“ a „ty Velikonoce“. Takže opět pozor! Christmas and Easter are both singular nouns. Christmas is coming, Easter is going to be in March this year.

Scházíte se o Vánocích a o Velikonocích s rodinou a přáteli? Tak správná předložka je **at**: At Christmas the whole family gets together. At Easter my old school friends come round.

And what do you bake at Christmas? It is typical to translate „cukroví“ as sweets but sweets in English are „bon-bóny“ so a better translation would be Christmas cookies/biscuits. At Christmas we bake a lot of types of Christmas biscuits. How about Easter?

At Easter we decorate **blown out eggs**. (They are not hard boiled like they are in e.g. the UK so it is interesting to know how to say this).

Around Easter a lot of people go to church on **Good Friday** (Velký pátek) or **Easter Sunday**. There are also some interesting names of days during that week such as **Maundy Thursday** (Zelený čtvrtek) or **Ash Wednesday** (Popeleční středa).

And on **Easter Monday** in the Czech Republic some people make a handmade **Easter whip** or **switch** from willow rods and visit their female friends to spank them.

So now you are equipped to discuss Christmas and Easter with your pupils! Krásné svátky!

Ailsa Marion Randall, M.A.
a Mgr. Jana Chocholatá, Ph.D.
Katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

5× stručně ze školství

Změny ve školství v roce 2022

Letošní rok bude ve znamení systémových změn, které mají pomoci k naplňování cílů dokumentu Strategie 2030+. Pro rok 2022 tento dokument stanovuje snížení průměrného počtu dětí na učitele v mateřských školách, finále ministerské pilotáže středního článku a inovace oborové soustavy středních škol. Zároveň je také chystána revize RVP, od září startuje vzdělávací program pro ředitele škol, v jednání bude i novela zákona o pedagogických pracovnících a proměna přípravy budoucích učitelů. Více informací zde: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-rok-2022-v-ceskem-skolstvi-co-nas-ceka-ve-vzdelavaci-politice/>.

Pandemické ředitelské volno

Vláda schválila návrh tzv. pandemického ředitelského volna, díky kterému by ředitelé škol mohli vyhlásit ředitelské volno nebo distanční výuku až na deset dní. V případě nutnosti by tak mohli flexibilně reagovat na epidemickou situaci ve svých školách, kdy je kvůli karanténám nebo izolacím ohrožen chod školy.

Doučování pokračuje

I v roce 2022 pokračuje v rámci Národního plánu obnovy doučování žáků soukromých i církevních škol. MŠMT do konce letošního školního roku na doučování vyčlenilo zhruba 400 milionů korun, finance je možné využít na individuální i skupinové doučování. Celý projekt má

pomoci vyrovnat rozdíly, které u žáků vznikly kvůli pandemii covidu-19 a uzavření škol. Dle ČŠI potřebovalo doučování v důsledku distanční výuky zhruba 180 tisíc žáků základních škol.

Nový ministr školství

V sobotu 18. prosince 2021 premiér Petr Fiala uvedl do funkce nového ministra školství, mládeže a tělovýchovy Petra Gazdika. Petr Gazdík absolvoval Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně, vyučoval na Základní škole Josefa Bublíka v Bánově a od roku 2002 se věnuje politice. Při nástupu uvedl, že klíčovým dokumentem bude Strategie 2030+, který chce uvést do života. Mezi klíčová slova zařadil také motivaci, rodiče a veřejnost.

Kdo bude nový Zlatý Ámos?

Do letošního již 29. ročníku ankety o nejoblíbenějšího učitele České republiky Zlatý Ámos žáci přihlásili celkem 80 pedagogů a pedagožek. Z celkového počtu odeslali 18 přihlášek studenti středních škol. V únoru se konala regionální kola, z nichž vzešlo 16 semifinalistů. Na 25. březen je naplánované finále a v sobotu 26. března proběhne galavečer se slavnostní korunovací. Více informací najdete na adrese www.zlatyamos.cz.

*Bc. Štěpánka Šmerdová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta MU*

Středisko rané péče EDUCO Zlín pořádá

ve dnech 26.–28. dubna 2022

kurz Programu Portage

s akreditací MPSV

Program Portage je komplexní metodický program zaměřený na pomoc dětem se specifickými potřebami a jejich rodinám, určený pro sociální pracovníky, speciální pedagogy a všechny, kteří s těmito dětmi pracují. Přibližuje možnosti rozvoje spolupráce s rodiči těchto dětí a možnosti odborné podpory rodinám, aby dítě bylo cíleně stimulováno ve všestranném vývoji.

Program Portage přivezli do České republiky v roce 1993 pracovníci Dětského centra Paprsek v Praze, PhDr. Jaroslav Šturma s kolegyní Mgr. Jitkou Vávrovou. Pořádali kurzy, které vedla Mollie White z Velké Británie. Od roku 2020 převzalo štafetu pořádání akreditovaných kurzů Středisko rané péče EDUCO Zlín.

„Naším cílem je zvýšení kvality života vašich klientů,“ říká metodička Střediska rané péče EDUCO Zlín Jana Čelůstková.

Více informací včetně přístupu k registraci naleznete na www.ranapecezlin.cz.

KOMENSKÝ

ČÍSLO 03 | BŘEZEN 2022 | ROČNÍK 146

Odborný časopis pro učitele základní školy. Založil Jan Havelka v Olomouci roku 1873.
Vychází péčí Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

VYDAVATEL:

Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno, IČ 00216224.
Časopis vychází čtyřikrát ročně, toto číslo vychází 30. 3. 2022. Časopis je evidován MK ČR pod č. E 1591.

ADRESA REDAKCE:

Časopis Komenský
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 7, 603 00 Brno
e-mail: komensky@ped.muni.cz

VEDENÍ REDAKCE:

Veronika Rodová, Anna Tomková, Kateřina Zagorová, Tomáš Horčíčka

VÝKONNÁ REDAKCE:

Karolína Dundálková, Světlana Hanušová, Hana Horká, Jana Chocholatá, Tomáš Janík, Helena Koldová,
Jana Kratochvílová, Hana Křížová, Kateřina Lojdová, Hana Lukášová, Václav Mertin, Eva Nováková,
Aílsa Marion Randall, Zuzana Šalamounová, Lucie Škarková, Štěpánka Šmerdová, Eva Trnová,
Adam Veřmiřovský

WEBOVÉ STRÁNKY ČASOPISU:

Karel Pícka, www.ped.muni.cz/komensky

JAZYKOVÉ KOREKTURY:

Renáta Malá, Lenka Kíssová

GRAFICKÁ ÚPRAVA A SAZBA:

Leo Knotek, www.design-book.cz

REPRODUKCE NA OBÁLCE:

Z knihy Jean-Jacques Rousseau L'Emile, 1778. Původní rytina Noel Le Mire,
reprodukce v knize Jean Michel Moreau mladší.

TISK:

REPROCENTRUM, a. s., Blansko

DISTRIBUCE A PŘÍJEM OBJEDNÁVEK:

ADISERVIS s.r.o.
Na Nivách 1050/18, 141 00 Praha 4-Michle
Tel.: 603 215 568

MAGNET PRESS, Slovakia s.r.o.
P.O.BOX 169
830 00 Bratislava
www.press.sk

ISSN 0323-0449



MUNI
PRESS

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY
KOMENSKÝ

ČÍSLO 03 | BŘEZEN 2022 | ROČNÍK 146



Rozhovor s Hansem U. Grunderem
o učitelství, učitelích a jejich postavení
ve společnosti

Akčná zóna v školských třídách:
mýtus alebo realita?

Emil čili o výchování, recenze
českého překladu z roku 1926