Obsah

EDITORIAL 2

ROZHOVOR
Veronika Rodová, Jana Létalová — *Rozhovor s Hanou Horkou o environmentální výchově, jejím pojetí a významu ve vzdělávacím kurikulu* 3

HOVORY O VZDĚLÁVÁNÍ
Jana Létalová, Veronika Rodová — *Rozhovor o environmentální výchově ve školní praxi s její koordinátorkou Zdenkou Kissovou* 9

Z VÝZKUMU
Jana Létalová — *Přístup biofilně zaměřeného učitele k (environmentální) výchově* 15

REPORTÁŽ
Jan Krajčirovič — *Polský recept na úspěch v PISA testech? Nechat učitele na pokraji chudoby a zřídit v každé škole knihovnu…* 23

DO VÝUKY
Petr Peňáz — *Komenského životní dramata, 1. část* 31

Patrícia Tomečková — *Prečo robí čítanie v 1. ročníku niektorým žiakom problém?* 41

Jan Hábl — *Projekt Komenský – příběhy lidskosti* 45

Z PRACÍ STUDENTŮ
Bára Forejtová — *Přehledová studie výzkumů motivace žáků druhého stupně českých základních škol ke studiu anglického jazyka* 50

RECENZE
Ondřej Hausenblas — *Čtete s nečtenáři?* 56

NAHLÉDLI JSME
Jana Chocholatá — *Amanda Heffernan et al.: „Tu pracovní zátěž a emoční vypětí už nevydržím“* 57

PORADNA VÁCLAVA MERTINA
Drobné krádeže ve třídě *58*

JAZYKOVÁ PORADNA
Adam Veřmiřovský — *Výhr*žka* 59

Ailsa Marion Randall, Jana Chocholatá — *Promiňte, prosím, omluvte mě, omlouvám se … A anglicky?* *59*

5X STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ
Štěpánka Šmerdová 60

Editorial

Milí čtenáři,

rok se sešel s rokem, a tak otevíráte první číslo dalšího, sto čtyřicátého sedmého ročníku, navíc v novém hávu. Po deseti letech jsme se rozhodli ke změně. Na obálce nyní dominují písmena, která však nejsou náhodná. Dohromady něco znamenají. Obálka tak skrývá malou hádanku a my doufáme, že ji rozluštíte. Vzdáváme tím hold zakladateli časopisu. Je na místě poděkovat tvůrci předešlé obálky Leo Knotkovi za jeho návrh, který tvořil jedinečný styl časopisu deset let. Vítáme zároveň tvůrce nové obálky Pavla Křepelu a doufáme v dobrou spolupráci.

V tomto čísle jsme poskytli prostor tématu environmentální výchovy. Vedli jsme rozhovor s Hanou Horkou, která se environmentální výchově celoživotně věnuje při práci se studenty učitelství, a také se Zdenkou Kissovou, která působí jako učitelka a koordinátorka environmentální výchovy na základní škole. Jejich pohled doplňuje článek Jany Létalové, která se tématu environmentální výchovy věnovala ve své disertační práci, když zkoumala, jak učitelé environmentální problematiku akcentují ve své výuce.

Druhým tématem tohoto čísla je Jan Amos Komenský. Vzdáváme tak hold jeho odkazu v roce 430. výročí jeho narození. Článek Petra Peňáze přináší pohled na život Komenského v Amsterodamu a text Jana Hábla přibližuje novodobý pokus o zprostředkování myšlenek filozofa Komenského dnešním dětem a nejen jim. Trojici textů v rubrice Do výuky doplňuje pojednání Patrície Tomečkové o začínajících čtenářích.

Téma čtenářství najdete také v reportáži, která vás zavede do Polska (kde Komenský našel svůj druhý domov) a přiblíží způsob výuky literatury na tamních školách. Z jiného pohledu se na téma čtenářství dívá Ondřej Hausenblas ve své recenzi knihy o čtení s nečtenáři.

Studentská práce Báry Forejtové je věnována zkoumání motivace žáků pro učení se cizím jazykům. Těžko řešitelné otázky pracovního stresu otevírá Jana Chocholatá v rubrice Nahlédli jsme a nepříjemné otázky krádeží ve třídě řeší psychologická poradna Václava Mertina.

Doufáme, že i jazykové poradny Ailsy Marion Randall, Jany Chocholaté a Adama Veřmiřovského pro vás budou přínosné, přestože nepřinášejí jednoznačná řešení. Autorkou rubriky 5x ze školství je Štěpánka Šmerdová, se kterou se zároveň loučíme, neboť úspěšně dovršila studium na pedagogické fakultě a přestává být členem redakce.

Milí čtenáři, přejeme vám bohaté čtenářské vyžití nad stránkami Komenského, klidný podzim a hodně pracovní i osobní spokojenosti. Přejme si, ať na nás změny světa nedopadnou tak tvrdě, jak se můžeme obávat. Ať se nám i nadále daří a můžeme se scházet nad stránkami časopisu Komenský, který pro vás znovu a znovu s radostí a potěšením připravujeme.

Veronika Rodová

Veronika Rodová, Jana Létalová

Rozhovor s Hanou Horkou o environmentální výchově, jejím pojetí a významu ve vzdělávacím kurikulu

„... na chvíli zpomalit, ztišit to ustavičné švitoření v našem mozku a poskytnout tak našim očím a uším prostor, aby mohly začít vnímat všechny ty jiné hlasy, které nás obklopují, ... potřebujeme také jeden s druhým komunikovat. Je nezbytné vrátit se z tohoto ticha zpět do světa výrazů, ale najít přitom takové způsoby řeči, které budou věrné naší bezprostřední smyslové zkušenosti světa, našemu zvířecímu příbuzenství se zbytkem živé země."

D. Abram

Jaké byly počátky vaší profesní dráhy?

Po absolvování studia na brněnské Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně (dnešní Masarykově univerzitě) jsem začínala jako učitelka chemie a přírodopisu v základní škole v Pozořicích, kterou jsem předtím navštěvovala jako žákyně. Nastoupila jsem do prostředí známého, děti jsem znala z mimoškolní činnosti, z různých akcí, her, táborů, vycházek. Na učitelskou práci jsem se velmi těšila a věnovala jsem se jí od počátku se zaujetím a radostí. Při nástupu do praxe mi byli oporou moji dřívější učitelé a ve výuce mi také dost pomáhalo, že jsem se v prostředí školy dobře orientovala. Ráda také vzpomínám na akce s ochránci přírody, na setkávání s místním zahradníkem, na exkurze do podniku UP[1], cementárny, lomu, do zemědělského družstva apod., které vytvářely charakteristiku regionu školy. Tvořili jsme neformální společenství, které umožnilo propojovat poznávání světa ve škole s běžným životem. Jako učitelka chemie a přírodopisu jsem tedy tzv. environmentální témata považovala za přirozenou součást výuky.

Co vás přivedlo k environmentální problematice a proč jste se jí začala věnovat?

Vyrůstala jsem v prostředí, v němž příroda byla každodenní součástí života. Od malička mě mí rodiče vedli k tomu, abych si všímala, co se kolem mě děje, učili mě poznávat květiny, stromy, zvířata, nerosty a horniny a taky mi vysvětlovali, co rostliny a zvířata potřebují k životu, jak je pro ně důležité prostředí, ve kterém existují. Hodně mě ovlivnilo také to, že tatínek byl učitelem přírodovědných předmětů a byl zaníceným ochráncem přírody. Rodiče a prarodiče tedy pro mě představují nejvýznamnější vzor a příklad opravdového vztahu k přírodě. Zájem o přírodu a touha porozumět přírodním zákonitostem mě přivedly ke studiu chemie a biologie. Bavila mě práce s dětmi, a tak jsem se rozhodla pro studium učitelství. Už na střední škole jsem chodila do třídy s rozšířenou výukou přírodovědných předmětů. Zvolené obory zpočátku působily v určité kontradikci, neboť chemie byla často prezentována jako obor ohrožující životní prostředí. Postupně jsem pochopila, že obory nelze tak rigorózně dělit na „hodné a zlé", že nejdůležitější je role člověka, který rozhoduje o zásazích do životního prostředí.

Během studia jsem se setkala se skvělými lidmi, nejen experty v oboru, ale i osobnostmi s upřímným lidským přístupem a opravdovým zájmem o kvalitní přípravu učitelů. I dnes se vracím k publikacím svého učitele, doktora Karla Patočky, z nichž je patrná láska k přírodě a touha vést čtenáře k jejímu objevování a péči.

S propojením studovaných oborů v ekologickém kontextu jsem se pak setkala u obhajoby své diplomové práce z chemie. Po prezentaci výsledků mého zkoumání, zaměřeného na sledování vlivu tenzidů na povrchové napětí vody, mi pan profesor Trtílek, vedoucí katedry chemie a oponent mé práce, položil otázku: „Jaké to bude mít ekologické dopady?“ Tím, že otázka propojovala chemii s biologií, respektive ekologií, otevřel diskusi o jejich vzájemném působení. Často se k této situaci vracím ve výuce, když přibližuji podstatu environmentální výchovy a vysvětluji vztahy a souvislosti mezi lidskou činností a přírodou.

A co bylo dál?

Zkušenosti z několikaletého působení v základní škole a touha prohlubovat si své znalosti mě přivedly k doktorskému studiu. Po jeho ukončení jsem začala působit na pedagogické fakultě jako odborná asistentka. Pak jsem na filozofické fakultě absolvovala obor Pedagogika, což mě dále nasměrovalo v pedagogické činnosti.

Po nástupu na pedagogickou fakultu jsem měla možnost zapojit se do projektu vedeného nestorkou ekologické výchovy, Danuší Kvasničkovou, která byla koordinátorkou vědeckovýzkumného úkolu s názvem *Výchova k péči o životní prostředí na školách všech stupňů a typů* a zasloužila se o rozvoj této výchovy u nás. Mým úkolem bylo hledat možnosti začlenění výchovy k péči o životní prostředí – to bylo tehdejší označení ekologické, chcete-li environmentální výchovy – do pedagogických disciplín, zejména do teorie výchovy.

Významně mou cestu ovlivnil také projekt *Analýza environmentálního vzdělávání a výchovy na fakultách připravujících učitele.* Na katedře biologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy se na začátku tisíciletí setkával tým odborníků z různých oborů, kateder a fakult i středisek ekologické výchovy a diskuse byla tehdy obohacující, mnohdy bouřlivá, ale smysluplná pro všechny zúčastněné. Naším cílem bylo zařadit ekologickou výchovu do přípravy učitelů a vypracovat standard pregraduální ekologické/environmentální přípravy učitelů.

Co je tedy podle vás podstatou environmentální výchovy?

Ráda bych nejdříve připomněla, že pohled na výchovu obecně se zakládá na vztahu člověka ke světu. Utváření vztahu k životnímu prostředí, což je jádro environmentální výchovy, vychází z komplexního pojetí prostředí, v němž se spojují hlediska přírodovědná, sociální, estetická a technickoekonomická.

V environmentální výchově se tedy nejedná pouze o otázky spjaté s přírodou, ale původní důraz na ochranu přírody se rozšiřuje o porozumění vztahům mezi komponentou přírodní, kulturní a sociální a jejich souvislostem. Nestačí například jen rozlišit živou a neživou přírodu, ale je třeba zkoumat jejich vzájemnou podmíněnost a vztahy mezi nimi. S ohledem na necitlivé zásahy člověka do prostředí je třeba také upozorňovat na vliv lidské činnosti na přírodu. Mluvit s žáky o těch vlivech, které byly způsobeny nedbalostí, ale i o těch nechtěných. O všech, které působí devastaci a ohrožení přirozených kvalit vody, vzduchu, půdy, života zvířat i rostlin, a následně ohrožují lidské zdraví a život na Zemi vůbec. Environmentální výchova tedy značně přesahuje rámec přírodovědy a její původní, převážně biologicky pojatý obsah se od osmdesátých let 20. století rozšiřuje o témata společenskovědní, jako je např. životní styl, spotřební kultura, vliv médií a reklamy na život člověka a občana atd.

Z toho vyplývá, že obsah i cíle environmentální výchovy lze naplňovat v každém vyučovacím předmětu. Shrnu-li to, pak podstatu environmentální výchovy spatřuji v uvědomění si složitosti a propojenosti vztahů mezi lidskou činností a procesy v biosféře, což by mělo ovlivňovat postoje jedince, styl jeho uvažování o světě, jeho hodnoty a následně i jeho chování a jednání.

A jak k tomu může přispět výuka ve škole?

Při utváření vztahu k životnímu prostředí jsou znalosti nepochybně důležité, neboť máme-li něco respektovat, pak to musíme znát a na tomto základě bychom měli být schopni domýšlet důsledky své činnosti a korigovat volené postupy, tedy ekologicky myslet.

Podstatný vliv mají učitelovy přístupy k výuce, kterými žákům přibližuje, jak to v životním prostředí funguje. Podle mě není příliš přínosné trvat na encyklopedických znalostech, které jsou mnohdy dílčí a izolované, a proto žákům neumožňují porozumět vztahům a souvislostem.

Řadu let se objevují výhrady k výuce, jež akcentuje nepropojenost učiva, které je odtržené od života. A to je také limitujícím faktorem pro naplňování cílů environmentální výchovy. Když seznamujeme žáky na základní škole s přírodními zákonitostmi, měli bychom hledat propojení s možnými civilizačními vlivy. Odříkávání pojmů, vyjmenovávání morfologických znaků rostlin a živočichů nebo líbivá vyobrazení na interaktivní tabuli nepostačují. Důležité je zapojovat žáky do výuky, vést je k přemýšlení, nechat je řešit teoretické i praktické úkoly. Zkušenostní a činnostní orientace výuky předpokládá zapojení činností, manipulaci s předměty, pozorování přírodních a společenských jevů, experimentování, práci s myšlenkovou mapou nebo třeba besedu s odborníkem. Žáci by měli ve výuce diskutovat, což je vede k přemýšlení o problémech i konfliktech, tedy o vztazích mezi přírodou a kulturou.

Takové exemplární metodické náměty, naplňující výše uvedená doporučení, zpracoval např. Aleš Máchal z brněnské Lipky. Motivuje jimi žáky k řešení simulovaných situací a k vyvozování důsledků lidského jednání na přírodní prostředí. Otázkami typu: co v životním prostředí existuje, jak jednotlivé složky souvisejí navzájem a proč tomu tak je, co se stane, když do systému vstoupí nový „prvek“ apod., podněcuje žáky k přemýšlení. Zde spatřuji příklad efektivní environmentální výchovy odpovídající návrhům na kvalitativní změnu výuky o přírodě a kultuře.

V čem spočívá podstata této změny?

Vaše otázka mi evokuje vzpomínky na debaty, které probíhaly při zavádění výchovy k péči o životní prostředí do škol. Někteří učitelé tehdy poukazovali na to, že se přece o přírodě a kultuře jako produktech lidské činnosti vyučovalo odedávna a není třeba zavádět „novinky“. Ano, vyučovalo se. Někdo si možná vzpomene, jak se žáci v první třídě učili rozlišovat přírodniny a výrobky. Tak získávali představu o světě přirozeném a o světě umělém, které jsou od sebe oddělené. A že tvůrcem kultury materiální i duchovní je člověk. Mimoděk se tak prohluboval konflikt mezi přírodou a kulturou v povědomí dětí. Je potřeba, aby škola začala na tento rozpor reagovat. Ve škole by měla být větší pozornost věnována objasňování souvislostí vzniku produktů lidské činnosti – takzvané materiální kultury – z přírodních surovin. Žáci by si měli uvědomit, že přírodu nevytváříme, že příroda funguje bez nás. A také, že neseme odpovědnost za své dílo, za své rozhodování, za celou kulturu lidského života.

Podle čeho lze posoudit kvalitu výchovného působení v této oblasti?

Environmentální výchova se stala součástí školních vzdělávacích programů, na školách jsou kvalifikovaní koordinátoři environmentální výchovy, učitelé mají možnost dalšího vzdělávání atd. To vede k tomu, že chápou, že environmentální výchova není něco „navíc“, že je to součást jejich každodenního působení.

Určitým vodítkem k posouzení kvality učitelovy práce se mohou stát doporučení odborníků, kteří se kriticky vyjadřují k vlivu vzdělávacího systému, jenž podle nich podporuje krizi životního prostředí a lidskou nadřazenost nad přírodou. Osobně považuji za inspirativní myšlenky Emila Višňovského: Opravdu vyučujeme o přírodě pouze jako o „objektu, materiálu, zdroji či o prostředku dosažení lidských cílů, plánů a záměrů“? Dokážeme ve výuce kriticky nahlédnout na výsledky lidské činnosti? Hovoříme s žáky o důsledcích kultury/civilizace? Nestává se, že je často marginalizujeme, odsouváme na okraj či přehlížíme? Objasňujeme dostatečně konflikt nebo vztah kultury a přírody? Nahlížíme na jejich vztah z hlediska etického, tj. dobra, zla, správného, nesprávného chování či jednání? Pokud se vám daří s žáky o těchto tématech diskutovat, je zřejmé, že dáváte do kontextu učivo o přírodě a kultuře, že dokážete uvést příklady jejich vzájemného ovlivňování. Lze hovořit o biofilním přístupu ke vzdělávání, které zahrnuje perspektivu aktuální pozice žáka i jeho budoucí roli občana či odborníka ve zvolené profesi.

Jaké místo environmentální výchova zaujímá ve školním kurikulu?

Environmentální výchova se stala průřezovým tématem v kurikulárních dokumentech, které vešly v platnost v roce 2004. Ukazuje se však, že zajistit průřezovost není pro učitele vůbec samozřejmé. Ve školách se ale setkávám s učiteli, kteří si uvědomují, že mohou ve svých nejen přírodovědných předmětech přispět k rozvoji environmentálních postojů svých žáků. Vybavují se mi slova Hany Librové, která připomíná, že učitelé výchov a společenskovědních předmětů mají výsadní postavení, neboť „školí lidskou kulturou", a tak ovlivňují nejen estetické vnímání přírody, ale mohou omezit manipulativní hodnotové nahlížení na přírodu i lidskou společnost.

Ráda bych zdůraznila, že jednání a chování v životním prostředí podle mě ovlivňují nejen environmentální znalosti, ale i takové kvality, jako jsou ukázněnost, starostlivost, laskavost, citlivost, tolerance či odpovědnost. Jejich rozvoj je každodenní součástí práce učitele, nesnadné ovšem je, že zde působí řada dalších vlivů a očekávaný výchovný efekt se projevuje až s odstupem času. V environmentální výchově má všechno svůj čas. Očekávané výstupy se dostavují postupně a chce to systematičnost a trpělivost.

Jaký je váš názor na environmentální vývoj světa?

Environmentální vývoj světa bude i nadále ovlivňovat člověk. Vědomí environmentálního rizika – nebo chcete-li ohrožení – je tu přítomné již dávno, a tak se již dlouho hledají cesty, jak mu předejít. Způsoby, jak pečovat o životní prostředí, se diskutují již více než šedesát roků. Zdá se, že stále více žijeme v době nebývalých možností, a to má vliv na míru naší konzumace materiálních i nemateriálních statků. Vidím, jak mnoho lidí, aby nemuselo změnit svůj způsob života, spoléhá na to, že environmentální rizika se jich – zatím – netýkají. Věřím ale, že škola může mít v těchto otázkách vliv. Základem je vytvářet to, čemu já říkám pro-přírodní základ. Brát ohled na životní prostředí bychom měli učit každého žáka, aby, až dospěje, měl vypěstovanou citlivost a porozumění pro prostředí, ve kterém žije. Klíčovou roli hraje empatie a dialogické promýšlení možností, jak konsolidovat environmentální situaci. A proto podporujme naše žáky, snažme se je nadchnout pro život. Veďme je k zodpovědnému vztahu ke světu.

Jaké oblasti se nyní profesně věnujete a co z toho vás nejvíc těší?

V současné době působím na katedře pedagogiky. Vyučuji školní pedagogiku a teorii a metodiku výchovy, tedy předměty, v nichž nelze pominout výchovné aspekty. Ty sledujeme při kurikulárních činnostech, když se studenti učí vymezovat výukové cíle, učební úlohy, výukové strategie nebo volit způsoby hodnocení. Práce se studenty mě velmi těší, vážím si jejich zájmu, otevřenosti, ochoty komunikovat a přemýšlet. Oceňuji, že si navzájem důvěřujeme, že si sdělujeme i případné pochybnosti. Potěšilo mě, když mi jeden student napsal: „možná bychom neměli žasnout, jak někteří lidé pomáhají zlepšit život na této planetě, ale měli bychom se zamyslet, jak můžeme pomoci my". Vedu studenty k tomu, aby propojovali své teoretické znalosti environmentální problematiky s každodenním jednáním a nezapomínali na důležitost hodnot, jako jsou šetrnost, sebeomezení, ohled na druhé a zodpovědnost.

Velkou radost mám z úspěšného působení našich absolventů ve školách, kteří považují environmentální výchovu za organickou součást své práce. Mnozí tvoří vlastní výukové materiály, píší učebnice nebo se úspěšně angažují v institucích neformálního vzdělávání. To je pro mě zdroj inspirace a naděje.

Děkujeme za rozhovor.

Poznámky

1) Umělecko-průmyslové závody na výrobu nábytku se sídlem v Rousínově.

Literatura

Abram, D. (2021, 29.10.). *Strážce hranice: rozhovor s Davidem Abramem*. https://potulnauniverzita.cz/strazce-hranice-rozhovor-s-davidem-abramem/

Horká, H. (2005). *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: MSD.

Librová, H. (2000). Místo krasoduchů a latiníků v environmentálním vzdělávání. In *Hledání odpovědí na výzvy současného světa. Sborník z konference*. Praha: Společnost pro trvale udržitelný život a Centrum pro otázky životního prostředí.

Máchal, A. (1996). *Špetka dobromysli (Kapitoly z praktické ekologické výchovy)*. Brno: Ekocentrum.

Šmajs, J. (2008). *Potřebujeme filosofii přežití? Úvahy o filosofii, kultuře, poznání, vzděláním řeči a popularizaci vědy*. Brno: Doplněk.

Višňovský, E. (2009). Pojem „evolučno-ontologickej gramotnosti". In Timko, M. (ed) *K problému ontologie kultury. Ekologické a sociálně ekonomické souvislosti*. Brno: Tribun EU, s. 44–49.

Doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.
vystudovala obory Učitelství chemie a biologie a Pedagogiku na Masarykově univerzitě. Působí na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty MU. Vyučuje školní pedagogiku a teorii a metodiku výchovy. Zabývá se otázkami spjatými s utvářením vztahu člověka k životnímu prostředí, zejména možnostmi proměny vzdělávání v intencích tzv. biofilní orientace. Je školitelkou doktorandů, členkou oborové rady doktorského studia v oboru Pedagogika.

Kontakt: horka@ped.muni.cz

Jana Létalová, Veronika Rodová

Rozhovor o environmentální výchově ve školní praxi s její koordinátorkou Zdenkou Kissovou

Se Zdenkou Kissovou jsme hovořily o významu environmentální výchovy v současném kurikulu a o jejím začleňování do každodenního života základní školy ve Zbraslavi, kde působí nejen jako učitelka, ale též jako koordinátorka environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty.

Můžete se čtenářům představit?

Pracuji jako učitelka matematiky a chemie na základní škole ve Zbraslavi u Brna. Učitelskou profesi jsem si zvolila z několika důvodů – bavilo mě vysvětlovat učivo svým mladším bratrům, jako dítě jsem byla zvídavá a jelikož jsem se dobře učila, ukázala se být cesta na gymnázium tím nejlepším řešením, jak naplnit své sny a předávat dál to, co umím. Měla jsem také dobré učitele a jejich přístup k nám žákům byl tím dalším důvodem. Zvolila jsem si studium na Přírodovědecké fakultě v Brně[1], konkrétně učitelství pro druhý stupeň základní školy a pro střední školy. Kombinaci jsem nemusela vybírat dlouho, protože mě matematika i chemie bavily a obojí jsem zvládala dobře také díky výborným učitelům. Učit jsem začala v roce 1986 na Kopanicích ve Starém Hrozenkově, kam jsem dostala takzvanou umístěnku. Po roce jsem se vdala, odstěhovala jsem se s manželem do Zbraslavi a od té doby zde učím. V roce 2008 jsem dokončila studium environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) a stala jsem se školní koordinátorkou.

Co vás přivedlo k environmentální problematice?

To začalo hluboko v dětství. Vyrůstala jsem na vesnici s rodiči, sourozenci a prarodiči v rodinném domku s velkou zahradou. Děda byl vášnivý chovatel. Králíky měl na maso, ale také angoráky na vlnu. Slepice běhaly po dvoře, kočky pobíhaly mezi nimi a my děti také. Často jsme si s domácími zvířaty hrály a pozorovaly jejich krmení a vše, co hospodářství obnášelo. Líbilo se mi pobývat venku, tam jsem trávila většinu času. Později jsem se začala zajímat o přírodovědné předměty, což vyústilo ve studium na střední a poté na vysoké škole. Moje první povolání započalo ve Starém Hrozenkově. Obklopena přírodou Bílých Karpat jsem překonávala první úskalí učitelské profese. Venkovní výuka mi dělala radost. V té době bylo mým úkolem učit i přírodovědný seminář pro starší žáky.

Také všichni ředitelé, které jsem v průběhu své pedagogické práce měla tu čest poznat, mě formovali a pomáhali mi najít cestu k environmentální výchově. V době, kdy zbraslavská škola hledala své zaměření, nemohl tehdejší ředitel Ladislav Vaverka jinak, než zvolit již zaběhnutou přírodovědnou náplň. Škola u lesa toto přímo nabízela. Další ředitel školy, Petr Kroutil, podporoval moji snahu začít studovat tzv. „Specializační studium k výkonu specializačních činností v oblasti environmentální výchovy“. Byl mi nápomocný v začátcích, učili jsme se „prodat“ to, co jsme dělali. Současný pan ředitel Miroslav Báňa mi pomáhá realizovat naše školní plány formou projektů a přináší nový vhled.

Co obnáší pozice koordinátorky environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty?

Náplň mojí funkce koordinátora EVVO na škole spočívá, jak název sám říká, především v optimální spolupráci s ostatními kolegy. Myslím, že se nám dařilo tuto společnou cestu hledat už od doby mého studia a po krůčcích ji zlepšovat natolik, že se problematika environmentální výchovy dostala jednotlivým učitelům pod kůži. Nyní už oni sami hledají náměty, plánují si projektové dny, v rámci svých předmětů hledají možnosti, jak účinně implementovat environmentální témata, samozřejmostí je, že výuku realizují i venku. Spolupracujeme se středisky ekologické výchovy Lipka[2], Rozmarýnek[3] a jinými. Společně plánujeme celoškolní akce jako například Den Země nebo Motýlí stráň. V současné době intenzivně spolupracuji s panem učitelem Janem Šrámkem, který po mém odchodu do důchodu funkci koordinátora EVVO převezme.

Jaká je škola, na které působíte?

Základní škola ve Zbraslavi je úplnou školou s 1. až 9. ročníkem. Nachází se v klidné části vesnice v těsném sousedství lesa, kde ji velmi vhodně obec Zbraslav v roce 1938 postavila. I z tohoto důvodu má naše škola pečlivě vypracovaný plán environmentální výchovy, která je nedílnou součástí výuky. Školu navštěvují žáci z okolních obcí, a to z Újezdu, Stanovišť, Hlubokého, Příbrami a Zálesné Zhoře. V současnosti školu navštěvuje 213 žáků. V budově školy je 13 tříd, z toho 3 odborné učebny, jedna místnost školní družiny, sborovny vybavené PC s připojením k internetu, 4 odborné kabinety. Škola má družinu se dvěma odděleními a v přízemí školní jídelnu s kuchyní. Ve vedlejší budově je malá tělocvična a nová sportovní hala. Uvedený tělovýchovný areál byl rozšířen o moderní nové víceúčelové sportovní hřiště s celoročním provozem. Zřizovatel vybudoval venkovní školní hřiště, které přímo navazuje na novou sportovní halu. V době přestávek mohou žáci využívat všech prostor školy, v případě dobrého počasí i venkovního školního hřiště a každé odpoledne po domluvě s učitelem i učebnu výpočetní techniky s připojením k internetu. V obci se nachází lyžařský vlek, který škola využívá k pořádání zimních výcvikových kurzů. Pedagogický sbor má 23 členů, včetně 4 asistentek pedagoga, ve věkovém rozmezí 28–68 let. Všichni pedagogové jsou plně kvalifikovaní a ovládají alespoň jeden cizí jazyk. Ve škole pracují výchovný poradce, koordinátor EVVO a metodik prevence. Čtyři paní učitelky mají vystudovanou speciální pedagogiku. Většina učitelů si ochotně doplňuje svoje vzdělání v kurzech a seminářích.

Můžete specifikovat vaši školu z hlediska přístupu k environmentální výchově?

Snažíme se problematiku environmentální výchovy zavádět a řešit v každém předmětu, a to jak na I. tak i na II. stupni. Akcentována je též její neformální stránka. Ta spočívá ve vytváření kvalitního prostředí uvnitř i vně školy: příklady dobré praxe, výlety, podpora environmentálně-výchovných aktivit žáků. Nechceme environmentální výchovu jako samostatný předmět. Usilujeme spíše o to, aby se propsala do každého předmětu. A v tomto duchu vedeme i naše žáky – postupně, ale trvale. Zapojili jsme se do národních i mezinárodních projektů a soutěží, které se cíleně věnují konkrétním ekologickým tématům. Například *CO_2 liga* (obrázek 1), kterou organizuje a garantuje Ekologický institut Veronica. Naši žáci z 9. ročníku se zapojili do této celonárodní soutěže zaměřené na ochranu klimatu a mezi 130 přihlášenými školami obsadili 9. místo. V červnu tohoto roku pak byli pozváni na závěrečnou konferenci projektu, která se konala v Senátu Parlamentu České republiky v prostorách Valdštejnského paláce v Praze. Dále bych jmenovala akci *Kyselý déšť*, jehož garantem je ekologické sdružení Tereza-Praha[4], *Expedice Evropa* na hradu Špilberk v Brně, pořádaná informačním střediskem Europe Direct Brno, *Into the wild with English,* což je akce organizovaná studenty Slovanského gymnázia v Brně, která probíhá v brněnské zoologické zahradě), *Ekoškola*, jejímž koordinátorem je v České republice vzdělávací centrum Tereza-Praha, *Ovoce do škol* a jiné.

Je také řada akcí, které jsme si uspořádali sami, například Motýlí stráň, exkurze do čističky odpadních vod v Rosicích, návštěva firmy SAKO

Obrázek 1: *Závěrečná konference v Senátu Parlamentu České republiky v Praze.*

Brno, která nabízí komplexní služby v oblasti odpadového hospodářství, výstava minerálů v Tišnově, projektová výuka Voda, Vzduch, Chemie v životě člověka a Moje obec. V rámci environmentální výchovy jsme dále vyráběli krmítka pro ptáky, podnikli vycházky k místnímu chovateli, byli v lese na „soví" noci s Ivo Hertlem[5], navštívili jsme VIDA! Brno, Technické muzeum v Brně, Planetárium a jiné. Úspěšné byly rovněž takzvané barevné tematické dny: Modrý den – Den vody, Zelený den – Den lesů. Oblíbené jsou programy jako Zayferus, který realizuje společnost na ochranu dravých ptáků, Vánoce matky přírody nebo Tonda Obal věnovaný třídění odpadu a jeho recyklaci a samozřejmě Den země (obrázek 2), jehož se účastní jak žáci tak učitelé, a který každoročně využijeme k úklid a úpravě okolí školy.

Žáci se rovněž úspěšně zúčastňují výtvarných soutěží, například Pomáháme zvířatům, výrobky z plastů, Land-art v lese. Pro děti a jejich rodiče jsme připravili program Tvoření z hlíny, tradici má Medový týden organizovaný místními včelaři, ve spolupráci s lesní oborou Náměšť nad Oslavou proběhla Lesní pedagogika. A pravidlem je, že učitelé se v rámci DVPP vzdělávají v oblasti environmentální výchovy.

Co podle vás ovlivňuje kvalitu výuky environmentální výchovy?

Myslím, že je to především osobní nasazení, podmínky vytvořené školou a zřizovatelem, dostupnost přírodního prostředí, dobré vztahy mezi zaměstnanci a jejich jednota v této otázce, spolupráce s rodiči a zejména žáky. Nesmírně důležitá je pro mě i pohoda v osobní rovině a klid na práci. V posledních letech se kvalitativně změnil přístup obce. Podpora je větší, stejně tak i komunikace. Také obec si uvědomila důležitost environmentální problematiky, organizuje akce na podporu životního prostředí a spolupracuje s námi. Vznikla naučná stezka, dochází k výsadbě stromů. To téma se opravdu vytáhlo „nahoru", akcentuje se a už se na nás nedívají skrze prsty, když chceme jít s dětmi sbírat odpadky nebo pohrabat louku.

Co vás jako učitele ve vaší práci limituje?

Každý učitel na naší malé škole učí několik svých předmětů. Environmentální výchově se věnujeme tak, jak nejlíp umíme, začleňujeme ji do předmětů, pořádáme menší i větší akce a aktivity v každodenním školním životě. Vnímáme, že by si environmentální výchova zasloužila víc, leckdy proto pracujeme na úkor vlastního volného času.

Obrázek 2: *Den Země na základní škole Zbraslav.*

Limituje nás zejména finanční stránka. Různé výukové programy zajišťované středisky ekologické výchovy v Brně, kterými jsou například Lipka nebo Rozmarýnek, pro nás začínají být finančně neúnosné, zvlášť když přičteme cenu za dopravu žáků. Pokud by byly pro tyto aktivity z ministerstva školství vyčleněny finanční prostředky, moc bychom to přivítali. Z výše uvedeného důvodu proto pořádáme hodně akcí v místě a okolí, případně využíváme akcí sponzorovaných. My, řadoví učitelé s plným úvazkem na malé škole, se neztotožňujeme ani s psaním různých projektů a dalšími administrativními záležitostmi, které jsou ubíjející a časově náročné. Proto raději vyrážíme s dětmi ven.

Další podstatná věc je to, že si spousta rodin neuvědomuje význam a důležitost environmentální výchovy. Děti jsou často vedené ke konzumnímu způsobu života. Povědomí o neudržitelnosti takového přístupu může dát často jen škola. Je to těžká práce. Pouhé mluvení o přírodě a problémech včetně globálních je často pro žáky nepochopitelné až směšné, mají raději akci. Bohužel se u některých výjimek setkáváme i s leností vyrazit do přírody a něco prospěšného udělat. Těžko se bourají zaběhnuté návyky a stereotypy z rodiny. De facto přes děti edukujeme jejich rodiče. Pro prarodiče bylo sepjetí s přírodou ještě samozřejmostí, rodiče tomu rozuměli, ale zvykli si na blahobyt, zlenivěli. Současné děti se tomu už musí učit, kladný vztah k životnímu prostředí nevychází z přirozenosti, jak tomu bývalo dříve.

K čemu se snažíte žáky v rámci environmentální výchovy vést?

Vedle výchovně-vzdělávacích cílů stanovených v ŠVP, které jsou však často příliš obecné, máme jasnou vizi, jakým směrem chceme naše žáky vést. Snažíme se, aby si vytvořili kladný vztah k přírodě, aby si uvědomili, že bez kvalitního životního prostředí není možný ani kvalitní život. Bohužel až příliš často teď narážíme na negativní změny prostředí v našem bezprostředním okolí. Nejpatrnější je změna v našich okolních lesích, nedostatek vody v krajině nebo mírné zimy a velmi horká a suchá léta, úbytek hmyzích druhů. A to chceme, aby vnímali. Nestrašíme je, nestavíme vizi negativní budoucnosti, ale poukazujeme na změny a jejich dopady. Žáci často sami kriticky hodnotí, co je špatně, a přicházejí s dalšími příklady. Environmentální výchova navíc představuje prostor pro zapojení všech žáků. Matematika nemusí jít každému, tady se však dokáží zapojit všichni.

A také vnímat, že to je problematika, která se bezprostředně dotýká života.

Ano, snažíme se o to, aby si naši žáci vytvořili povědomí a určité pozitivní návyky a aby respektovali fakt, že zdravá příroda je nutnou podmínkou kvalitního života. Fungující životní prostředí vnímáme jako základní podmínku pro přežití lidstva. Rodiny toto často nereflektují do té míry, jak by bylo třeba.

Věřím, že se nám alespoň částečně daří bránit odcizování dětí přírodě. Máme k tomu ideální podmínky, což je poloha školy hned u lesa, podpora vedení školy, obce, vlastní příklad i spolupráce s odborníky. Školní akce vždy akcentují environmentální rozměr. Žáci často pobývají venku, mnohdy několik hodin v celku. Jedním z příkladů je školní výlet k Březovému prameni, na jehož obnovení a zpřístupnění se naši žáci podíleli. Také zdolávání lanových překážek, střílení z luku, zvuky v lese při noční hře a podobné aktivity jsou zcela jinými prožitky než ty, s nimiž se děti setkávají prostřednictvím mobilů a jiných technologií. Totéž platí i pro osobní prožitek při pracovních aktivitách zaměřených už několikátý rok na úpravu takzvané Motýlí stráně. Jde o bývalou pastvinu, známou též jako „U lavek“, kde se zachovala pestrá společenstva travin a bylin a na ně vázaných bezobratlých živočichů, například motýlů. Žáci druhého stupně naší školy pomáhají s údržbou a péčí o tento významný krajinný prvek pod odbornou garancí Ivo Hertla.

V rámci každodenního chodu školy všichni žáci také vidí, že je dobré šetřit vodou a elektrickou energií. Třídit odpad na papír, plasty, bioodpad, baterie a směsný odpad je pro nás samozřejmostí. Bohužel musíme neustále zdůrazňovat potřebu neplýtvat jídlem a papírem.

Co vás na vaší práci těší? Z čeho máte radost, a z čeho naopak ne?

Environmentální výchova je radost. V současné době vlády peněz a konzumu si uvědomuji její důležitost čím dál víc. V počátcích mé pedagogické kariéry učila na škole spousta učitelů, kteří měli svoji zahrádku a drobné hospodářství. Přirozeně dělali to, co znali. Učili děti vnímat proměny přírody během kalendářního roku, pozorovali změny počasí, učili je rýt, hrabat, sázet, okopávat. Měli jsme svoji školní zahradu, každá třída obhospodařovala svůj záhonek. Postupem času jsme s rozšiřováním a budováním sportovišť na naší škole přišli o záhony. Také skladba učitelů je jiná, mladší kolegové takový intenzivní vztah k zahradám už většinou nemají. Nynější pan ředitel se však ve volném čase věnuje svému lesoparku a snaží se přenést své nadšení i na nás ostatní – učitele i žáky, zapojuje se velmi dobře i pan školník, kuchařky využívají nové biopopelnice. Povedlo se osázet okolí školy novými keři, byly zasazeny tři barevně kvetoucí kaštany, máme novou nádrž na dešťovou vodu k zalévání. V plánu je toho ještě mnohem víc.

Dříve jsme neuměli prodat výsledky své práce, málo jsme informovali naše spoluobčany o tom, co se nám dařilo. S nástupem počítačů, nákupem fotoaparátu a další techniky jsme se naučili přispívat na webové stránky školy, do obecního periodika *Heralt*, článek o naší činnosti vyšel též v časopisu *Bedrník*.

Z internetu čerpáme náměty a různé zajímavosti, které využíváme ve výuce. V dnešní době jsou tyto možnosti jakoby neomezené. Také pro žáky jsou informace všeho druhu snadno dostupné. Je ale nutné dávat věci do souvislostí, celkového kontextu. Proto je důležité naučit žáky rozlišovat podstatné od balastu, nekopírovat a dokázat vyjádřit vlastní názor na problematiku.

Je ale určitě třeba se také zamyslet nad tím, zda jsou obecně změny v oblasti vzdělávání, zaměřené na zdolávání výzev budoucnosti, dostatečné, dostatečně rychlé a především účinné. Často se na nás učitele kladou obrovské požadavky v administrativě, digitální gramotnosti, jazycích, neustále žáky z něčeho testujeme… Pak ale slyšíme, jak špatně žáky připravujeme pro dnešní pracovní trh. Ale je tohle vůbec naše poslání?! Tady vidím velký prostor pro zamyšlení, ale i celkovou proměnu školních osnov a celospolečenského uvažování o funkci současné školy vůbec.

Děkujeme vám za ochotu a čas, který jste realizaci rozhovoru věnovala.

Poznámky

1) Studium jsem absolvovala v Brně na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně, která se v roce 1990 vrátila k původnímu jménu Masarykova univerzita.
2) Lipka je školské zařízení pro environmentální vzdělávání. Je jednou z největších a nejstarších organizací v České republice, které se věnují environmentální výchově, vzdělávání a osvětě dětí i dospělých.
3) Rozmarýnek je druhým nejstarším pracovištěm brněnské Lipky. Pořádají se zde například ekologické výukové programy a akce pro všechny typy škol i širokou veřejnost.
4) Ekologické sdružení Tereza je neziskovou organizací, která působí v České republice od roku 1979. V současnosti spolupracuje s více než 800 školami, pro jejichž žáky a studenty vytváří programy vedoucí k zodpovědnosti vůči životnímu prostředí.
5) Ing. Ivo Hertl, Ph.D., vystudoval VUT v Brně. Je členem České ornitologické společnosti, pro kterou pracuje v rámci její pobočky Vysočina.

Mgr. Zdenka Kissová
vystudovala obor učitelství matematiky a chemie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Brně (nynější Masarykově univerzitě). Od roku 1987 žije a vyučuje na základní škole ve Zbraslavi, kde současně působí jako koordinátorka environmentální výchovy a osvěty.

Kontakt: zdenka.kissova@zszbraslav.cz

Jana Létalová

Přístup biofilně zaměřeného učitele k (environmentální) výchově

„Biofilní člověk vnímá více celek než jenom části. Přeje si tvořit a uplatňovat svůj vliv láskou, rozumem a příkladem. Protože se raduje ze života, není vášnivým spotřebitelem…“

E. Fromm

Ekologická krize nastavuje zrcadlo globalizující se světové společnosti a (nejen) citliví jedinci v něm mohou nahlédnout reálnou možnost jejího definitivního zániku.

Impulsem vzniku následujícího příspěvku je fakt, že destruktivní směr, kterým se jako civilizace ubíráme, se nezmění sám od sebe, nýbrž vyžaduje naše zásadní přičinění. To však předpokládá, že tato problematika nebude tabuizována ani vykládána formálně či zkresleně, ale že se o ní bude hovořit otevřeně a konstruktivně, neboť pouze tak můžeme pochopit, co stojí u kořene ekologické krize a na základě tohoto pochopení se pak vydat směrem žádoucím.

Předkládaná empirická studie je drobným příspěvkem k této naléhavě potřebné diskusi. Ekologickou problematiku reflektuje z pedagogické perspektivy, neboť tato disciplína může sehrát v procesu potřebné systémové transformace jednu ze stěžejních rolí. Primárním předpokladem je však celospolečenské přijetí propřírodního – biofilního[1] – paradigmatu. Na tuto změnu, v podobě akceptace konkrétního teoretického konceptu[2] širokou veřejností i politických zástupců, je třeba být v pedagogice připraven. Dosud je biofilní výchova, jejímž obecným rámcem je svět jako celek, záležitostí konkrétních, propřírodně zaměřených učitelů, kteří svým způsobem výchovy u svých žáků a studentů cíleně podporují uctivý vztah k přírodě a vědomí skutečnosti, že jsme její funkční součástí, závislou na jejím „zdravotním stavu“.

Cíl výzkumného šetření

Podle Emmota (2013, s. 7) jsme „svou činností negativně zasáhli téměř každou část naší planety a ocitli jsme se v situaci bezprecedentní globální planetární krize, jejíž odvrácení spočívá v radikální proměně našeho komplexního kolektivního i individuálního chování“.

Ekologické problémy mají nepochybně systémový charakter. Jedinec jako potenciální reformátor nevyhovujícího systému však při jejich řešení hraje nezastupitelnou roli. Právě iniciativa zdola, vedená informovanou a vzdělanou veřejností, může změnit nevyhovující obsah tradiční politiky i celkový ráz kultury ve prospěch přírody a života. Skutečnost, že se ve vztahu k přírodě vzájemně velmi lišíme, zdůvodňuje oprávněnost úvah nad tím, proč tomu tak je. Cílem empirické studie je proto postihnout klíčové činitele ovlivňující genezi biofilně orientovaného učitele a jeho specifický přístup k výchově, a následně předložit ucelený portrét takto zaměřeného učitele, který označujeme jako bioprofil.

Hledání zdrojů motivace biofilně orientovaných jedinců je totiž současně hledáním způsobů, jak vychovávat a vzdělávat děti, kterým v dospělosti nebude lhostejné, v jakém světě žijí a v jakém stavu ho zanechají svým potomkům.

Tabulka 1: *Konceptuální rámec výzkumu*

Výzkumný cíl:	Zjistit, jaké jsou zdroje biofilní orientace učitelů, kteří se aktivně věnují péči o životní prostředí a tímto směrem cíleně vedou své žáky/studenty.
Výzkumné otázky:	Jak učitel sám vysvětluje původ svého biofilního zaměření?
	Jaké jsou osobnostní charakteristiky biofilně zaměřeného učitele?
	Čím je charakteristické pedagogické myšlení biofilně zaměřeného učitele?

Metodologie výzkumného šetření

Jak bylo uvedeno výše, výzkumný problém, o němž studie pojednává, představují činitelé stojící v pozadí biofilního zaměření učitele a současně ovlivňující jeho přístup k výchově, který je odrazem jeho celkového pedagogického myšlení. V souladu s vytyčením výzkumného problému byl stanoven výzkumný cíl a výzkumné otázky, jak ukazuje tabulka 1.

Za účelem naplnění výzkumného cíle a zodpovězení výzkumných otázek byl zvolen kvalitativní výzkumný design, v jehož rámci byla použita biografická metoda životní historie v kombinaci s narativním, fenomenologickým a hermeneutickým přístupem.

Použití zmíněné metody, která prostřednictvím individuálních interpretací životních událostí, zkušeností, zážitků a pocitů umožňuje proniknout do jedinečného světa druhých lidí, má vzhledem k výzkumnému cíli své opodstatnění. Svůj život si totiž můžeme plně uvědomit a reflektovat právě skrze vyprávění. Vyprávění o vlastním životě nezahrnuje pouze vnější události, které se jedinci přihodily, ale především vnitřní změny, které tyto události v jedinci evokovaly a přivodily. Interpretace vlastních životních zkušeností proto úzce souvisí s utvářením sebeidentity člověka (Schütze, 2007, s. 8).

Skupinu respondentů tvořili tři kvalifikovaní učitelé a jeden pedagog volnočasových aktivit. Důvodem jeho zařazení do souboru je skutečnost, že v procesu biofilní výchovy a vzdělávání nemusí nutně hrát klíčovou roli pouze učitel působící ve formálním vzdělávání. Respondenti, které ve studii označujeme fiktivními jmény Dalibor, Jirka, Karel a František,[3] byli vybíráni na základě předem stanovených kritérií.

Prvním požadavkem bylo, aby se jednalo o pedagogické pracovníky. Dalším kritériem, které musel každý respondent splňovat, byla veřejná angažovanost v oblasti péče o životní prostředí. Respondenti jsou aktivní v komunální politice nebo jsou příslušníky určité skupiny, která se věnuje péči o životní prostředí. Dalším podstatným kritériem bylo uznávání propřírodního zaměření vybraných respondentů širší komunitou. Potenciální respondenti tedy byli považováni svým okolím za propřírodně zaměřené. Významnou roli při výběru respondentů sehrála sociální nominace, kdy množina možných participantů výzkumu vznikala na základě doporučení ředitelů škol, rodičů, ale i širší veřejnosti. V okamžiku, kdy jsme získali první dva respondenty, nám pak oni sami navrhovali další možné účastníky. Posledním kritériem bylo vlastní sebepojetí respondenta jako jedince, který je biofilně/propřírodně zaměřený. Při realizaci výzkumného šetření byly zohledněny základní etické principy.

Hlavní technikou sběru dat byl opakovaný hloubkový biografický rozhovor. S každým respondentem byly provedeny tři rozhovory, vždy s odstupem několika měsíců. První rozhovor měl narativní nestrukturovaný charakter, který vycházel pouze z několika předem připravených otevřených otázek. Jednalo se v podstatě o volné vyprávění respondentů o celém jejich životě. Další dva polostrukturované rozhovory pak bezprostředně navazovaly na stěžejní témata související s výzkumnými otázkami, vzešlá z prvotního rozhovoru. Jejich cílem bylo tato témata prohloubit, doplnit a objasnit. Výsledkem realizovaných rozhovorů byl ucelený obraz života každého respondenta. Data byla sbírána průběžně od září 2018 do ledna 2020. Každý rozhovor byl nahrán a následně doslovně přepsán. Délka jednotlivých rozhovorů přesahovala v průměru jednu hodinu. Za účelem nalezení odpovědi na výzkumnou otázku byla k analýze dat

využita technika tzv. otevřeného kódování, kdy jsou data dle podobností rozdělena do samostatných sekcí, které jsou předběžně pojmenovávány (Corbin & Strauss, 1990, s. 6). Technicky jsme kódování realizovali ve dvou fázích. Nejprve pomocí metody „papír tužka", a následně proběhlo druhé čtení, jehož cílem bylo nalézt co možná nejvýstižnější kódy (pojmenování) v programu MS Word. Dalším krokem pak bylo hledání relevantních kategorií (témat), které pod sebou seskupovaly kódy (pojmy) náležející ke stejnému jevu. Jednalo se tedy o tematickou analýzu, která je „díky své flexibilitě hojně využívaná, ačkoli nepatří mezi explicitně vymezené procedury analýzy dat", jak upozorňuje Hendl (2016, s. 264–265). Tematická analýza není zatížená konkrétní teorií nebo výzkumným paradigmatem, a proto lze v jejím rámci aplikovat různé teoretické přístupy. V našem výzkumném šetření jsme využili zejména induktivního přístupu, při kterém jsou kódování a vytváření témat explicitně určeny obsahem dat. Použit byl rovněž realistický přístup, jehož výsledkem je souhrnná zpráva o předpokládané realitě, která se v datech postupně vynořovala (Clarke & Braun, 2017, s. 297).

Hlavní úskalí zvolené metody a kvalitativně zaměřeného výzkumu obecně spočívá v tom, že respondenti mohou mít tendence prezentovat svoji minulost tak, aby odpovídala jejich současnému i budoucímu jednání a dávala mu smysl. Stejně tak platí, že výsledky tohoto typu výzkumu mohou být ovlivněny individuálními preferencemi a postoji výzkumníka (Hendl, 2016, s. 48). Ve snaze eliminovat zmíněné riziko bylo tedy od počátku postupováno v intencích přístupu spolupráce mezi výzkumníkem a respondenty, založeném na vzájemné důvěře a otevřenosti. Finální příběh je tak výsledkem jejich vzájemné interakce a společného úsilí. Jsme si vědomi skutečnosti, že zobecnění získaných výsledků je v kvalitativním výzkumu velmi obtížné. Přesto podle Švaříčka a Šeďové (2007, s. 24) „nelze souhlasit s názory, že jednotlivé příběhy jsou natolik subjektivní a kontextuální, že vylučují jakoukoli generalizaci a reprezentativnost".

Výsledky

Na základě analýzy a komparace jednotlivých životních příběhů jsme identifikovali podobné znaky a vzorce, které nám dovolují předložit bioprofil propřírodně zaměřeného učitele. Bioprofil je v předkládané práci chápán jako teoretický koncept, který postihuje podstatné oblasti související s propřírodním zaměřením zkoumaných jedinců a jejich pedagogickým myšlením, nikoliv jako empiricky podložený univerzální model biofilně orientovaného učitele. Výsledný bioprofil propřírodně orientovaného učitele, který vychází primárně z volného vyprávění respondentů, propojuje tři vzájemně se podmiňující dimenze, které vzešly z analýzy získaných dat. První dimenzi představují zásadní životní skutečnosti, které ovlivnily biofilní zaměření učitele a současně způsob jeho pedagogického myšlení, druhá dimenze souvisí s osobnostní charakteristikou učitele (odráží jeho vlastnosti, životní preference, hodnoty a postoje) a třetí dimenze ukazuje, jaké je celkové pedagogické myšlení propřírodně orientovaného učitele, jeho přístup k výchově, který vychází nejen z osobitého pojetí instituce školy a vzdělávání, z pojetí (environmentální) výchovy, učitele i žáka, ale odráží se v něm též jeho výchovné cíle a aspirace. Jednotlivé dimenze současně představují základní kategorie (témata), které tvoří kostru bioprofilu.

Vzhledem k omezenému rozsahu studie předkládáme bioprofil propřírodně zaměřeného učitele v redukované podobě, přičemž jej doplňujeme autentickými výpověďmi respondentů.

Primární zdroj biofilní orientace učitele pramení ve výchově v rodině. Prostřednictvím podpory členů nebo některého člena rodiny si od dětství vytvářel pevnou vazbu k přírodě a vztah ke konkrétní krajině či místu, což ilustrují slova Dalibora: „*Mě vlastně utvářel jednak empatický tlak matky a na druhé straně otec, který byl člověkem lesního typu. Tohle se nějak spojilo a já jsem začal mít o přírodu obrovský zájem už jako děcko, samozřejmě pasivní, ale trávil jsem tam spoustu času.*" K dalšímu prohlubování pak přispěl styk s osobami ze širšího okolí ať už v podobě vrstevníků, s nimiž aktivně trávil čas v přírodním

prostředí, nebo dospělých vzorů, od nichž přejímal propřírodní návyky. Toto základní „přednastavení" pak dotvářel život sám v podobě jedinečného osobního příběhu. V případě biofilně orientovaného učitele byl propřírodní fundament natolik silný, že obstál v konfrontaci s životními zvraty a nečekanými událostmi, jak výstižně vyjadřuje Karel: *„To, že jsem překonal svou nemoc, beru tak, že jsem se jakoby znovu zrodil, beru to jako dar a snažím se to nějak pozitivně vytěžit. U mě se v té době úplně převrátil systém hodnot. Nikdy jsem asi nebyl extra materialista, ale začal jsem všeho potřebovat ještě míň a zase se ještě prohloubil můj vztah k přírodě."*

Má-li být předkládaný bioprofil učitele co možná nejucelenější, pak se nemůže omezit pouze na popis výše uvedených formativních vnějších činitelů, ale musí se soustředit i na činitele vnitřní, vztahující se přímo k jeho osobnosti. S osobností člověka jsou neodmyslitelně spojeny také jeho životní priority a preference. Biofilně orientovaný učitel se jednoznačně soustředí na vertikální dimenzi života (související s duchovní stránkou člověka, vnitřní vyrovnaností a spokojeností, otázkou smyslu naší existence atd.). Klade důraz na plnohodnotné a smysluplné využívání času, který máme k dispozici. Koncentruje se na prožitek a dokáže žít přítomností, přičemž bere v potaz svoji minulost a uvažuje o budoucnosti. Nedovolí však, aby mu vzpomínky na minulé či předjímání budoucího zabránily radovat se z přítomného života.

Podle biofilně orientovaného učitele pro nás ekologická krize představuje výzvu i šanci. Je přesvědčen, že každý z nás by se měl v rámci svých schopností a možností angažovat v procesu hledání cest k jejímu překonání. Velmi intenzivně vnímá, že jsme odpovědní nejen za svůj způsob života, ale též za kvalitu života budoucích generací. Podle Františka si musíme vážit života a být optimističtí, protože *„vykládat děckám nějaké hrůzy o tom, že to tady můžeme už brzo zabalit a že vlastně nemáme žádné vyhlídky, to je zvrácenost. Škola je tady právě od toho, aby jim ukázala, že svět může být jinačí, lepší, ale neobejde se to bez vzájemný spolupráce, bez solidarity. Kdyby každej člověk udělal denně jeden malej dobrej skutek tak jako nad rámec toho běžnýho života, tak se to musí v tom celku nějak pozitivně projevit"*.

Pro pochopení osobnosti člověka je důležité vědět, jaký je jeho postoj k sobě samému a okolnímu světu. Pro biofilně orientovaného učitele je znalost vlastní osobnosti velmi podstatná. Právě na základě porozumění svým zvláštnostem, svým silným i slabým stránkám a motivaci pro své jednání přistupuje k okolí. Biofilně zaměřený učitel nežije ve vakuu, vnímá sám sebe jako součást celku, je otevřený životním výzvám a usiluje o vlastní sebezdokonalování. Ve své existenci spatřuje smysl. V Aristotelově duchu je to tvor společenský, těší se oblibě okolí, ale do vztahů s lidmi se nevrhá bezhlavě. Má potřebu pěstovat pevné a trvalé svazky, na své přátele má podobné nároky jako na sebe sama, jak tvrdí Jirka: *„Co se třeba týká kamarádů, tak já myslím, že si ti lidi musí tak nějak padnout. Nemám rád takový to přetvařování, že si někdo hraje na strašnýho kamaráda, ale když přijde na věc, tak není k mání. Možná jsem tady v tom směru trochu opatrnější, než bych měl. Takže já mám sice opravdových kamarádů míň, ale zato kvalitních."*

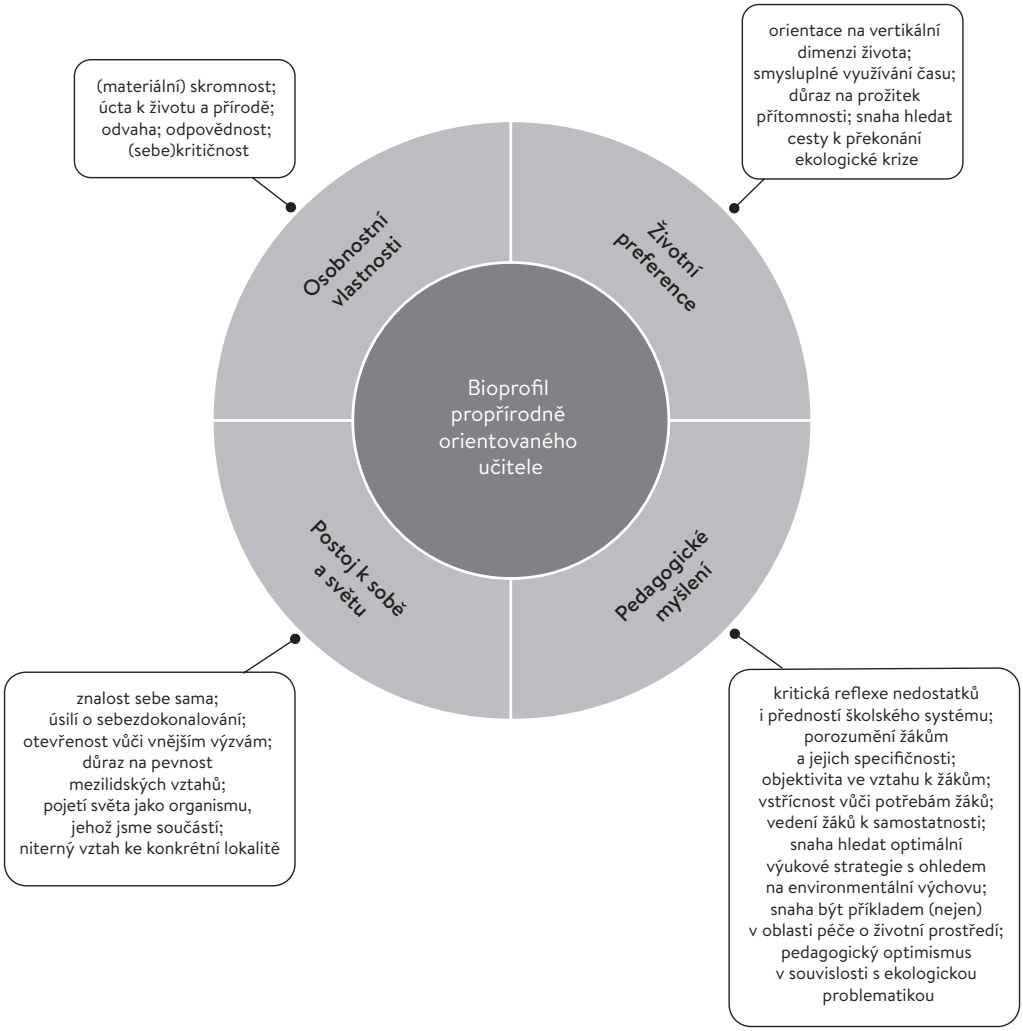
Biofilně orientovaný učitel odmítá mechanistické pojetí světa (přírody) jako předmětu určenému k naší sobecké manipulaci a nevnímá jej ani jako pouhé jeviště, na němž se odehrávají lidské příběhy. Svět je pro něj živým organismem, jehož celkový zdravotní stav ohrožujeme svojí vzdorovitostí, přičemž lehkomyslně zapomínáme, že jsme jeho nedílnou součástí, což za všechny výstižně vyjadřuje Karel: *„Já se považuju za součást přírody. Podle mě nejsme jiní než jakýkoliv ostatní živočišný druh. Nejsme ničím nadřazení…"*

Biofilně orientovaný učitel se vyznačuje osobitým pedagogickým myšlením. Uvědomuje si, že se časy mění a spolu s nimi se proměňují i ti, kdo v nich žijí. Nepřekvapuje ho proto, že dnešní žáci jsou v mnoha ohledech zákonitě jiní než generace předchozích žáků, než jeho vlastní generace. Se znepokojením pozoruje, že se podstatně proměnil způsob trávení volného času dnešních dětí. Podle něj dochází k viditelnému omezování jejich přímého kontaktu s přírodním prostředím. Příroda již není nedílnou součástí dětského života, ale spíše občasnou kulisou dílčích aktivit. Toto společné přesvědčení vystihuje Jirka následovně: *„Dnešní děcka mají úplně jinej pohled. My, když jsme byly malí, tak jsme pořád někde spouzeli v lese, stavěli si*

bunkry, kluci, holky, všichni dohromady. A teď, když se děcek ptáme, kam pojedeme na školní výlet, tak oni úplně vážně navrhují třeba cestu do Olympie. Největší zážitek – pojedeme do Olympie nebo něco podobnýho, různý zábavní centra, který tady rostou, jak houby po dešti. A tam je to taky nepřirozený, je to svět virtuální reality, nasimulovanej, kterej nemá s přírodou nic společnýho. Takže ty děcka to vnímají úplně jinak a jim to ani nepřijde divný. Je nenapadne, že by se měli jet podívat někam do přírody třeba jenom v naší republice, nemusí to být nikde v zahraničí. Oni by se měli seznamovat s místy právě v naší republice, ale oni nemají ani tu potřebu, jim to nechybí, protože to nikdy pořádně nepoznaly a nejsou k tomu vedení doma. Samozřejmě se to nedá zobecňovat úplně na všechny, najdou se výjimky, ale těch je menšina."

Biofilně orientovaný učitel se o své žáky zajímá, chce porozumět jejich světu. Ze zájmu o žáky a z vlastního biofilního zaměření učitele pramení jeho výchovné ambice. Propřírodně orientovaný učitel je vůči svým žákům vstřícný a otevřený. Důvěru žáků si získává svou upřímností a přímočarostí. Je přesvědčen, že jeho práce nekončí se školním zvoněním. Své názory žákům nevnucuje, jde mu o to, aby dospěli k samostatným úsudkům. Nementoruje, ale předkládá paletu možností přístupů k problémům, které explicitně pojmenovává. Nezastrašuje, ale povzbuzuje. Práce s dětmi a mládeží ho naplňuje. Nepodléhá iluzi, že se s jeho propřírodním postojem všichni žáci automaticky ztotožní. Věří však, že svým výchovným působením žáky pozitivně ovlivňuje a že jeho úsilí není marné. Přál by si, aby jeho žáci nepodlehli stupňujícím se společenským tlakům a aby pochopili, že příroda není náš nepřítel, ale partner, jehož přízeň nezbytně potřebujeme, a proto se k němu musíme chovat odpovídajícím způsobem. Dalibor se snaží žáky „*motivovat, vést k tomu, aby si vytvářeli nějaký pozitivní návyky, ne stereotypy, ale návyky. Věnuju se jim, aby nebyli závislí na drogách, táhnu je ke sportu, do přírody a tím eliminuju toto nebezpečí. Chtěl bych, aby se naučili starat se o obyčejné věci kolem sebe, starat se o zahrádku, starat se o strom, starat se o cokoliv, pozdravit starého souseda, protože někdo posílá peníze někam támhle do Afriky na někoho cizího a jeho soused třeba žije v nedůstojných podmínkách nebo nikoho nemá. A tohle jsou zase ty pózy, to předstírání a to je ten nejzásadnější problém*". Také Karel se snaží vést své žáky k „*určitým návykům a podporovat v nich to, co přírodě neškodí*". Podle něj „*učitel obecně může popsat problém, ale řešení nabídnout nemůže, protože je nikdo pořádně nezná. Měli bychom být realističtí a vést žáky k tomu, co opravdu můžou dělat, co je v jejich moci. A tady bychom právě ideálně měli navazovat na to, co se učí v rodině. Pokud se totiž dostáváme do rozporu, tak je to špatné*". Obdobně uvažuje František, který se snaží „*dávat žákům dobrej příklad. Dávám si pozor na to, abych do školy chodil dobře naladěnej, což vždycky nejde, ale je to důležitý. Vedu je k tomu, aby nebyli lhostejní k okolí, aby si všímali, co se kolem nich děje. Třeba tělocvik se snažíme trávit co možná nejvíc venku. No, a když už jsme venku, tak já jim ukazuju, že tady, kde teď stojí Albert nebo benzinka, tak tam dřív bývalo pole, na kterým lidi hospodařili. Nebo když běháme v lese, tak se vždycky zastavíme a já jim říkám, aby se jen dívali kolem sebe, zhluboka dýchali a užívali si ten pocit klidu kolem. Nejde o to, aby se v tom těláku fyzicky vyřídili, ale aby si vyčistili hlavu, aby se pak cítili dobře a pochopili, že ten les tam taky za pár let už nemusí být, protože se tam třeba postaví jinej Albert. Nebo když jim ukážu vyasfaltovanou cestu, která je mezi poli, tak se jich ptám, děcka, co myslíte, patří to sem? Je to tady potřeba, proč? A oni sami vidí, že to tu přírodu doslova hyzdí a že je to tam vlastně zbytečný*". Z tohoto způsobu myšlení nevybočuje ani Jirka, který je přesvědčen, že „*děcka nenesou odpovědnost za dnešní stav přírody ani společnosti, to na ně prostě asi padne, to oni budou muset řešit, ale bez toho, že by na tom měly nějakej zásadní podíl. Škola se nesmí smířit s tím, že je jen taková dětská dopolední nutnost. Do toho školství jdeš hlavně proto, že v tom vidíš nějakej smysl. Ta škola nemůže obsáhnout všechny sféry a oblasti lidskýho života. Jo, ta škola sama o sobě není konkrétní cíl, to je cesta, nebo to jsou spíš cesty k cílům*".

Biofilně orientovaný učitel se nebojí užívat vlastního rozumu a důkladně zvažuje legitimitu předkládaných „samozřejmostí". Uvědomuje si, že neexistuje žádný ideální výchozí stav, bod nula, ke kterému bychom se mohli vrátit. Ekologickou krizi je třeba řešit tady a teď s prostředky, které máme k dispozici. Neskládá ruce v klín a nečeká,



Obrázek 1: *Bioprofil propřírodně zaměřeného učitele*

že se věci dají do pohybu samy od sebe. Má potřebu sdílet a předávat své propřírodní postoje okolí. Nenásilným způsobem chce přispívat ke kultivaci člověka, skrze niž vede cesta k harmonizaci kultury a přírody.

Závěr

V rámci realizovaného výzkumného šetření jsme zjistili, že biofilní orientace učitele a z ní vycházející způsob pedagogického myšlení jsou výsledkem spolupůsobení vnějších a vnitřních činitelů. Vnější činitelé zahrnují významné životní skutečnosti, mezi nimiž se jako dominantní ukázala výchova v rodině, dále pak vliv osob ze širšího okolí a individuální životní zkušenost. Vnitřní činitelé jsou provázaní s osobnostní charakteristikou učitele. Podařilo se nám rovněž postihnout charakteristické rysy pedagogického myšlení biofilně orientovaného učitele. Pro lepší orientaci čtenáře níže předkládáme schéma bioprofilu propřírodně orientovaného učitele (viz obrázek 1).[4]

Není pochyb o tom, že instituce školy by mohla a měla mít v oblasti environmentální výchovy své nezastupitelné místo. Z tohoto hlediska je klíčové, aby do praxe vstupovali odborně i morálně kompetentní učitelé, kteří si budou vědo-

mi skutečnosti, že je třeba začít učit způsobem, který odpovídá stávající situaci. Učitelé, kteří se budou opírat o výchovná východiska respektující nerozlučnou souvztažnost člověka a světa. Respondenti z našeho výzkumu jsou názornou ukázkou, že tyto požadavky nejsou nereálné. Výchovu chápou a priori jako výchovu environmentální. Environmentální výchova v jejich pojetí je pro ně nejen integrální součástí výchovně-vzdělávajícího procesu, ale přímo jeho syntetizujícím prvkem.

Nechceme-li ukončit (nejen) svoji druhovou existenci na Zemi předčasně, pak musíme začít prosazovat a podporovat biofilně orientovanou výchovu a vzdělávání. Z tohoto požadavku pak vyplývají následující doporučení pro pedagogickou praxi.

Je třeba přistoupit k systémovému pojetí výchovy a vzdělávání, jehož výsledkem by mělo být vyvážené propojení a kultivace vnitřního i vnějšího světa jedince. Esencialistický a materialistický způsob výchovy a vzdělávání, který klade důraz primárně na rozvoj kognitivní domény žáků, je třeba komplementárně doplnit o přístupy, které povedou k vytvoření emocionálně pevného propřírodního základu lidské osobnosti. Biofilní výchova a vzdělávání musí rovněž vycházet z pozitivní perspektivy světa, ukazovat, že člověk má i v období krize vždy šanci získat zpět svou historickou naději a étos.

Čím dříve si uvědomíme, že biofilně zaměřená výchova a vzdělávání jsou zásadním předpokladem změny našeho protipřírodního směřování, tedy sebezáchovným krokem, tím dříve můžeme očekávat biofilní obrat kultury jako celku.

Poznámky

1) Pojem biofilie zavedl v roce 1984 Edward Osborne Wilson, zakladatel vědního oboru sociobiologie. Podle Wilsona je biofilie vrozená tendence člověka soustředit se na život a vědomí spřízněnosti s ostatními živými organismy. Představuje též podklad environmentální etiky, tedy hodnot, které člověk přisuzuje přírodním jevům. Hodnocení přírodních jevů pak ovlivňuje emoční reakce na dané jevy. Tyto reakce však nemusejí být nutně vždy pozitivní. Mnohá z vrozených pravidel biofilie jsou dle Wilsona dnes nežádoucí. Byla funkční pro adaptaci člověka na okolní prostředí v minulosti, ale neodpovídají současnému stavu přírody ani technologickým schopnostem člověka (Krčmářová, 2009). Podobně uvažuje Šmajs (2011, s. 12), který vychází z přesvědčení, že v lidském genomu je obsažena potence k útočné adaptivní strategii, která se člověku v minulosti sice osvědčila, ale dnes přivádí civilizaci na pokraj zániku. Současně je však podle něj v lidské přirozenosti obsažena i potence pro uctivý vztah k přírodě, pro pokoru před tím, co člověka přesahuje. Právě tuto biofilní potenci dnes potřebujeme podporovat. Rovněž Librová (2016, s. 17–19) tvrdí, že příroda člověka vybavila „biofilním instinktem“, který lze transformovat do lásky k přírodě, neboť jeho podstatou je námi pociťovaná libost vůči přírodě a potřeba se s ní spojovat. Podle jejího názoru však dnešní společnost posiluje primitivní část naší evoluční a kulturní výbavy, která se sobecky orientuje na přežití jedince ze dne na den a na prosperitu vlastních potomků. Tím dochází k oslabování vztahu člověka k přírodě, k potlačování jeho biofilní dispozice.

2) Jeden z nosných konceptů představuje například evoluční ontologie, která svoji fundovanost prokazuje tím, že se nesnaží o pouhou deskripci vnějších projevů ekologické krize, ale sestupuje pod povrch problému a poukazuje na jeho příčiny. Předností tohoto přístupu je možnost v rámci pozemského bytí postihnout dva evoluční procesy, jejichž konflikt je podstatou ekologické krize. Prvním z nich je starší a svébytný systém přírody, který vznikl spontánně po tzv. velkém třesku a zahrnuje celý vesmír včetně pozemské přírody i člověka. Uvnitř autonomního tvořivého systému přírody však existuje ještě mladší, na přírodě závislý, člověkem uměle vytvořený systém kultury. Kulturní bytí však není součástí, pokračováním, nebo dokonce zdokonalováním bytí přírodního. Kultura je naopak systémem vůči přírodě opozičním, protože vzniká a rozvíjí se pouze na její úkor. Přestože původním cílem kultury bylo sloužit člověku a podporovat jeho zájmy, došlo během relativně krátké doby k takové proměně kultury, která dnes dlouhodobým zájmům člověka nejen neodpovídá, ale jde proti nim (Šmajs, 2011, s. 67–70).

3) Celkem bylo osloveno osm potenciálních respondentů. Jednalo se o pět mužů a tři ženy. Dvě učitelky účast ve výzkumu z osobních důvodů odmítly. Jedna učitelka a jeden učitel byli v době, kdy jsme je kontaktovali, již v důchodu, necítili se být vhodnými kandidáty.

4) Vzhledem k požadovanému rozsahu byly v příspěvku blíže představeny pouze vybrané aspekty podílející se na vývoji biofilně zaměřeného učitele a způsobu jeho pedagogického myšlení.

Literatura

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology, 12*(3), s. 297–298.

Emmott, S. (2013). *10 Billion*. Penguin Books Ltd.

Fromm, E. (1997). *Anatomie lidské destruktivity: Můžeme ovlivnit její podstatu a následky?* Nakladatelství Lidové noviny.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.

Krčmářová, J. (2009). Hypotéza biofilie Edwards O. Wilsona. *Envigogika*, *4*(3). www.czp.cuni.cz/envigogika.

Létalová, J. (2021). *Činitelé ovlivňující biofilní orientaci učitele a jeho přístup k (environmentální) výchově*. Disertační práce. Masarykova univerzita. https://is.muni.cz/auth/th/jwxod/.

Librová, H. (2016). *Věrní a rozumní: kapitoly o ekologické zpozdilosti*. Masarykova univerzita.

Schütze, F. (2007). *Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews – Part I*.

Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, *13*(1), 3–21.

Šmajs, J. (2011). *Ohrožená kultura: Od evoluční ontologie k ekologické politice*. Host.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Mgr. Jana Létalová, Ph.D.

je absolventkou doktorského studia oboru Pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně. Externě vyučuje předměty společného základu v českém i anglickém jazyce tamtéž. Výzkumně se zabývá možností biofilní transformace vzdělávání z perspektivy evoluční ontologie.

Kontakt: 199761@mail.muni.cz

Jan Krajčirovič

Polský recept na úspěch v PISA testech? Nechat učitele na pokraji chudoby a zřídit v každé škole knihovnu…

V posledních letech se v souvislosti s úspěchy v mezinárodních srovnávacích PISA testech, tedy testech ve čtenářské gramotnosti, velmi často skloňoval na odborných i laických platformách estonský a finský model školství. Velmi často se jako magické řešení vydávalo plošné zvyšování platů ve školství. V záplavě těchto informací se ale často zapomínalo, že estonský i finský systém jsou od našeho natolik vzdálené, že jsou de facto nepřenositelné. A zatím se v tichosti Polsko zvolna posouvalo v žebříčku výsledků PISA testování, až se v posledních srovnávacích testech v roce 2018 usadilo na šestém místě za Estonskem, Kanadou, Finskem, Irskem a Korejskou republikou. Polsko dosáhlo celkem 512 bodů. Česká republika se proti tomu umístila na dvacátém místě s 490 body (Blažek, Janotová, 2019, s. 13–14).

Právě tento rozdíl nás na Tyršově základní škole, Brno, Kuldova 38 zaujal natolik, že když jsme se rozhodovali, kam vycestovat na program Erasmus+, zavrhli jsme exotické destinace, ale rozhodli jsme se vyrazit v šestičlenném týmu hledat inspiraci pro zkvalitnění výuky právě k našemu severnímu sousedovi. Náš důvod, proč padla volba na Polsko, byl jasný – zjistit, co způsobilo tento polský zázrak. Náš tým tvořilo šest lidí, ředitelka školy, zástupce pro druhý stupeň a kolega matematikář tvořili matematicko-informatickou sekci, dále v týmu byla kolegyně angličtinářka, zástupkyně pro první stupeň a já jako češtinář. Celkem jsme navštívili dvě školy v Krakově. Soukromou základní školu LOGOS a státní základní školu Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 12 w Krakowie. Na každé škole jsme strávili dva dny. Právě na příkladu výuky polského jazyka a čtenářské gramotnosti bych rád v tomto článku přiblížil, jak výuka na polských školách konkrétně probíhá.

Na úvod krátce představím některé odlišnosti polského školství. Polské základní školství je velmi podobné tomu našemu, s tím rozdílem, že v České republice tvoří první stupeň 1.–5. ročník a druhý stupeň 6.–9. ročník, kdežto v Polsku šestileté děti míří do tzv. Zerówki, což je nultá, předškolní třída na základní škole, obsahem vzdělávání má však blízko k naší první třídě. Následují první, druhá a třetí třída, které tvoří první stupeň. Druhý stupeň tvoří 4.–8. třída. Zatímco u nás čekají na deváťáky jednotné státní přijímací zkoušky na střední školy, polští žáci dělají jednotné srovnávací testy.

Základní školy jsou státní, vedle nich existují ale také školy církevní a soukromé. Maximum žáků ve třídě je 25 žáků s tím, že na tento počet může připadnout maximálně 5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. A i pro zařazení těchto pěti žáků jsou stanovena další pravidla, která specifikují počty žáků s konkrétními potřebami a jejich kombinace v jedné třídě. V Polsku stejně jako u nás dostávají přednost spádoví žáci, škola ale může přijmout žáky nespádové. Rozdíl oproti České republice spočívá v tom, že pokud je kapacita školy naplněna a škola v běžném režimu nemůže přijmout všechny spádové žáky, musí třídy chodit na směny (Balcer, 2015). V čem tedy tkví polský úspěch ve čtenářské gramotnosti, když školská soustava je velmi podobná té naší?

Když jsme přišli do státní i soukromé školy, na první pohled jsme nespatřovali příliš inovativní

Obrázek 1: *Učitelé Tyršovy základní školy, Brno, Kuldova 38 a učitelé Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 12 w Krakowie*

Obrázek 2: *Výuka na 1. stupni na 12. státní škole v Krakově*

Obrázek 3: *Hodina přírodopisu na 12. státní škole v Krakově*

Obrázek 4: *Učebna cizích jazyků*

výuky. Možná jsme měli smůlu na školu či pedagogy, ale v obou školách převažovala frontální výuka, vzácně pak řízená diskuze, většinou ale jen cílené otázky učitele ověřující znalosti z probírané látky. Odpověď na otázku, proč jsou Poláci v PISA testech úspěšnější, se nabídla až mimo školní učebny.

Prvním důvodem je pojetí závěrečného testu z polštiny. Zatímco u nás se každoročně baví internet roztodivnými úlohami o tatarčičkách a šišlajících upírech v Didaktickém testu z českého jazyka a literatury ve státních přijímacích zkouškách na čtyřleté studijní obory (Cermat, 2018, s. 5, 8–9), v národních testech v Polsku jsou úlohy odvislé od textů, které tvoří literární kánon. Tento kánon s převahou polských autorů je platný od školního roku 2017/2018, aktualizován byl ve školním roce 2021/2022.[1]

Leckdo může namítnout, že u nás mají taktéž žáci literární kánon, jenže literatura v jednotlivých testech státních přijímacích zkoušek pouze plní formu textového materiálu, který slouží k demonstraci gramatických a pravopisných jevů a výkladů z literárních poetik. Rozdíl v Polsku je v tom, že v rámci výuky žáci kontinuálně pracují s těmito texty, které jsou navíc v učebnici polštiny dávány do kontextu s dalšími tématy a texty s přesahem do ostatních předmětů, čímž jednotlivé texty dohromady představují konkrétní problém ze všech úhlů pohledu. Právě u tohoto překryvu, kdy se např. v učebnici polštiny v tematickém celku Životní prostředí vedle sebe nachází text neumělecký, próza, báseň a text odborný (Klimowicz, Derlukiewicz, 2017, s. 285–325), můžeme mluvit o podnětném východisku pro osvojování si metod argumentace, které v humanitních předmětech akcentuje i současná strategie 2030+ v ČR. Literární texty jsou tedy zasazovány a propojovány s dalšími tématy a oblastmi, navíc texty z kánonu žáci soustavně a mnohostranně probírají celý druhý stupeň základní školy. Zatímco u nás je literatura většinou redukována na pouhý obsah díla, který si žák před hodinou přečte na některém z žákovských webů, bez zasazení do širších souvislostí.

Tyto texty jsou zapojovány do znění učebních úloh a jsou předmětem závěrečných testů, příkladem mohou být i témata závěrečných slohových prací. Zkouška z polštiny zakončující osmileté základní vzdělávání je souborem slohu, jazyka a literatury a vše se prolíná, jednotlivé části nejsou izolované, což dokládají dva příklady zadání této zkoušky: *„V každém je něco, co si zaslouží obdiv ostatních. Napište esej, ve které zvážíte relevanci tohoto prohlášení; ve svých argumentech odkazujte na vybranou povinnou četbu a jiné literární dílo.“* Nebo: *„Napište krátký příběh o setkání s hrdinou z vybrané povinné četby, který vás při setkání přesvědčil, že v životě stojí za to riskovat.“* Zkoušený by měl prokázat, že se dobře orientuje ve vybrané povinné literatuře (Egzamin ósmoklasisty, 2021). Výhodou tohoto zadání úloh skrze argumenty a tvůrčí úkoly je, že vyžadují podrobnou znalost díla; zde obsah knihy stažený z internetu nestačí.

Zatímco sloh je ve státních přijímacích zkouškách v ČR redukován pouze na znalost útvarů, literatura na výčet autorů, jazyk je pak redukován na pouhou analýzu a výčet pojmů, Poláci šli jinou cestou, totiž že jazyk, literatura a sloh jsou prostředkem k vyjádření myšlenek a chápání světa kolem nás. Zapojení slohových částí pak prověřuje další kvality žáků, znalosti z jazyka nejsou redukovány na pouhý paměťový test. Úkoly ve státních srovnávacích testech – které se shodou okolností psaly jen 14 dní poté, co jsme Polsko navštívili – jsou koncipovány podle náročnosti, tj. podobně jako u PISA testů, a umožňují dobře postihnout dosaženou úroveň u jednotlivých žáků. Výsledky celého Polska jsou pak tedy i dobře měřitelné v celostátním i celosvětovém kontextu. Dobře je měřitelný i pokrok či stagnace jednotlivých vojvodství, měst, vesnic i škol. Taktéž učebnice kopírují typy úloh, které se u zkoušek vyskytují. Tato systémovost, byť může vypadat jako svazující, uvádí v život to, v co u nás RVP ZV doufá, totiž že dojde k propojení jazyka a literatury napříč tématy a předměty (RVP ZV, 2021).

Další okolností, jejíž význam jsem si v Polsku uvědomil, je výuka náboženství, 90 % žáků na státní škole, kterou jsme navštívili, bylo aktivně věřících a navštěvovalo hodiny náboženství. Právě aktivní znalost Bible jako literárního textu

Obrázek 5: *Školní družina*

Obrázek 6: *Knihovna 12. státní školy v Krakově*

a aktualizace tohoto v podstatě básnicko-nábožensko-filosofického textu skrze morální hodnoty vytváří návyk v chápání básnických textů a schopnosti básnický text interpretovat. Na to, že jazyk poezie je v podstatě dalším jazykem, upozorňuje např. Miroslav Balaštík (2015), podle něj potíže s chápáním a interpretací literárního textu přetrvávají i v dalších stupních studia.

Třetím faktorem jsou knihovny. Jak jsme se od našich hostitelů dozvěděli, v každé polské škole musí být zřízena knihovna (Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach – Art.22.1.). Zde na plný úvazek pracuje knihovník, který pro žáky chystá výukové programy a představuje jim nové knihy. S paní knihovnicí ve státní základní škole jsem si povídal a mohl jsem navštívit jednu z hodin přichystanou pro žáky prvního stupně. Žáci chodí do knihovny v rámci výuky jednou týdně. Samotné čtení bylo pečlivě připraveno, žáci si vyslechli kvalitně přednesené hlasité čtení a následně se mohli ptát na detaily příběhu. Paní knihovnice pokládala aktivizující otázky, s žáky zároveň hádala, jak bude příběh pokračovat, fundovaně využívala následující čtenářské strategie: kladení otázek, předvídání, vytváření představ, shrnování informací a myšlenkovou syntézu. Dá se říci, že se tak jednalo o další hodinu polštiny navíc. Zde jsem si uvědomil jeden z dalších rozdílů. Ačkoliv Češi patří ke čtenářské špičce v Evropě co do počtu přečtených knih na obyvatele za rok a mají jednu z největších sítí veřejných knihoven, školní knihovny jsou na většině škol pouhým apendixem, který je k dispozici žákům o přestávkách, přičemž knihovnu většinou „vyfasují" učitelé češtiny jako součást své pracovní náplně. Návštěva veřejné knihovny je pak již odvislá od invence rodičů žáka, tím dochází k velkým rozdílům mezi jednotlivými čtenáři, kde dominují oba extrémy. Do knihoven chodí u nás 28 % obyvatel, ti ale zároveň počtem přečtených knih zvedají celonárodní průměr. Polský model alespoň u žáků tyto rozdíly z části eliminuje (Trávníček, 2018, s. 61–74).

Posledním důvodem jsou nízké platy ve školství, což představuje asi nejkontroverznější poznatek naší cesty do Polska. Při rozhovoru s dějepisářem Jackem jsme se dozvěděli, že v Krakově a ve velkých městech je problém sehnat učitele. Není divu, když platy jsou naprosto nedostatečné a nájmy ve městech vysoké. Dozvěděli jsme se, že běžný učitelský plat začínajícího učitele činí 2 949 PLN, přibližně 15 600 Kč, což stačí sotva na pronájem jednoho pokoje ve městě. Proto se většina učitelů vrací do svých rodných obcí. Dochází tak k paradoxu, že zatímco u nás je ve městech učitelů přetlak a kvalifikovaní učitelé se nechtějí vracet do regionů, v Polsku je problém opačný. Není tam proto markantní rozdíl mezi jednotlivými vojvodstvími ani mezi městy a vesnicemi jako u nás. Srovnáme-li rozdíly mezi kraji v České republice (v posledním testování PISA žáci v Praze dosáhli hodnoty 502 bodů, což je ekvivalentem dánských školáků, žáci v Ústeckém kraji získali pouze 439 bodů, což je řadí mezi maltské a rumunské žáky), nejsou v Polsku tyto rozdíly tak markantní (Blažek, Janotová, 2019, s. 13–14). V Polsku se pod nejnižší úroveň čtenářské gramotnosti, jedná se o úroveň 2, která signalizuje riziko, že úroveň gramotnosti bude pro žáka v dospělosti limitující, dostalo 14,6 % žáků, kdežto u nás je to téměř čtvrtina (Sitek, Ostrowska, 2018, s. 54–55).

Celkově lze říci, že rozdíly ve čtenářské gramotnosti kopírují i rozdíly mezi polským školstvím a českým školstvím v dalších oblastech, v matematice a v přírodních vědách. Co si ale může český učitel či moravská učitelka z těchto informací vzít za poznatky do praxe? Porovnám-li výuku na brněnských školách, které jsem kdy v rámci různých projektů navštívil, a na těch dvou krakovských, jednoznačně co do výukových metod i co do zapojení žáků vítězí naše zeměpisné šířky. Problémem je izolovaný a jednostranný výklad látky v rámci jednoho vyučovacího předmětu a nedostatek celostního myšlení v mezipředmětových vztazích. To, co je v Polsku direktivní v rámci výnosu ministerstva školství či legislativy a je velmi rigidní a trvalé, ba někdy až dogmatické, u nás je dynamicky proměnné s každým ministrem školství a počítá s osobním nasazením každého učitele, předpokládá také jistou formu sociálního kapitálu u každého žáka, na čemž stojí a padá další žákův výkon i potencionální možnost studia na dalších stupních vzdě-

Obrázek 7: *Žačky 7. ročníku Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 12 w Krakowie s loutkou dr. Miroslava Tyrše, maskotem Tyršovy základní školy*

Obrázek 8: *Výuka chemie v 8. třídě na soukromé základní škole LOGOS*

lávání. Obě strategie mají jistě svá pro a proti, ale v případě čtenářské gramotnosti i dalších gramotností dávají PISA testy dlouhodobě a celospolečensky za pravdu spíše polskému modelu, který vykazuje oproti našemu stagnujícímu modelu trvalý růst v posledním čtvrtstoletí. A protože, slovy Jana Palacha, by člověk měl bojovat proti tomu zlu, na které právě stačí, nejcennější poznatek z Polska je ten, že klíč ve zkvalitnění čtenářské gramotnosti spočívá v práci s textem napříč obory, v mezipředmětových vztazích a v tvůrčí práci s textem. Zde se obávám, že naše školství má systémově ještě co dohánět, na druhou stranu přinést takové první vlaštovky „odspoda" je možné v každé škole, pokud dobře fungují mezipředmětové vztahy a vztahy mezi učiteli. Pak není potřeba ani direktivní řízení jako v Polsku.

Poznámky

1) Pro představu, jedná se o následující díla: Umělec – Sławomir Mrożek, Balladyna – Juliusz Słowacki, Kameny na pevnost – Aleksander Kamiński, Malý princ – Antoine de Saint-Exupéry, Vánoční koleda – Charles Dickens, Reduta Ordona, Śmierć Pułkownika, Świtezianka, 2. díl Dziady, výběr z cyklu Krymské sonety, Pan Tadeusz (celek) – Adam Mickiewicz, Sisyfovská díla – Stefan Żeromski, Quo vadis, Strážce majáku – Henryk Sienkiewicz, Výběr epigramů, písní a básní – Jan Kochanowski, dále Krzysztof Kamil Baczyński, Stanisław Barańczak, Cyprian Norwid, Bolesław Leśmian, Marian Hemar, Jarosław Marek Rymkiewicz, Wisława Szymborska, Kazimierz Wierzyński, Jan Lechoń, Jerzy Sztaudyn a Jerzy Lec, Pomsta – Alexander Fredro, Módní manželka – Ignacy Krasicki, Tudy a tak (vybraná zpráva) – Melchior Wańkowicz. Kánon těchto textů ještě doplňuje doplňková četba (Egzamin ósmoklasisty, 2021).

Literatura

Balaštík, M. (2015, 24. dubna). *Čte ještě někdo poezii?*. ČRo. https://brno.rozhlas.cz/miroslav-balastik-cte-jeste-nekdo-poezii-6447063

Balcer, J. (2015, 5. prosince) *Adres ucznia. Rodzice muszą wypełnić oświadczenie o miejscu zamieszkania*. Serwis Samorządowy PAP. https://samorzad.pap.pl/kategoria/edukacja/adres-ucznia-rodzice-musza-wypelnic-oswiadczenie-o-miejscu-zamieszkania

Blažek, R., & Janotová, Z. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018*. Česká školní inspekce.

Centralna komisja egzamynacijna. (2021). *Egzamin ósmoklasisty Język polski*. http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/2021/tg/eo/jp/OPOP-100–2103.pdf

Cermat. (2018). *Český jazyk a literatura 9. Didaktický test*. https://prijimacky.cermat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/CJL_2018_9_A.pdf

Klimowicz, A., & Derlukiewicz, M. (2021). *NOWE Słowa na start! 5. Podręcznik do języka polskiego dla klasy piątej szkoły podstawowej*. NOWA ERA, 2021.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznacenymi-zmenami.pdf

Sitek, M., & Ostrowska, E. B. (2019). *PISA 2018 Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+*.

Trávníček, J. (2018). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje*. Host.

Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach. https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970850539/U/D19970539Lj.pdf

Mgr. Bc. Jan Krajčirovič

vystudoval obory učitelství českého jazyka a literatury pro 2. stupeň základní školy a učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity a teorii a dějiny divadla na Filosofické fakultě Masarykovy univerzity. Působí jako učitel českého jazyka, dějepisu, zeměpisu a pracovních činností – vaření na Tyršově základní škole, Brno, Kuldova 38. Dále spolupracuje s kulturním střediskem Kávéeska, příspěvková organizace a podílí se jako lokální koordinátor na projektu Dějepis+.

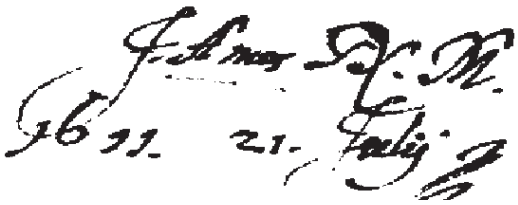
Kontakt: jkrajcirovic@zskuldova.cz

Petr Peňáz

Komenského životní dramata – 1. část

15. listopad 1670 je tradičně předpokládaným dnem úmrtí[1] raně barokního humanisty **Jana Szegese** (1592–1670), teologa a posledního biskupa Jednoty bratrské[2]. Za svého života sám sebe označil mnoha jmény latinskými i českými. Když končil střední školu a zavázal se k dráze duchovního Jednoty bratrské, přibylo ke křestnímu jménu *Jan* ještě známé *Amos*. Staré rodové jméno *Szeges,* které svědčí o uherském původu Komenského dědečka Jánose (1495–1572), přestali používat Komenského rodiče Martin a Anna, když se z Komně, kde byl fojtem Komenského dědeček i strýc, přestěhovali do Uherského Brodu, čímž nová generace získala příjmí *Komenský*. To naopak zpočátku nepoužíval Jan Amos – během studií i na začátku své kariéry volil podle okolností jména *Moravan* (*Moravus*), *Uherskobrodský (Hunnobrodensis)*, *Nivnický (Nivanus, Nivnicensis)*, jak je vidět třeba na Komenského podpisu z 21. 7. 1611, kdy studoval na akademii v Herbornu: *J. Amos N(ivnicensis) M(oravus)* (viz obrázek 1).

Teprve během působení ve Fulneku se Komenský rozhodl používat rodičovské příjmí ***Komenský (Comenius)*** a na samotném konci života se pak přiznal k rodovému jménu *Szeges*.



Obrázek 1: *Podpis J. A. Komenského*

Komenský strávil v republikánském Amsterdamu posledních čtrnáct let svého života (1656–1670) a jeho domácnost byla ukázkově mnohageneracní. Žil spolu se svou třetí manželkou **Janou**, která byla zřejmě asi o dvacet let mladší než on; její otec **Jan Gajus Mulda** býval kazatelem Jednoty bratrské v Týně nad Vltavou a později působil jako učitel v nizozemském Kempenu. Dalším členem domácnosti byl jeho syn **Daniel** (1649–1694) z druhého manželství s Dorotou (dcerou seniora Jednoty Jana Cyrilla). Čtvrtým členem domácnosti byl Komenského vnuk **Johann Theodor Figulus Jablonský** (1654–1731), syn Danielovy starší sestry Alžběty a Komenského tajemníka Petra Figula Jablonského. Zeť mu syna svěřil na vychování, když byl nucen se ujmout kazatelské práce pro české a polské členy Jednoty v Prusku a později i pro exulanty skotské reformované církve v Prusku. Ze všech čtyř členů amsterdamské domácnosti došel právě Johann Theodor (spolu se svým mladším bratrem Danielem Ernstem, který si už dědečka jako vychovatele neužil) největšího uznání odborné veřejnosti – působil mimo jiné jako vychovatel pozdějšího pruského krále Fridricha Viléma I. a také jako sekretář pruské akademie věd.

Všechny čtyři generace Komenských pobývaly společně na dobrých adresách ve čtvrti Jordaan v okolí Westermarkt, což jim umožňovala štědrost podnikatelské rodiny de Geerů, i když měl Jan Amos stále více pověst podivína, který má více nepřátel než přátel. Je často zmiňovaným paradoxem, že Komenský, který zvláště na závěr svého života promýšlel sofistikované pacifistické koncepce a vize, byl v těchto svých snahách trvale podporován a financován rodinou de Geer, jíž se třicetiletá

Obrázek 2: *Louis de Geer (David Beck, 1650. Stockholm, Nationalmuseum)*

Obrázek 3: *Královna Christina Švédská (Sébastien Bourdon, 17. stol., Stockholm, Nationalmuseum)*

Obrázek 4: *Axel Oxenstjern (neznámý autor)*

válka stala zdrojem obrovského majetku, protože dodávali výzbroj protestantským armádám po celé Evropě. Výhodnost byla oboustranná – Komenský byl ekonomicky závislý na podpoře rodiny de Geer, zatímco de Geerové cítili hlubokou vnitřní potřebu Komenského pacifismu zřejmě z týchž důvodů, z jakých bohatí lidé mívají potřebu charity vůči osobám, které se v důsledku jejich vlastní ekonomické politiky ocitly v nouzi.

Zprvu byl tímto Komenského dobrodincem **Louis de Gaillarmont de Geer** (1587–1652), který Komenského uvedl roku 1642 do služeb mladičké švédské královny **Christiny** (1626–1689) a jejího kancléře **Axela Oxenstjerny** (1583–1654), poté co povstání Olivera Cromwella znemožnilo Komenskému ujmout se plánovaných vzdělávacích a vědeckých (přesněji: pansofických) projektů v Anglii.

V době, kdy ambiciózní plány padesátiletého Komenského takto narušila anglická občanská válka, projevil o spolupráci s ním zájem nejen švédský dvůr, ale řada dalších institucí a osobností. K zajímavým nabídkám patřila například Harvardova kolej v americkém Massachusetts, kde působila rodina Winthropových. Intelektuál John Winthrop mladší, syn zakladatele a guvernéra anglických kolonií v Massachusetts, se s Komenským znal z londýnských jednání. Ještě zajímavější byla nabídka francouzského kardinála Richelieu – tomu Komenského protestantství nebránilo požádat moravského teologa, aby se ujal zřízení francouzské akademie věd. Existovala také nabídka sedmihradského knížecího rodu Rákócziů a další. Komenský se nakonec nestal ani rektorem Harvardské univerzity, ani poradcem pařížského kardinála, v kteréžto roli by jistě vešel do dějin jako jedna z postav Tří mušketýrů. Ze všech těchto nabídek zvolil Švédy z důvodů nábožensko-politických – očekával od nich pomoc pro české a moravské protestanty. Přestože švédské angažmá Komenského skončilo r. 1648 celkovým politickým i profesním neúspěchem, rodina de Geer nadále pokládala Komenského za rodinného přítele a následník tohoto zbrojařského impéria **Laurens de Geer** (1614–1666) nabídl Komenskému a jeho manželce pomoc, když přišli o veškerý majetek při zkáze polského Lešna r. 1656. Ironií osudu mezitím Christina Švédská

rezignovala na švédský trůn, přestoupila na katolictví a rozhodla se žít v Římě, kde pro ni papež Alexandr VII. uspořádal pompézní uvítání.

Komenského uvítání v Amsterdamu bylo méně extravagantní než multimediální show, kterou Alexandr VII. oslavil konverzi Christiny Švédské, ale i tak velmi přepychové. První léta amsterdamského pobytu strávil Jan Amos s manželkou přímo v geerovském skvostném rodinném domě U Hlav (Huis met de hoofden), v ulici Keizersgracht 123.

Pracovištěm se mu stalo české exilové nakladatelství zřízené v domě U Diamantové růže (Huis de diamantroos), v ulici Prinsengracht 415, a závěr života zřejmě prožil v domě U Bílého beránka (Huis de witte lam), v ulici Egelantiersgracht 62/65.

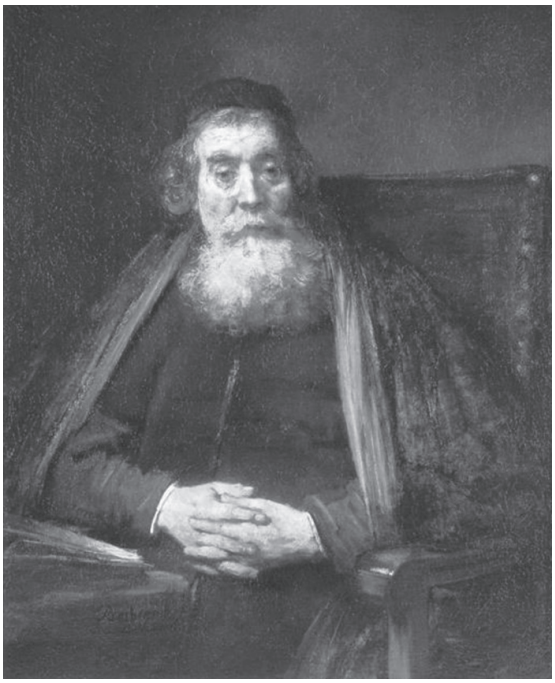
Komenský tak žil nejen v dobré čtvrti, ale také v neobyčejně dobré společnosti, kterou mu zaručoval jednak okruh intelektuálních přátel rodiny de Geer, jednak další sousedé z amsterdamské Westermarkt, kteří vešli do kulturních dějin. Jedním z nich byl zámožný lékař a mecenáš nizozemských malířů **Nicolaes Tulp,** roz. Pieterszoon (1593–1674), jehož veřejnou pitvu zachytil na svém slavném obraze Rembrandt. Doktor Tulp kromě toho, že byl vyhledávaným lékařem, zastával v Amsterdamu vysoké veřejné funkce a patřil v polovině 17. století k nejlépe situovaným měšťanům, podobně jako rodina de Geer.

Ve velmi odlišné situaci se tou dobou ocitl jiný Komenského soused – malíř **Rembrandt van Rijn** (1606–1669). Z řady důvodů, včetně svého způsobu života, se postupně dostával do značných finančních nesnází a přestěhoval se z ekonomických důvodů do malého domu v ulici Rozengracht nedaleko Komenského bydliště. Na jednom z jeho posledních obrazů, který je dnes uložen v galerii Uffizi a byl teprve nedávno identifikován jako Rembrandtovo dílo z let 1664/1665, je vyobrazen starý muž, jehož identita zůstává nejasná. Zatímco dříve se spekulovalo o tom, že by mohlo jít o rabína Saula Leviho Morteiru (1596–1660), nedávno restaurované plátno je datováno v době, kdy rabín už nežil, a předpokládá se proto, že jde o Jana Amose Komenského.

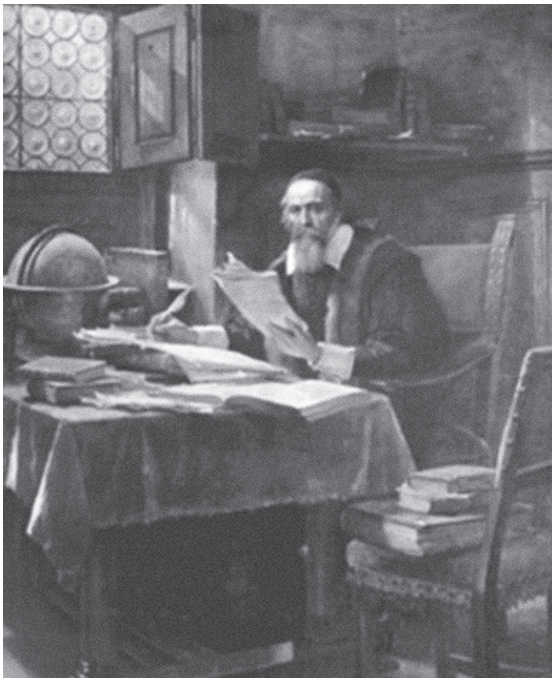
Rembrandtův obraz pozoruhodně koresponduje s tradiční představou, kterou si Češi o svém slavném moravském rodákovi udělali – je totiž v soula-

Obrázek 5: *Dům U Hlav, sídlo rodiny de Geer v amsterdamské ulici Keizersgracht*

Obrázek 6: *Rembrandt van Rijn:* Anatomická přednáška dr. N. Tulpa (De anatomische les van Dr. Nicolaes Tulp), *1632. Den Haag, Mauritshuis*



Obrázek 7: *Rembrandt van Rijn:* Starý muž v křesle (Oude man in een leunstoel), *1665, Firenze, Galleria degli Uffizi*



Obrázek 8: *Václav Brožík:* J. A. Komenský ve své pracovně v Amsterodamu. *1891, soukromá sbírka*

du se slavným Brožíkovým plátnem *J. A. Komenský ve své pracovně v Amsterodamu*. Brožíkův obraz je zase přímo odvozen od slavného portrétu, který byl za Komenského života v Amsterdamu uveřejněn na obálce jeho sebraných pedagogických spisů (*Opera didactica omnia*).

Málokdo je schopen si uvědomit, že podobu vznešeného starce české země nikdy nespatřily – když Komenský navždycky opouštěl Moravu, bylo mu 31 let, a když opouštěl Čechy, bylo mu 35 let. Stejně tak málokdo pracuje s faktem, že Komenského hlavním působištěm na Moravě byl Fulnek, kde byl Jan Amos farářem německého sboru Jednoty bratrské a stál v čele tamní německé školy, jejímž úkolem bylo jazykově připravovat nadané studenty bratrských škol ke studiu na německých univerzitách. Komenský tedy na Moravě působil jako velmi mladý člověk a jako farář Jednoty bratrské tehdy zřejmě mluvil česky hlavně na svou první ženu, jíž byla **Magdaléna**, vdova po Jiřím Loubském z Třebíče, rozená **Vizovská** (1586?–1622) a na své dva malé syny[3]. Není vyloučeno, že českému jazyku věnoval mimořádnou pozornost mimo jiné proto, že si jej (kromě svého dětství) tak málo užil.

Komenský musel své působiště ve Fulneku r. 1621 opustit před blížící se frontou a skrýval se na různých místech na Moravě. Své blízké poslal k tchyni do bezpečnějšího Přerova, ale tam na jaře 1622 vypukla epidemie, jíž padly za oběť obě děti, Magdalena i její matka. V důsledku rekatolizačního fanatismu byla pak v roce 1623 ve Fulneku veřejně spálena Komenského knihovna, do té doby deponovaná na radnici. Komenský prožil hlubokou duševní krizi: emigroval do Čech, kde žil až do r. 1628. Skrýval se nejprve na panství Karla staršího ze Žerotína v Brandýse nad Orlicí, kde se r. 1624 podruhé oženil s **Dorotou** (1608–1648), dcerou Jana Cyrilla, seniora Jednoty bratrské v Třebíči (byla tedy téměř o 20 let mladší než první manželka). Komenský napsal v té době alegorii *Labyrint světa a lusthaus srdce* a řadu náboženských spisů, označovaných ne zcela přesně jako útěšné (např. *Hlubina bezpečnosti*, první díl *Truchlivého*). Vykonal také jako zástupce Jednoty bratrské mnoho diplomatických cest po Evropě v zájmu českých protestantů.

Obrázek 9: *J. A. Komenský:* Opera didactica omnia. *Amsterdami 1657, titulní strana*

Obrázek 10: *Portrét Ch. Poniatowské z Duchnik (Christina Poniatovia de Duchnik), mědirytina ve vydání* Lux e tenebris *z r. 1665*

Je známým faktem, že se Komenskému v této dramatické životní situaci staly útěchou mystické vize. Nejprve byl fascinován proroctvími slezského Němce **Christopha Kottera** (1585–1647), s nímž se seznámil r. 1624 během služební cesty do Berlína. Obratem je přeložil do latiny a předložil exilovému králi Fridrichu Falckému, s nímž krátce poté jednal. Ještě větší vliv měla na Komenského **Christina Poniatowska z Duchnik** (1610–1644), mladá psychicky postižená polská šlechtična. Žila v Horní Branné v Podkrkonoší, kde Komenský ilegálně pobýval a organizoval emigraci českých bratří do Polska, a trpěla epileptickými záchvaty a extázemi, při nichž kromě nesrozumitelných výroků vyslovovala náboženské vize. Mladý Komenský, který právě přišel o vlastní rodinu, ji přijal do svého domu a pečlivě její proroctví zaznamenával. Roku 1632 nemoc ustoupila a Christina se vdala za Daniela Vettera, syna známého bratrského kazatele a česko-německého básníka Georga Vettera (v českých dílech používal jméno *Jiří Strejc*).

Rozpoložení Komenského mysli v té době je možné doložit citátem jedné z mnoha vizí Christiny Poniatowské, které Komenský přeložil do latiny, okomentoval a vydal, protože jim přikládal velký význam pro veřejné mínění Evropy:

> „…vedli mě do nesmírně velikého, hustého, tmavého lesa, nad nímž bylo vidět, jak se šíří oheň – byl obrovský, šlehal k nebi, v mocných náporech se honil sem a tam tím lesem, ba vyletoval i nad něj a vystřeloval jako ohnivá kopí. Zeptala jsem se těch andělů: „Co je to za obrovský požár?“ Odpověděli: „To je děsivě rozlícená zuřivost nesmiřitelně rozhněvaného Boha…“ (*Lux in tenebris,* Revelationes Ch. Poniatoviae 12, 1628/1657).[4]

Za svého pobytu v Lešně přišel Komenský 26. 8. 1648 o svou druhou manželku Dorotu, se kterou prožil čtyřiadvacet let, a stal se vdovcem s pěti dětmi. Nejstarší Marie byla už provdaná, další dvě dcery, totiž Dorota a Alžběta, se provdaly krátce po matčině pohřbu za kazatele Jednoty bratrské, ale dvě nejmladší děti byly ve věku pouhých pěti (Zuzana) a dvou let (Daniel). Za tragédii srovnatelnou se ztrátou manželky pokládal ovšem pacifista Komenský **vestfálský mír roku**, k jehož uzavření

Obrázek 11: *Portrét M Drabíka z moravské Strážnice (Nicolaus Drabicius Strasnicenus Moravus), mědirytina ve vydání* Lux e tenebris *z r. 1665*

Obrázek 12: *Letecký snímek rákóczioviského zámku v Šarišském Potoce*

se schylovalo právě v té době. Touto dohodou totiž přišel o svou naději na obnovu české náboženské svobody a tím i obnovu Jednoty bratrské, za niž jako senior zodpovídal. Do literárních dějin vstoupil dopis, který 11. října 1648 Komenský odeslal švédskému kancléři Oxenstjernovi ve snaze zvrátit rozhodnutí, jež bylo nakonec podepsáno 24. října 1648 v Osnabrücku a kterým se protestantské české země měly stát územím katolickým. Komenský se s kancléřem důvěrně znal už šest let a vyměnili si desítky dopisů, v nichž vždy stylisticky respektoval, že jde o královnina kancléře a jednoho z nejmocnějších mužů Evropy. V listu do Osnabrücku však barokní zdvořilost nemůže nijak zakrýt výkřik zoufalství člověka, který právě podruhé přišel o svého životního partnera a který je přesvědčen, že je navíc zrazován právě v tom, čemu přikládal váhu největší. Stává se proto natolik drzým, že tento dopis jako politicky nebezpečný vyřadila ještě roku 1942 cenzura protektorátního ministerstva osvěty z Rybova[5] vydání Komenského korespondence. Může ještě dnes sloužit jako memento těm, kdo v událostech švédského obléhání Brna roku 1645 spatřují obranu města proti nepříteli, protože ztratili schopnost vnímat náboženskou dimenzi celého konfliktu. Protestantským Čechům byli Švédové politickými garanty svobody vyznání a Osnabrück místem zrady tohoto spojence:

> „Nejjasnější pane, nejlaskavější dobrodinče! Moji krajané, kteří trpí pro evangelium, prožívali až doposud nesmírnou radost, když mohli prostřednictvím mým i dalších lidí slyšet zprávy od Tvé Jasnosti, že nebudeme opuštěni. Naplňuje nás zoufalstvím, když nyní slyšíme, že při mírových jednáních v Osnabrücku opouštěni jsme, dokonce, že jsme již opuštěni byli. Jestliže se těch jednání nemáme právo účastnit, co nám bylo platné, že jsme k Vám vzhlíželi jako ke svému osvoboditeli, který nám byl hned po Bohu nejdražší? K čemu nám bylo prolévat před Vámi slzy, když náš osud, který leží ve Vašich rukou a zbývá tak málo, aby nám byla navrácena svoboda, vkládáte znovu do rukou utlačovatelů?“[6]

Dva roky po tragické smrti druhé ženy Komenského pozornost upoutal **Mikuláš Drabík** (1588–1671), spolužák z dětství, eticky i intelektuálně

nevyrovnaný člověk se sklonem k alkoholismu, kterého Jednota musela zbavit duchovní služby pro exulantský sbor v uherské Lednici, takže se následně živil jako obchodník se suknem. Od roku 1638 zveřejňoval Mikuláš Drabík svá proroctví, která byla psána živým, dramatickým stylem. Šlo často spíše o politické nežli náboženské pamflety vzájemně dosti protichůdného obsahu (úměrně tomu, jak se vyvíjela politická situace). Shodovaly se ovšem v základní chiliastické tezi, že konec katolické nadvlády ve střední Evropě se blíží. Komenský se s Drabíkem setkal r. 1650 po cestě do Šarišského Potoka (Sárospatak) a beznadějně podlehl jeho vlivu. Nepokoušel se hájit jeho lidské kvality, protože chápal, že takový boj by byl marný, ale opakovaně se pokoušel hájit a biblicky dokládat myšlenku, že Bůh může promlouvat ústy lidí emarginovaných a v očích většiny diskreditovaných.

Komenský odjížděl na rákócziovský dvůr na pozvání **Zuzany Lorántffy de Serke** (1602–1660), matky sedmihradského knížete **Jiřího II. Rákóczi de Felsővadász** (1621–1660), která jako velká propagátorka kalvinismu v Uhrách vybudovala v Šarišském Potoce školu, která se díky Komenskému měla stát protiváhou škol jezuitských. Pokud jde o sedmihradské školství, šlo ze strany Komenského o podnik velmi problematický; není dokonce vyloučeno, že Komenského zajímala spíš možnost spolupráce s jezuity, jejichž školství si velmi vážil. Opakovaně totiž dával jezuitské školy svým kalvinistickým odpůrcům za vzor. Slavná *Schola ludus*, která bývá pro nepochopení titulu (smysl je spíše „škola na jevišti" než „škola hrou") pokládána za doklad Komenského hravosti, je ve skutečnosti výsledkem marného zápasu Komenského prosadit v Šarišském Potoce výchovné drama, běžné v jezuitských školách. Když byly z eticko-náboženských důvodů odmítnuty všechny jeho snahy inscenovat příběh (který je přítomen v Komenského hrách *Kynik Diogenés* a *Praotec Abrahám*), nezbylo mu než uvést na scénu prostou recitaci školní látky.

Komenský ovšem uvěřil Drabíkově vizi, že právě Rákócziové se stanou hlavní oporou protihabsburského tábora. Napomáhal tomu i fakt, že bratr sedmihradského knížete **Zikmund Rákóczi** (1622–1652) se oženil s dcerou českého stavovského krále Fridricha Falckého, a jevil se tak jako nadějný zastánce českých protestantských zájmů. Zikmund i jeho manželka však po roce zemřeli na neštovice. To politicky překazilo Komenského plány na provedení důsledné školské reformy v Sedmihradsku, stejně jako předtím neuspěl v Anglii a ve Švédsku. Své víry v Drabíkova i jiná lidová proroctví se však odmítl vzdát i přesto, že měl vážné osobní výhrady k osobnímu jednání vizionáře, především k jeho alkoholismu. Spolu s proroctvími lužického rodáka Christopha Kottera a Christiny Poniatowské se mu stala, jak to výmluvně vyjádřil při jejich opakovaném knižním vydání ***Lux in tenebris*** (1657, 1664–67), oním biblickým *světlem v temnostech* (Iz 9, 2; J 1, 5). Tím, že slovům nevzdělaného a nekultivovaného Mikuláše Drabíka nabízel kultivovanou publicitu a snažil se jim dávat mystickou hloubku, diskriminoval Komenský sám sebe i před skalními příznivci, kterých stále ubývalo. Jednou z posledních neudržitelných vizí Mikuláše Drabíka bylo, že nástrojem Boží pomsty se protestantům stanou vojska osmanská, poté co se muslimové obrátí a stanou se stoupenci křesťanské reformace. Komenský byl ochoten tuto vizi spolupráce s muslimy vážně domýšlet organizačními úvahami o překladu bible do turečtiny a bratrské misii na Balkáně.

Komenský se k Drabíkovým proroctvím znovu a znovu vracel za svého pobytu v Amsterdamu, a mystické vize tak časově splývaly s dokončováním Komenského vlastních krajně teoretických a vizionářských úvah o *nápravě věcí lidských* (***De rerum humanarum emendatione consultatio catholica***). Pro tuto filozofickou encyklopedii Komenský zvolil složitou symbolickou strukturu (tři části, z nichž se vždy střední část dále dělí na tři části tak, aby tři trojice na třech hierarchických úrovních dohromady tvořily sedm knih),[7] ale evropská odborná veřejnost byla stále skeptičtější k praktické upotřebitelnosti a užitečnosti těchto Komenského vizí, v nichž se snoubil racionalismus s mystikou symbolů, nehledě k tomu, že deprimovanému a rozrušenému Komenskému se nedařilo soustředit ani na přesvědčivé dokončení oněch úvah teoretických. Komenský byl na sklonku života v duševním rozpoložení, které by nepochybně bylo v dnešní terminologii označeno za duševní

onemocnění. Nedokázal se na dokončení svých úkolů soustředit pro hluboké deprese, z nichž ho vyváděla právě lidová mystická proroctví. Krátce před Komenského smrtí přibyla mezi osoby, jejichž vizím Komenský podléhal, také fyzicky postižená katolička **Antoinette Bourignon** (1616–1680) s velmi extrémními názory a sklonem k fanatismu. Právě jí se Komenský v dopise z 27. 3. 1668 vyznává ze své neschopnosti posoudit pravdivost nesourodých politických a teologických vizí své doby, a zatímco odborná veřejnost si řešení slibovala od jeho pansofických spisů, jejichž vydání se stále oddalovalo, on sám doufal v pomoc Antoinetty Bourignon:

> Dovoluji si Ti předložit trýznivou nejistotu, která mě po léta mučí a které se dodnes nedokážu zbavit: V naší době se vynořuje tolik nových proroků, učitelů i nauk a každý chce, aby se mu věřilo, že je poslán od Boha. Jak by se dalo zajistit takové zkoumání duchů, aby bylo možné ve vší slušnosti poznat, kdo z nich přichází od Boha a kdo ne? … Toužím být poučen, co si o tom mám myslet a podle jakých pravdivých známek se dá poznat pravý Boží duch. Poníženě prosím Boha, aby to vnukl Tobě jako svému nástroji a abych byl já s mnoha jinými zbaven svých mučivých pochybností[8].

Mnohé z Komenského pansofických myšlenek našly své uplatnění až mnohem později jako základ myšlení evropských svobodných zednářů. Na druhé straně je možné se domnívat, že kdyby nebylo těchto lidových mystických impulzů, zhroutil by se těžce zkoušený muž ještě dříve, než se nakonec stalo. Nebyl by tedy patrně schopen dokončit ani svá velká pedagogická díla (souhrnně vydávaná pod označením ***Opera didactica omnia***), kterých si naopak amsterdamská veřejnost velmi vážila a kterých si váží světová veřejnost dodnes.

Pokračování v příštím čísle, 147/2.

Poznámky

1) O dni úmrtí Komenského (ba i o roce) existují pochybnosti – už proto, že Evropa od konce 16. století za nepopsatelného organizačního chaosu přecházela z juliánského kalendáře na gregoriánský a zvláště protestantské komunity se této katolické inovaci dlouho bránily – není tedy jisté, k jakému kalendáři patří dochované časové údaje o Komenského smrti a pohřbu. Pokud jsou dochované údaje juliánské, posouvalo by to z dnešního gregoriánského hlediska Komenského úmrtí až na 25. listopad 1670.

2) Jednota bratrská (latinsky *Unitas fratrum*) působila v letech 1457–1620 jako církev navazující na českou reformaci, kterou inicioval Hus a jeho předchůdci. Vznikla jako projev nespokojenosti s církví podobojí, kterou reprezentoval pražský biskup Rokycana a jejímž členem byl i Jiří z Poděbrad, neboť tato církev byla fakticky jen liturgickou variantou církve katolické. Stoupenci Jednoty bratrské naopak kladli důraz na chudobu věřících, na život v komunitě (sboru), na vědomý křest dospělých (včetně opakování křtu u těch, kdo byli pokřtěni jako děti), na nezávislost na státu (odmítání přísahy), důsledný pacifismus, vnitřní demokracii (volbu kazatelů) apod. Tím vším Jednota překračovala meze povolené tzv. basilejskými kompaktáty a byla pronásledována jako nebezpečná sekta. Popularita Jednoty tím paradoxně rostla a v 16. století už nabízela členství i bohatému patriciátu a aristokracii a stala se prestižní především díky kvalitě své sítě základních a středních škol. Mezi plnoprávné zemské církve však byla zařazena až tzv. Rudolfovým majestátem roku 1609 a po porážce stavovského povstání byla postavena mimo zákon tzv. Obnoveným zřízením zemským roku 1627. Jednota bývá od obrozeneckých dob prezentována jako církev česká, což platí jen v tom smyslu, že působila původně v českých zemích, ale jinak měla Jednota bratrská jak české, tak i německé sbory. Dnes existující česká církev tohoto jména i velké mezinárodní společenství církví jménem *Unitas Fratrum* nejsou přímými pokračovateli české Jednoty, nýbrž tzv. Obnovené Jednoty bratrské, kterou roku 1722 založili německy mluvící stoupenci Jednoty v hornolužickém Herrnhutu (česky *Ochranov*).

3) Sňatek šestadvacetiletého učitele přerovské bratrské školy s vdovou Magdalenou se konal r. 1618 v zoufale dramatickém okamžiku: tři týdny poté, co vypuklo pražské stavovské povstání.

4) *Sequebar igitur ducta ad silvam quandam admodum magnam, densam, tenebrosam, super quam vidi magnum, caelitus se demittentem et mox cum impetu ruentem et huc illuc per silvam et supra illam volitantem ac se jaculorum instar dispergentem ignem. Interrogavi ergo angelos, Cujusmodi esset ignis ille tam vastus? Qui responderunt: Est horribiliter inflammatus implacabiliter irati Dei furor.* (Český překlad P. Peňáze.)

5) Bohumil Ryba (1900–1980) byl klasický filolog a překladatel, od roku 1934 profesor Karlovy univerzity, který editoval spisy českých humanistů a také připravil k vydání Komenského korespondenci. Roku 1954 se stal jako odpůrce politiky KSČ obětí

politické perzekuce a byl odsouzen k odnětí svobody na 20 let. Teprve po 7 letech věznění byl amnestován, nikoli však rehabilitován, a do konce života pak pracoval jako knihovník v Československé akademii věd.

6) *Illustrissime Domine, Evergeta gratiosissime! Quam volupe antehac popularibus meis, pro evangelio afflictis, audire fuit, quae per me et alios renunciari jusserat Celsitudo Tua, NON DESERTUM IRI NOS, tam triste est audire nunc: DESERI NOS, adeo que jam DESERTOS in pacis Osnabrugensibus tractatibus. A cujus participatione si excludimur, quid juvat VOS a nobis tanquam liberatores post Deum nostros respectatos fuisse? quid, VOS ope lacrymarum nostrarum vincere, si, quos vel uti jam ereptos in libertatem asserere in manu Vestra est, afflictoribus rursum in manus traditis?* (Český překlad P. Peňáze.) Za povšimnutí stojí fráze *liberator post Deum noster respectatus,* tedy „náš osvoboditel po Bohu nejdražší", nikoli náhodou podobná frázi, kterou Komenský adresoval své první ženě Magdaleně v často citovaném českém dopise z 18. 2. 1622: *„Manželko má milá, klénote můj po Pánu Bohu nejdražší"* (Předmluva k Přemyšlování o dokonalosti křesťanské, 1622). Srovnání ukazuje, že to, co z dnešního hlediska působí jako originální projev osobního citu k ženě, je rutinní stylistický obrat, daný potřebou důsledně připomínat nadřazenost lásky k Bohu nad jakýmkoliv lidským vztahem.

7) Komenského *Obecná rozprava o nápravě věcí lidských* má proto následující strukturu (každá dílčí část uvedená v tomto seznamu má pak sama o sobě stejnou strukturu jako celek, tedy dělí se analogicky znovu na tři hierarchicky uspořádané triády o 7 částech):

1. (část 1) ***panegersia*** (πανεγερσία, obecná motivovanost)
    2.1. (část 2) ***panaugia*** (παναυγία, obecná osvěta)
        2.2.1. (část 3) ***pansophia*** (πανσοφία, obecné vědění)
        2.2.2. (část 4) ***pampaedia*** (παμπαιδεία. obecná výchova)
        2.2.3. (část 5) ***panglottia*** (παγγλωττία, obecná komunikace)
    2.3. (část 6) ***panorthosia*** (πανορθωσία, obecná náprava)
3. (část 7) ***pannuthesia*** (παννουθεσία, obecná bdělost)

8) Tandem expono scrupulum, qui multis jam ab annis animum meum torsit, nec illo liberari hunc usque in diem satis potui. Nempe cum aevo nostro tot prodeant novi prophetae, et Doctores aut Doctrinae; et quilibet horum a deo se missum esse credi velit, Quomodo Spirituum probatio instituenda sit, ut quinam a Deo veniant, aut secus, citra decorum agnosci possit… Quid ergo hac de re sentiendum, aut quibus veris Signis verus Dei spiritus agnoscendus sit, doceri cupio: Deum humiliter orans, ut ea tibi (organo suo) inspiret, per quae cum aliis multis, ego meis a scrupulis liberari queam. (Český překlad P. Peňáze.)

Soupis obrazového materiálu

Obrázek 1: *Podpis J. A. Komenského*. Zdroj: KOMENSKÝ, Jan Amos. [Latinsko-český zápis do památníku Eliáši Crispovi]. 1611. Moravská zemská knihovna v Brně, sig. RKP-0385.238s. 1. Dostupné také z: https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:29a22970-6a73-49a7-a620-1e6c5b52760d.

Obrázek 2: *Louis de Geer* (portrét Davida Becka, 1650. Stockholm, Nationalmuseum). Zdroj: BECK, David. *Louis de Geer.* Wikimedia Commons, the free media repository, 2022. Cit. 16. 7. 2022 z URL: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:David_Beck_-_Louis_De_Geer_d.%C3%A4._1587-1657.jpg&oldid=618461508.

Obrázek 3: *Královna Christina Švédská* (portrét Sébastiena Bourdona, 17. stol., Stockholm, Nationalmuseum). Zdroj: BOURDON, Sébastien. *Drottning Kristina.* Wikimedia Commons, the free media repository, 2022. Cit. 16. 7. 2022 z URL: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Swedish_queen_Drottning_Kristina_portrait_by_S%C3%A9bastien_Bourdon_stor.jpg&oldid=658915623.

Obrázek 4: Axel Oxenstjerna (práce neznámého autora), Zdroj: Napodobenina portrétu, jehož autorem je Michiel Janszoon van Mierevelt. Wikimedia Commons, the free media repository, 2022. Cit. 16. 7. 2022 z URL: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Unknown_painter_after_M._van_Mierevelt_-_Portrait_of_Axel_Ochsenstierna.jpg&oldid=565600260.

Obrázek 5: Dům U Hlav, sídlo rodiny de Geer v amsterdamské ulici Keizersgracht. Cit. 16. 7. 2022 z URL: https://amsterdamsegrachtenhuizen.info/grachten/kgo/kgo199/kg03123/index.html

Obrázek 6: Rembrandt van Rijn: Anatomická přednáška dr. N. Tulpa (De anatomische les van Dr. Nicolaes Tulp), 1632. Den Haag, Mauritshuis. Zdroj: SVENSSON, Margareta. Wikimedia Commons, the free media repository. 2022, Cit. 16. 7. 2022 z URL:https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Rembrandt_-_The_Anatomy_Lesson_of_Dr_Nicolaes_Tulp.jpg&oldid=629719308.

Obrázek 7: Rembrandt van Rijn: Starý muž v křesle (Oude man in een leunstoel), 1665, Firenze, Galleria degli Uffizi. Zdroj: HÁK, Josef. Wikimedia Commons, the free media repository. 2022. Cit. 16. 7. 2022 z URL: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Rembrandt,_Old_Man,_possibly_a_portrait_of_Jan_Amos_Comenius_1665.jpg&oldid=624769271.

Obrázek 8: Václav Brožík: *J. A. Komenský ve své pracovně v Amsterodamu,* 1891, soukromá sbírka. Zdroj: NOVOTNÝ, Antonín. Wikimedia Commons, the free media repository. 2022. Cit. 16. 7. 2022 z URL: https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Soubor:Brozik,_Vaclav_-_J.A._Komensky_ve_sve_pracovne_v_Amsterodamu_%281891%29.jpg.

Obrázek 9: J. A. Komenský: *Opera didactica omnia.* Amsterdami 1657, titulní strana. Zdroj: z exempláře Österreichische Nationalbibliothek, digitaliz. v Google Books. Cit. 16. 7. 2022 z URL: https://books.google.cz/books?id=N3JQAAAAcAAJ&dq=Opera%20didactica%20omnia&pg=PP11.

Obrázek 10: *Portrét Ch. Poniatowské z Duchnik* (Christina Poniatovia de Duchnik), mědirytina ve vydání *Lux e tenebris* z r. 1665. Cit. 16.7.2022 z URL: https://cs.wikipedia.org/wiki/Kristina_Poniatowsk%C3%A1#/media/Soubor:Poniatowska.jpg.

Obrázek 11: Portrét M Drabíka z moravské Strážnice (Nicolaus Drabicius Strasnicenus Moravus), mědirytina ve vydání *Lux e tenebris* z r. 1665. Cit. 16.7.2022 z URL: https://cs.wikipedia.org/wiki/Mikul%C3%A1%C5%A1_Drab%C3%ADk#/media/Soubor:Drab%C3%ADk.jpg.

Obrázek 12 Letecký snímek rákócziovského zámku v Šarišském Potoce. Zdroj: Wikimedia Commons, the free media repository (2021). Citováno 16. 7. 2022 z URL: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:S%C3%A1rospatak_-_Castle.jpg&oldid=568976232.

PhDr. Petr Peňáz
je klasický filolog a bohemista. Jako ředitel Střediska Teiresiás Masarykovy univerzity se od roku 2000 profesně věnuje otázkám univerzálního designu v terciárním vzdělávání a zajišťování služeb pro osoby se specifickými nároky.

Kontakt: penaz@teiresias.muni.cz

Patrícia Tomečková

Prečo robí čítanie v 1. ročníku niektorým žiakom problém?

Cieľom príspevku je poukázať na ukazatele úspešnosti – prediktory – nácviku čítania, ktoré je pre zefektívnenie čítania žiakov v 1. ročníku základnej školy potrebné v prípravnom období rozvíjať. Vstup do školy je významným medzníkom v živote každého dieťaťa. Dieťa sa musí adaptovať na nové prostredie, nadobudnúť novú rolu, ale aj nájsť si miesto v kolektíve. Hneď v 1. ročníku sú naňho kladné aj ďalšie požiadavky: naučiť sa čítať, písať, počítať. Naučiť sa čítať a písať sú zložité procesy, ktoré ovplyvňujú ďalšiu úspešnosť dieťaťa v škole. Schopnosť čítať technicky správne ale zároveň určuje viacero prediktorov. Čítanie nie je pre všetkých prechádzkou ružovou záhradou, čo v dôsledku znižuje pozitívny vzťah k čítaniu a umeleckej literatúre. Môžeme povedať, že neúspech na hodinách čítania a písania je spôsobený nezrelosťou poznávacích funkcií. Holdaway hovorí o tom, že rozvoj gramotnosti je proces osvojovania si hovorenej reči, čítania a písania, pričom nezastupiteľné miesto zohráva myslenie (In: Cooper, Kiger 2010, s. 9). Pupala a Zápotočná (2003, s. 108), Štvrtníčková (2006, s. 5) dopĺňajú, že ide o celoživotný proces, ktorý sa nezačína ani nekončí osvojením si abecedy. Podľa Gavoru (2002, s. 172) sa výkon tejto čitateľskej gramotnosti týka rýchlosti, chybovosti, plynulosti čítania a porozumenia textu. Autorka Ďurošová (2005, s. 28) kritizuje postoj učiteľov založený výlučne na správnej technike čítania. Vychádzajúc z praxe a názorov kolegov je potrebné u žiakov rozvíjať porozumenie textu, avšak v 1. ročníku ZŠ zohráva prioritné miesto nácvik správnej techniky čítania. Ak žiak nemá osvojenú správnu techniku čítania, porozumenie textu je nedostatočné. Porozumenie textu je vhodné rozvíjať v začiatkoch na základe počúvaných textov a v čítankovom období vo väčšom zastúpení na základe prečítaného.

Faktory ovplyvňujúce nácvik plynulého čítania a námety pre prax

Naučiť sa čítať technicky správne je náročná úloha, ktorú musia naši žiaci zvládnuť. V tejto časti poukážeme na faktory, ktoré výrazne ovplyvňujú nácvik plynulého čítania. Teoretické východiská prepojíme s príkladmi realizovaných aktivít a zhrnutím postrehov z praxe.

Medzi vyššie spomínané prediktory čítania patrí **fonologické uvedomovanie**, schopnosť človeka rozdeliť ústny jazyk na menšie časti a manipulovať s ním (Chard a Dickson 1999 In: Bottari 2020), napr. delenie slov na slabiky, určovanie počtu slabík v slove, určovanie prvej slabiky, tvorenie rýmov, tvorenie zložených slov. **Fonematické uvedomovanie** je schopnosť človeka porozumieť, že hovorené slová sú tvorené z foném (Bottari 2020), napr. povedať slovo s vynechaním fonémy, prehodiť fonémy v slove (Tokárová, Mikulajová 2012, s. 35). Ďalej uvádzame príklady, ako rozvíjať fonematické uvedomovanie na hodinách slovenského jazyka a literatúry v 1. ročníku ZŠ. Cvičenia boli vytvorené vzhľadom k potrebám žiakov v triede. Realizovali sme ich na hodinách čítania a písania, najmä v prípravnom období, s cieľom rozvíjať prediktory a zabezpečiť menšiu chybovosť pri čítaní.

— Nájdi rozdiel:
a) Rýmovačka – žiakom sme ukázali dva obrázky, ktoré sme spoločne pomenovali napr. pes, les a ich úlohou bolo určiť rozdiel prvej hlás-

ky. Neskôr sme obrázky vynechali a realizovali sme túto hru ústne. Hru sme modifikovali tým, že žiaci mali z troch slov vybrať to, ktoré do skupiny nepatrí – nerýmuje sa.

b) Na akú hlásku končím? – žiaci si mali všímať rozdiel v koncovkách slov. Žiakom sme povedali slová noha – nohy, strom – stromy, myš – myši a ich úlohou bolo identifikovať rozdiel. Aj napriek tomu, že primárnym cieľom bolo identifikovať sluchom rozdiel medzi singulárom a plurálom, pri niektorých slovách sme podnietili žiakov aj k homonymii.

— *Budík* – na začiatku sme určili hlásku, ktorá nás zobudí (zodvihneme hlavu z lavice), pokiaľ sa bude nachádzať na začiatku slova. Keď bola táto etapa zvládnutá, hru sme modifikovali nasledovne – zobudíme sa, keď bude daná hláska na konci slova. Najťažšie bolo pre žiakov zvládnuť určovanie hlásky vo vnútri slova, ale postupne sme sa dostali k pozitívnemu výsledku.

— *Telefón* – žiaci si šepkali na začiatku 3 hlásky, neskôr zvuky zvierat, slabiky, slová až sme sa dostali k vetám. V priebehu šlabikárového obdobia sme zaradili hru *Ja mám, kto má*, v ktorej priraďovali graféme fonému.

Realizované aktivity sprostredkovali učenie prostredníctvom hry, diagnostikovanie sluchovej percepcie, ale zároveň aj pravidelné precvičovanie. Kombináciou týchto aktivít bol podporený rozvoj sluchovej percepcie, ktorá má pri nácviku čítania nezastupiteľné miesto. Pri nesprávnej reakcii žiakov, sme slová spoločne analyzovali a hľadali správnu odpoveď. Môžeme potvrdiť, že žiaci, ktorí vykazovali v tejto oblasti deficit, mali skutočne problémy pri nácviku čítania. Práve preto sme v priebehu nácvičného obdobia oslovili pani vychovávateľku, aby takéto hry zapojila do programu počas pobytu v ŠKD.

Zrakové vnímanie je podľa Fasnerovej (2018, s. 159 – 160) veľmi dôležitým prvkom čítania, s čím súvisí aj myšlienka Zelinkovej (1995, s.128), Jucovičovej a Žáčkovej (2008, s. 43 – 45) a Belásovej (2013, s. 20) o nácviku ľavo-pravého pohybu očí a prechode od konca riadku na začiatok ďalšieho. Pri rozvoji zrakovej percepcie je treba rozvíjať zrakovú diferenciáciu, analýzu a syntézu, pamäť a rozlišovanie figúry na pozadí.

— Pracovné listy – zamerané na vyhľadávanie rozdielov, identifikáciu a farebné odlišovanie písmen, vyhľadávanie tvarovo podobných číslic.
— Vyhľadávanie druhej polovice obrázka, skladanie rozstrihaných obrázkov.
— Tvor slabiky, slová, vety – žiaci mali z písmen na tabuli poskladať slabiky, neskôr zo slabík slová, zo slov vety.

Predkladané cvičenia sme so žiakmi realizovali v škole, ale aj formou domácich úloh. Opäť sme uplatňovali učenie hrou a individuálnu prácu. Pracovné listy sme žiakom skontrolovali a slovne ohodnotili. Niektorí žiaci mali problém nájsť 10 rozdielov, preto sme im dávali pomocné otázky, ktoré ich naviedli k správnemu riešeniu. Pri tvorení slabík sa zapájali viac žiaci, ktorí nemali problém so zrakovou percepciou a poznali písmená. Preto sme túto prácu diferencovali na základe schopností žiakov. Jedna skupina slabiky vyhľadávala v časopisoch a krúžkovala, s druhou skupinou žiakov sme pracovali spoločne pri tabuli v polkruhu.

Zvládnutie **rýchleho automatického pomenovania** sa považuje za ďalší z prediktorov čítania (Mikulajová 2009, s. 17). Ide o schopnosť dieťaťa čo najrýchlejšie, ale správne, pomenovať zväčša päť rozdielnych predmetov znázornených v náhodnom poradí desaťkrát. Medzi zobrazované predmety možno zaradiť farby, čísla, písmená, farebné i čiernobiele tvary (topánka, doma, mobil atď.). Podnety majú byť deťom známe, čo je vhodné si overiť. Na základe informácii z dostupnej literatúry (Catts a kol. 2002, Mikulajová 2009, s. 17) môžeme povedať, že pomalé pomenovanie vedie k ťažkostiam v čítaní.

— Žiakom postupne ukazujeme obrázky a ich úlohou je rýchlo sa postaviť a pomenovať, čo na nich vidia – napr. červená jednotka, jablko, auto.
— Vyvoláme žiaka, ktorý sa prechádza po triede a ukazuje spolužiakom rôzne predmety. Ich

úlohou je tieto predmety pomenovať. Je potrebné striedanie žiakov.
— Žiaci sú v skupinách, zvolia si jedného ukazovateľa a ukazujú si kartičky s naučenými číslicami a písmenami.

Pri týchto aktivitách sa vyskytol väčší počet žiakov v triede, ktorí nedokázali spontánne vykríknuť, čo vidia. Keďže sme chceli zistiť príčinu, pracovali sme s týmito žiakmi individuálne. Jedna zo žiačok povedala, že ju vždy niekto predbehol, a preto už nemala chuť sa zapájať. Práve táto skutočnosť nás viedla k práci v skupine, ktorá bola náročnejšia, ale priniesla úžitok všetkým žiakom.

Gatial (2020) medzi ďalší z prediktorov radí **pracovnú pamäť**, ktorú Dawson a Guare (2010, s. 1) opisujú ako schopnosť človeka podržať správy v mozgu, vnímať viaceré podnety, ale aj využiť skúsenosti. Baranovská (2014) dopĺňa, že táto pamäť slúži na krátkodobé podržanie informácií s následným spracovaním. Autorka ďalej uvádza, že pracovná pamäť je nevyhnutná pre osvojenie si abecedného kódu.

— Nápovedné obrázky, farebné vyznačovanie tvarovo podobných písmen.

V praxi sme sa stretli s ťažkosťami pri tvarovo podobných písmenách, najmä: b, d, p, m, n. Spočiatku sme využívali nápovedné obrázky vo forme malých kartičiek, ktoré mali žiaci na lavici – b (balón); d (dom); p (pes); m (motýľ); n (nožnice). Keďže nie všetkým táto pomôcka vyhovovala, rozhodli sme sa pracovať s farebným odlišovaním písmen. Žiaci mali ustálenú farbu pri danom písmene a vždy, keď na dané písmeno natrafili, označili ho farebne. Farebné krúžky zo šlabikárov postupne ubúdali.

Problémy v čítaní môžu súvisieť aj s nedostatočnou znalosťou grafém. Práve **poznanie písmen** považuje Mikulajová (2009, s. 13) za ďalší faktor predurčujúci úspešnosť čítania. Gatial (2020) dopĺňa, že poznanie písmen je v úzkom spojení s fonologickým uvedomovaním. Učitelia by mali priviesť žiakov k vytvoreniu predstavy, že každá fonéma sa dá znázorniť grafémou, súbor grafém vytvára slabiku, slabiky slová a slová vety.

— Na lepiace papieriky si žiaci napíšu názov veci, zvýraznia prvé písmeno a pripevnia na predmet. Napr. b – bubon, d – drevo, k – kohútik, h – hrnček, m – maslo, n – nožnice, l – lavica.
— Prepojenie poznania písmen a fonematického uvedomovania – úlohou žiakov je na základe súboru obrázkov, identifikovať prvú hlásku v slove, zapísať ju a vzniknuté slovo prečítať. Súbor obrázkov by bol napríklad drak – okuliare – motýľ, D – O – M.

Poznanie písmen úzko súvisí s vyššie prezentovaným úryvkom o pracovnej pamäti. Zo začiatku sme so žiakmi druhú aktivitu realizovali spoločne pri tabuli. Po pochopení princípu pracovali v dvojiciach, neskôr aj v skupinách. Problém, ktorý sa vyskytol bol nesúlad medzi obrázkom a slovom spôsobený synonymiou, napr. hrad – zámok, palác; šarkan – drak; ruža – kvet.

Gramatický (jazykový) cit môžeme opísať ako schopnosť človeka hovoriť gramaticky správne bez teoretického poznania, dešifrovať a porozumieť počuté (Zelinková 1995, s. 140). Patria sem cvičenia zamerané na morfematické a syntaktické uvedomovanie, ale aj na rozvoj významu slova.

— maľované čítanie, tvorenie viet, komunikačné kruhy.

Komunikačné kruhy sme so žiakmi realizovali každé ráno v trvaní 10 minút. Úlohou každého žiaka bolo povedať vetu, čo zažil alebo videl cez víkend, včera či cestou do školy. Každý žiak mohol hovoriť maximálne 35 sekúnd, čo sme stopovali. Na hodinách slovenského jazyka a literatúry sme pri tvorení viet využívali obrázky, pomocou ktorých mali žiaci tvoriť príbehy. Ďalšia aktivita bola maľované čítanie, ktoré si žiaci obľúbili. Na základe týchto aktivít sme viedli žiakov k ohýbaniu slovných druhov, ale aj uvedomovaniu si stavby vety.

Záver

Vyššie uvedené aktivity s cieľom rozvíjať prediktory čítania majú nezastupiteľné miesto v prípravnom období na hodinách slovenského jazyka

a literatúry v 1. ročníku základnej školy. Je nesmierne dôležité, aby učiteľ poznal všetky faktory ovplyvňujúce plynulosť čítania a možnosti ich ďalšieho rozvoja s uplatňovaním individuálneho prístupu, či už na hodinách alebo formou domácej prípravy. Uplatňovanie individuálneho prístupu súvisí s rešpektovaním osobnosti dieťaťa, ale aj prostredia, z ktorého prichádza a s cieľom rozvíjať jeho potenciál. Predkladaná problematika by sa mohla stať predmetom výskumu v oblasti spolupráce rodiny a školy pri nácviku čítania a písania.

Literatura

Baranovská, A. (2014). *Dyslexia u predškolskákov.* Dostupné z: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/dyslexia_zal-_na_webe.pdf

Belásová, Ľ. (2013). *Elementárna gramotnosť: história a súčasnosť.* Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.

Bottari, M. (2020). *Awareness and Phonemic Awareness?* Dostupné z: https://heggerty.org/blog/phonological-awareness-and-phonemic-awareness/

Catts, H. W. et al. (2002). The Role of Speed Processing, Rapid Naming, and Phonological Awareness in Reading Achievement. *Journal of Learning Disabilities*. 35 (6), 510–525. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/8224280_The_Role_of_Speed_of_Processing_Rapid_Naming_and_Phonological_Awareness_in_Reading_Achievement

Cooper, J. D. & Kiger, N. D. (*2010). Literacy Assessment: Helping Teachers Plan Instruction.* Wadsworth Publishing.

Štvrtníčková, D. (2006). *Rozvoj čitateľskej gramotnosti nielen na hodinách slovenského jazyka a literatúry*. Prešov: MPC.

Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Executive Skills in Children and Adolescents. A Practical Guide to Assessment and Intervention.* New York: The Guilford Press.

Ďurošová, E. (2005). *Rozvíjanie bazálnej gramotnosti detí z menej podnetného sociálneho a kultúrneho prostredia.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Fasenrová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní.* Praha: Grada.

Gatial, V. (2020). *Zlepšovanie jazykových schopností žiakov v materskej škole – príklad dobrej praxe*. Dostupné z: http://www.pegasjournal.eu/files/Pegas2_2020_7.pdf

Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika, 52* (2), 171–181.

Jucovičová, D. & Žáčková, H. (2008). *Reedukace specifických poruch učení u dětí.* Praha: Portál.

Mikulajová, M. (2009). *Metódy diagnosticky dyslexie*. Bratislava: MABAG spol. s.r.o.

Pupala, B. & Zápotočná, O. (2003). *Rané štúdie o ranej gramotnosti.* Bratislava: Univerzita Komenského.

Tokárová, O. & Mikulajová, M. (2012). Čítanie podľa Eľkonina – charakteristika prístupu a opis metódy. *Pedagogika*, 62 (1 – 2), 34–44.

Zelinková, O. (1995). *Poruchy učení.* Praha: Portál.

Mgr. Patrícia Tomečková

vyštudovala Pedagogickú fakultu Prešovskej univerzity v Prešove, odbor učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Pracovala ako učiteľka v súkromnej materskej škole, a ako učiteľka na základnej škole. V súčasnosti je externou študentkou v odbore predškolskej a elementárnej pedagogiky na doktorandskom štúdiu Prešovskej univerzity v Prešove.

Kontakt: patriciaonof2@gmail.com

Jan Hábl

Projekt Komenský – příběhy lidskosti

Projekt vychází z ideje Komenského ústředního životního díla s názvem *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, které Jan Amos Komenský nestihl dokončit. Dílo je to krásné, hluboké a rozsáhlé. Původní rukopis čítal nějakých 2000 stran textu. Překlad z latiny do češtiny byl rozvržen do tří svazků, každý přes pět set stran. Jedná se o velkolepý projekt, unikátní myslitelský počin, literární poklad, jeden ze zdrojů evropského duchovního dědictví. Dodnes z něj čerpáme. Vždyť nejhlubší lidské otázky, které pojednával Komenský, řešíme i dnes. Co jsou to věci lidské, co je s nimi v nepořádku a také otázka nejdůležitější – dají-li se snad nějak napravit, reformovat, polepšit? Projekt *Komenský – příběhy lidskosti* usiluje jednak o popularizaci tohoto díla a jednak aktivizuje žáky a studenty výzvou k „dokončení" Komenského díla. Nikoli ve smyslu dokončení textu, ale dokončení myšlenky – emendačního (všenápravného) úsilí.

Ideové zázemí projektu

Letos je to 430 let od Komenského narození a 352 let od Komenského úmrtí. Když Jan Amos Komenský umíral, zapřísahal na smrtelné posteli svého syna Daniela, aby dokončil jeho rozpracované dílo *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, latinsky *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Dílo zůstalo nedokončeno, navíc se ztratilo a bylo nalezeno teprve roku 1934 jistým komeniologem – nadšencem[1]. Plné české znění dostal čtenář do ruky teprve v roce 1992. *Porada* je dílo velkolepé, původní rukopis čítal nějakých 2000 stran textu. Jak název Komenského díla napovídá, jádrem je neutuchající zápas o lidství a lidskost. Lidství je nám dáno, lidskost je úkol. Rodíme se jako lidé s jedinečným potenciálem, otázka zní, jak s ním nakládáme. „Lidskost není docela v pořádku, ale není docela ztracena", tak zní výchozí antropologický předpoklad *Porady*. Naše lidství je dle Komenského rozporuplné. Máme vynikající potenciál, mnoho víme, mnoho umíme, mnoho můžeme, ale právě tato naše kapacita je naší největší hrozbou. Všechno, čím disponujeme, dokážeme zneužít. Ať jde o náš rozum, vůli, emoce, vztahy, tvořivost nebo humor, naprosto vše umíme užít dobře i zle, *usus* i *abusus*, říkal Komenský. Jsme jediné bytosti, které mají potenciál sebezničení. Výzva k poradě, jak uskutečňovat náš potenciál lidsky, je proto svrchovaně aktuální a žádoucí.

O čem je Komenského *Porada*

Je třeba rozumět, že v Komenského době se Evropa ocitá v důsledku válečného, náboženského a politického běsnění na pokraji zkázy. Lidé hledají své vlastní blaho bez ohledu na blaho celku. Ovšem blaho žádného jedince není možné bez blaha celku. Proto Komenský k poradě o nápravě zve všechny lidi, zvláště pak „Světla Evropy", tj. lidi, kteří mají moc řídit věci lidské – vladaře a učence. Důraz na celistvost či všeobecnost *Porady* je patrný z předpony „pan", kterou předřazuje veškerému nápravnému úsilí. *Poradu* člení do sedmi částí:

1. *Panegersia* (Všeobecné probouzení): Má-li nastat jakákoli náprava, musí se lidstvo probudit

a prozřít, že má reálný globální problém. Jsme zaneprázdněni svými záležitostmi, ale uniká nám celek. Avšak člověku se nevede dobře, pokud se nevede dobře celé společnosti. Proto Komenský burcuje, probouzí vnímavost vůči našim společným problémům. Nejprve vyslovuje, co jsou to „věci lidské" – jde o to, jak se člověk vztahuje a) k věcem kolem sebe, b) k sobě, resp. k druhým lidem a c) k Bohu. Stručně: vzdělání, politika, náboženství. Dále Komenský v této části dokládá porušení těchto věcí v dějinách lidstva a načrtává možnosti jejich nápravy.

2. *Panaugia* (Všeobecné osvícení): V této části Komenský rozehrává symboliku světla jakožto nástroje přemáhání lidské temnoty a zmatků. Lidská mysl potřebuje „světlo", aby bylo zřejmé, co je třeba znát, chtít a konat k nápravě, ba i záchraně věcí lidských. Člověku jsou dány tři zdroje světla čili „svítilny": svět, člověk, bible, tj. makrokosmos, mikrokosmos, Písmo. Nebo také: a) přirozený svět nesoucí stopy stvořitelské moudrosti, b) lidský duch jakožto nositel Božího obrazu, c) Písmo vyjadřující Boží vůli pro člověka. Komenský toto někdy nazývá též „tři knihy", ze kterých člověk může číst vše, co potřebuje znát k dobrému životu.
3. *Pansofia* (Všeobecná moudrost): Jedná se o svéráznou encyklopedii veškerého lidského poznání a také úsilí. Má osm částí, které Komenský nazývá stupně, nebo též světy či vrstvy. Sedm světů je pojato jako záznam dějinného dramatu našeho kosmu – od stvoření dokonalého světa, přes jeho pokažení, pád člověka do zlého, dále k světu materiálnímu, přirozenému a odtud opět vzestupně k nové duchovní dokonalosti. Vrcholem i základem všech světů je „Svět možný" – ideál, ke kterému je třeba směřovat. Pochopení světa i jeho dějin jako harmonického celku, který má spásný smysl, směřování i cíl, je základem oné vše-moudrosti. Nejde tu o vědění všeho, ale všeho potřebného k dobrému životu, resp. k nápravě. (Pansofie je nejrozsáhlejší částí *Porady*, zabírá více než všechny ostatní části dohromady.)
4. *Pampaedia* (Vše-vzdělávání): Nebo též univerzální vzdělávání. V celku *Porady* hraje klíčovou roli, protože jeho smyslem je předávání výše zmíněné vše-moudrosti. Jedná se o originální celistvou filosofii výchovy nebo též filosofii celoživotního utváření člověka, jejímž cílem je přivést všechny lidi k osvojení pansofického poznání, a to přirozeně, tj. bez násilí či donucování, protože násilí je v rozporu s podstatou Stvořitele i stvoření. Komenský vyjadřuje svou edukační teorii zásadou „omnes, omnia, omnino" – všechny, všemu, všestranně, která odpovídá na tři fundamentální pedagogické otázky: vzdělávat koho, čemu a jak? Vzdělávat všechny lidi, všemu, čeho je třeba k dobrému životu, všemi možnými a vhodnými prostředky.
5. *Panglottia* (Vše-mluva): Jelikož cílem poradního díla je celospolečenská náprava, navrhuje Komenský velmi pragmaticky, aby se národy sjednotily na jedné řeči, která by byla srozumitelná všem. Nemíní nahradit rodné jazyky univerzálním, ale doporučuje zušlechťovat rodné jazyky tak, aby byly schopné komunikovat veškerou moudrost, která je člověku k dispozici, a k tomu navíc doporučuje všem osvojit si jazyk univerzální, kterým lze komunikovat s ostatními.
6. *Panorthosia* (Vše-náprava): V této části Komenský předkládá konkrétní postup nápravy. Začíná u sebe, u jednotlivce, dále se musí náprava šířit skrze rodiny, školy, církve, státy až po celek společnosti. Nadčasovým vhledem Komenského je institucní zakotvení nápravného úsilí: Má-li nastat náprava, je třeba součinnosti klíčových správních, ale i vědeckých (osvětových) institucí – místních, národních i mezinárodních. Cílem je nastolení porozumění a míru mezi jednotlivci i národy.
7. *Pannuthesia*: (Všeobecné povzbuzení): Jestliže první kniha *Porady* hleděla do minulosti k příčinám problémů lidstva, tato poslední kniha je pohledem do budoucnosti, do budoucích možností lidstva. Kniha je nedokončena, spíše v poznámkách. Ale i tak je z ní cítit intenzita a naléhavost, s jakou Komenský apeluje na všechny lidi bez výjimky, aby se účastnili nápravného úsilí.

Co s tím v 21. století? Není to utopie? Jako ta Moorova, Campanelova nebo Baconova? Nedopouští se Komenský starého omylu, že když budou mít lidé správné poznání, budou také správně jednat? Některé jednotlivé výroky Jana Amose tak mohou znít, ale dílo ve svém celku vyznívá jinak. Komenský sice vede k „pravdivému poznávání", protože mnohé z lidských zmatků plynou z omylů či prosté neznalosti (on sám se v mnohém mýlil), zároveň si je však vědom, že porušenost lidství se netýká pouze rozumu. Je třeba vědět, chtít a moci (*scire*, *velle*, *posse*), opakuje častokrát. Náprava se tedy musí týkat i vůle, charakteru, a vůbec celého člověka.

Vize projektu

„Takový bude příští věk, jak budou vychováni jeho příští občané," říká Komenský v *Poradě*. Dobrou společnost nelze vytvořit bez dobrých jedinců, resp. občanů. Projekt vědomě usiloval (a bude i nadále usilovat) o rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí, které napomáhají souladu mezi „dobrem" jedince a „dobrem" celku demokratické společnosti.

Lidskou společnost ovlivňuje sedm klíčových hybatelů, resp. „věcí lidských", jak o nich hovoří Komenský ve zmíněné *Poradě*. Tyto hybné momenty tvoří obsahovou osnovu projektu: 1) Politika (vláda), 2) Média (jazyk), 3) Byznys (podnikavost), 4) Spiritualita (náboženství), 5) Vzdělání (výchova), 6) Kultura (umění) a 7) Rodina (vztahy). Konkrétní vzdělávací program projektu je založen na principu pozitivní motivace skrze tzv. morální imaginaci. Není smyslem primárně poukazovat na to, co je ve společnosti špatně, ale naopak probouzet představivost v dobrém: Jak by vypadala politika, která by byla skutečně dobrá? Tj. funkční z hlediska dlouhodobé udržitelnosti demokratické kultury? Podobně: Jak vypadají dobrá media? Dobré podnikání? Dobré náboženství? Dobré vzdělání? Dobré umění? Dobrá rodina? Pod přívlastkem „dobrý" máme na mysli funkční, prospívající nebo životný, a to pro jedince i celek demokratické společnosti.

Co se podařilo

Tříleté přípravy projektu vyvrcholily na podzim roku 2020. Oslavy 350. výročí Komenského úmrtí, které je datováno k 15. listopadu, však byly zásadně ovlivněny pandemickou situací. Téměř všechny aktivity, které byly připraveny, se buď musely přenést do online prostředí, nebo úplně zrušit. Naděje pro projektovou realizaci vzbuzoval 28. březen roku 2022, kdy jsme slavili pro změnu 430. výročí Komenského narození, ale i tomuto datu předcházela rozmanitá omezení, takže realizace byla opět ohrožena. Proto realizační tým[2] rozhodl, že původní projekt s názvem *Komenský 2020* bude jednak přejmenován a jednak přepracován tak, aby nebyl vázán na žádná konkrétní výročí. Nový název projektu, *Komenský – příběhy lidskosti,* vystihuje ideu projektu a vyhovuje potřebě nadčasovosti.

Byly vytvořeny webové stránky projektu (https://komensky2020.cz/), kde se zájemci – zejména mladí lidé – mají možnost seznámit s životem a myšlenkami Jana Amose Komenského. U každé oblasti jsou ke zhlédnutí krátká videa. Do projektu se zapojily veřejně známé osobnosti, například Ondřej Šteffl, Daniel Kroupa, Janek Rubeš či Marek Eben. Součástí webu je interaktivní kniha (https://www.komensky2020.cz/kniha/), která atraktivní formou přibližuje „věci lidské" dle Komenského. Zájemci zde najdou komiks přibližující život Jana Amose Komenského, vybrané citáty z jeho díla namluvil Pavel Římský. Interaktivní kniha je k dispozici také ke stažení v mobilní aplikaci.

V rámci projektu bylo vytvořeno čtyřicet osm vzdělávacích metodik s názvem *Komenský pro život*, které jsou určeny žákům 1. i 2. stupně ZŠ a prvním dvěma ročníkům středních škol. Z toho důvodu bylo vyškoleno přes 50 lektorů po celé ČR, kteří prostřednictvím těchto vzdělávacích programů (https://komensky2020.cz/pro-skoly/#dilny) seznamují v interaktivních dílnách žáky a studenty s životem a hlavními myšlenkami Komenského. V roce 2021 bylo realizováno 318 programů, kterých se zúčastnilo 6 000 žáků.

Jedna věc je pojmenovat problémy „věcí lidských", jiná je s nimi něco udělat. Klíčovým tématem projektu je proto aktivizace, výzva k činu.

Školy a třídní kolektivy byly vyzvány k tzv. PRO-PRO, *Projektům proměny* (https://komensky2020.cz/pro-skoly/#soutezpropro). Některé problémy a otázky jsou zcela mimo možnost ovlivnění většiny dospělých, natož žáků a studentů. Ovšem některé věci v našich možnostech jsou, a proto s nimi něco udělat lze. Klíčové tedy bylo zaměřit se na ty „věci lidské", jejichž náprava je proveditelná. Projekt tak nabízí platformu ke konkrétní akci v obci, regionu, ale i na celonárodní úrovni – dle možností realizátorů. Každý jedinec či kolektiv (školní třída, klub, kroužek apod.) je tedy zván k „nápravě věcí lidských", které jsou v jeho moci. Do *Projektů proměny* se do roku 2021 registrovalo 30 třídních kolektivů, které se rozhodly učinit konkrétní dobrou věc ve svém okolí. Například žáci ze ZŠ Dobřany u Plzně proměnili neútulnou autobusovou zastávku v příjemný pokoj k odpočinku. Jinde žáci zorganizovali sbírku potravin pro Ukrajinu, ještě jinde vybudovali poznávací stezku Komenského, vytvořili propracovanou deskovou hru o životě Komenského, nebo malovali seniorům portréty jejich blízkých na osobní vyžádání.

Další aktivitou, ke které projekt zájemce vybízí, je *Veřejné čtení* (https://komensky2020.cz/pro-verejnost/#verejnecteni), čtení z díla Jana Amose Komenského, do kterého se zapojily veřejné instituce, zejména školy a knihovny, i angažovaní jednotlivci. Vznikla také výstava *Komenského timeline* (https://komensky2020.cz/pro-verejnost/#vystavakomenskeho), která spolu s veřejným čtením přispívá k propojení, aktivizaci a vzájemné inspiraci místní komunity. Přestože koronavirová pandemie na mnoha místech veřejné čtení omezila, výstava zachycující významné události z Komenského života se konala na 285 místech v ČR.

Dalším výstupem projektu je publikace s názvem *To nejlepší z Komenského Obecné porady o nápravě věcí lidských* obsahující klíčové citáty a statě z Komenského rozsáhlého díla. Na internetu je k dispozici osmidílná video-série *Svět, který má budoucnost* (https://www.youtube.com/channel/UCJliAWPGMsnvCpCDGXE_tDg/featured) youtubera a lektora Petra Kadlece a stejnojmenná populárně naučná série krátkých interpretací *Porady*.

Pokračování projektu Komenský – příběhy lidskosti

Jak již bylo řečeno, původní plán projektu poznamenala pandemická opatření. Mnoho výstav, přednášek, konferencí a především *Projektů proměny* nemohlo být uskutečněno. Proto byl projekt transformován a bude pokračovat s novým názvem bez omezení a bez vazeb na jakákoli výročí. Do projektu se může přihlásit jakýkoli školní i mimoškolní kolektiv. „Napsat" svůj vlastní příběh může každý, kdo se do projektu připojí nejen v r. 2022, ale i v letech dalších.

Poznámky

1) Poznámka redakce (ve spolupráci s PhDr. Petrem Peňázem): Našel je Dmytro Ivanovyč Čyževs'kyj (ukr. Дмитро Іванович Чижевський, 1894–1977), ukrajinský slavista, filozof a kulturolog. Vzdělání získal v carském Rusku, jako sociální demokrat (menševik) se účastnil revoluce roku 1917, byl delegátem ukrajinské Ústřední rady a angažoval se pro ukrajinskou autonomii, což ho přivedlo do konfliktu s ruskými bolševiky. Po okupaci Ukrajiny Rudou armádou r. 1919 byl zatčen a odsouzen k smrti, podařilo se mu však uprchnout a r. 1921 emigroval do Německa. V letech 1924–1932 žil v Praze, kde vzniklo centrum ukrajinské inteligence v emigraci; vyučoval filozofii na Ukrajinském pedagogickém ústavu, působil na Ukrajinské svobodné univerzitě, spolupracoval také se Slovanským ústavem a Pražským lingvistickým kroužkem. Od r. 1932 vedl katedru slavistiky na univerzitě v Halle a v německých archivech odhalil řadu cenných komeniologických pramenů, r. 1934 také nevydanou část *Consultatio catholica*. Od r. 1702 byla uložena v knihovně Franckova ústavu (Franckesche Stiftungen) v Halle, kdy zakladatelé této sociální a vzdělávací instituce začali Všenápravu vydávat na základě rukopisu, který získali od Justa Docemia, osobního přítele Komenského. Čyževs'kyj popsal svůj nález ve Slově a slovesnosti (1935/2). Roku 1945 musela ukrajinská inteligence znovu prchat před příchodem Rudé armády: Svobodná ukrajinská univerzita se přesunula z Prahy do Mnichova a Čyževs'kyj z Halle do Marburku. *Consultatio catholica* byla na základě Čyževs'kého nálezu rekonstruována a vydána Československou akademií věd až roku 1966, kdy se spolupráce se západoněmeckým slavistou ukrajinského původu stala politicky možnou. Zemřel r. 1977 v Heidelberku.

2) Realizační tým se v průběhu let mírně pozměňoval, většinou sestává ze zkušených lektorů, učitelů a manažerů; aktuální složení týmu najdete na webu www.komensky2020.cz.

Literatura

Comenius, J. A. (1966). *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica.* Praha: Academia, 1966.

Hábl, J. (2015). *Aby člověk neupadal v nečlověka. Komenského pedagogická humanizace jako antropologický problém.* Červený Kostelec: Pavel Mervart.

Hábl, J. (2019). *Lidskost není docela ztracena. Stručný výklad Komenského Porady o nápravě věcí lidských*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.

Komenský, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských.* Praha: Svoboda.

Komenský, J. A. (2008). *Všenáprava (Panorthosie). Všeobecné porady o nápravě věcí lidských.* Brno: Soliton.

Patočka, J. (1997). *Jan Amos Komenský: nástin životopisu.* In *Komeniologické studie I.* Praha: Oikoymeh.

prof. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.
vystudoval filozofii výchovy na University of Wales. V Komenského institutu v Praze se věnoval výzkumným otázkám života a díla J. A. Komenského. Přednáší na Univerzitě Hradec Králové, kde se zabývá obory na rozhraní pedagogiky, antropologie, etiky a historie vzdělávání.

Kontakt: jan.habl@uhk.cz

Bára Forejtová

Přehledová studie výzkumů motivace žáků druhého stupně českých základních škol ke studiu anglického jazyka

Znalost jazyků představuje významnou schopnost a pokud se jedná o jazyk anglický, jde o schopnost nepostradatelnou pro současnou generaci. Evropská unie považuje znalost cizích jazyků za důležitý předpoklad, který napomáhá zlepšovat úroveň mezinárodní spolupráce a přispívá k dalšímu rozvoji studia cizích jazyků. Jedním z cílů jazykové politiky EU je, aby „každý evropský občan kromě svého mateřského jazyka ovládal dva další jazyky" (Hériard, 2019). Rámcový vzdělávací program (2017, s. 142) uvádí, že by žákům měla být „přednostně nabídnuta výuka anglického jazyka". Podle přehledů České školní inspekce z let 2005–2008 stoupá zájem o anglický jazyk, a naopak upadá zájem žáků o výuku němčiny.

Ve své bakalářské práci jsem chtěla nabídnout systematický přehled dosavadních publikovaných výzkumů zabývajících se problematikou motivace žáků druhého stupně českých základních škol v anglickém jazyce. Snažila jsem se postihnout nejčastější motivační činitele, které působí na žáky během učení. Právě tento souhrn může být užitečnou pomůckou pro studenty učitelství anglického jazyka či učitele základních škol, jak žáka motivovat a na jaké oblasti zájmu žáka se ve výuce zaměřit. Shromáždila jsem 28 publikovaných výzkumů, které se tématem motivace žáků druhého stupně českých ZŠ v anglickém jazyce zabývají. Výzkumy mají podobu odborných článků v pedagogických časopisech, tematických zpráv na webu České školní inspekce (ČŠI), příspěvků ve sbornících z konferencí na webu České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) a také vysokoškolských závěrečných prací, které byly získány v online archivech českých vysokých škol. Původně jsem chtěla vytvořit přehled publikovaných výzkumů za posledních třicet let, ale nakonec se prostřednictvím online vyhledávání podařilo sesbírat jen výzkumy publikované v letech 2004–2020.

Žákovská motivace v anglickém jazyce

Anglický jazyk patří v současné době k nejpoužívanějším jazykům na světě. Setkáváme se s ním prakticky každodenně. Dospělí ve svém zaměstnání, děti ve škole, při cestování do cizojazyčných zemí, při nákupech nebo na sociálních sítích. S anglickým jazykem se setkáváme při první příležitosti ve školním prostředí, a to jako s povinným předmětem nebo jako mimoškolní aktivitou na žádost rodičů nebo přání dětí.

Pro přehledovou studii byly vybrány články, které řeší problematiku motivace žáků druhého stupně základních škol ve věku od 11 do 15 let. Důvodem volby bylo, že se jedná o období dospívání, kdy dítě prochází psychickými i fyzickými změnami a začíná se osamostatňovat od své rodiny, mění se jeho zájmy, postoje (Vágnerová, 2012). Činitele, které na dítě působily dříve, nyní mohou svůj vliv ztrácet. Dítě roste, rozvíjí se, mění se jeho hodnoty i jeho způsob učení.

Motivace provází člověka a jeho jednání od nepaměti. Je hybnou silou, která nás vybízí k vykonání určité činnosti. Je potřebná ke každodenní práci, k učení a dalšímu rozvoji naší osobnosti. Lokša a Lokšová (1999, s. 10) motivaci vymezují

jako důvod, „proč někdo něco dělá (nebo nedělá), a jak mu pomoci, aby něco v budoucnu dělal (nebo nedělal). Motivace má dynamizující, aktivizující a usměrňující funkci". Naše chování a jednání je velmi úzce spjato s motivací, která jedince probouzí z nicnedělání a postrkuje ho směrem k dosažení cíle. Zdroje motivace rozdělujeme na vnitřní zdroje neboli **potřeby** a vnější hmotné i nehmotné stimulační pobídky, **incentivy** (Pavelková, 2002). Tyto zdroje stimulují a aktivizují lidskou motivaci, podle nich se motivace dělí na motivaci vnější, kdy jednáme na základě vnějších motivačních činitelů, a vnitřní, která vychází z identity jedince. Při učení je motivace klíčová, a proto se diplomová práce zaměřuje na studie, které řeší téma motivace žáků anglického jazyka; vedle toho i na studie, kdy byli žáci testováni ve druhém jazyce nebo dotazovaní, jak angličtinu vnímají.

Proces tvorby přehledové studie

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké údaje přinášejí dosavadní studie o motivaci žáků druhého stupně českých základních škol pro učení cizím jazykům, nasbírat doposud publikované výzkumy, které se touto problematikou zabývají. Během zpracovávání studie jsem si kladla tři otázky:

1) Jaký byl výzkumný design provedených studií?
2) Které metody sběru dat byly použity?
3) Jaká jsou hlavní zjištění těchto výzkumů?

Systematická přehledová studie může být definována jako úplný „soubor prací na dané téma za zvolené časové období". Poskytuje popis a analýzu nasbíraných výzkumů a přináší obecnější výsledky (Mareš, 2013, s. 430). Při rešeršní práci mi pomáhala klíčová slova (např. „motivace", „žákovská motivace", „motivace k učení", „anglický jazyk" nebo „motivace žáků 2. stupně ZŠ"), která mi orientaci v problematice ulehčovala. Nejprve jsem prošla dostupné online archivy pedagogických časopisů: *Orbis Scholae*, *Studia Paedagogika*, *Pedagogika*, *Pedagogická orientace* a *Komenský*. Dále jsem prošla webové stránky ČŠI a ČAPV. Následně jsem přesunula svou pozornost i na archivy pedagogických fakult českých vysokých škol, kde jsem pátrala po závěrečných pracích – bakalářských, diplomových, disertačních – které by se zvoleného tématu týkaly. Většina online periodik nabízela své záznamy od roku 1990, proto jsem tento rok zvolila jako počáteční bod vyhledávání. Jako konečný byl zvolen rok 2020. Sebrané údaje jsem podrobila kritickému výběru a výsledkem bylo 28 výzkumů, které byly publikovány mezi lety 2004–2020. Jelikož se téma zaměřuje na české žáky základních škol, pracovala jsem především s výzkumy psanými v češtině.

Sesbírané texty jsem nejdříve pečlivě pročetla a poté vybrala klíčové informace, které jsem zaznamenala do rešeršních tabulek. Každá rešeršní tabulka zahrnovala sedm kolonek, kam jsem informace zaznamenávala (viz tabulka 1).

První kolonka byla určena pro uvedení citace daného příspěvku dle normy APA 7, tato citační norma byla použita i pro sestavení zdrojů práce a formální podobu celé bakalářské práce. Druhá kolonka zmiňuje cíl výzkumu. Následuje stanovení výzkumného vzorku – jeho velikost, kolik respondentů bylo zapojeno do výzkumu. Do tabulky se zaznamenávají i metody a analýzy sběru dat. Nejdůležitější částí rešeršní tabulky jsou samotné výsledky práce, které jsou esenciální pro vytvoření následných závěrů. Poslední kolonku jsem si nechala na případné poznámky a nápady.

Celý soubor se skládal ze dvou odborných článků, které byly publikovány na webu *Pedagogické orientace* a z jednoho článku z časopisu *Orbis Scholae*. Webový portál ČAPV poskytl jeden příspěvek v konferenčním sborníku. Další zdroj tvořilo pět zpráv z výzkumné činnosti ČŠI. Zbytek byly kvalifikační práce z archivů vysokoškolských prací: dvanáct diplomových, pět bakalářských a jedna disertační práce (viz tabulky 2).

Jelikož se nejednalo pouze o odborné články, ale i o vysokoškolské práce studentů, počet respondentů byl různý. Výzkumný vzorek také nezahrnoval pouze žáky druhého stupně českých ZŠ, ale někdy i žáky prvního stupně ZŠ a studenty středních škol. Největší počet respondentů pokrývalo šetření ČŠI, která ve svých výzkumech oslovila v průměru 37 824,4 žáků (Med(x) 40 005). Odborné články pracovaly v průměru se 150 respondenty (Med(x)

Tabulka 1: *Postoje žáků k předmětům jako projev motivovanosti (Pavelková, I., & Škaloudová, A. 2004)*

Citace dle APA	Pavelková, I., & Škaloudová, A. (2004). *Postoje žáků k předmětům jako projev motivovanosti*. 12. ročník konference České asociace pedagogických výzkumů: Profil učitele a současná společnost, Ústí nad Labem, Česká republika.
Cíl výzkumu	Zjištění vnímání oblíbenosti, náročnosti a významu jednotlivých předmětů z pohledu žáků. Rozdíly pohledu chlapců a dívek ve vnímání předmětů.
Výzkumný vzorek	Výzkumné šetření proběhlo na 8 školách v ČR a celkem v 51 třídách. Vzorek se týkal žáků druhého stupně. Celkem se zúčastnilo 1149 respondentů (633 chlapců a 516 dívek): 6. ročník – 302 žáků; 7. ročník – 290 žáků; 8. ročník – 272 žáků; 9. ročník – 286 žáků. Šetření proběhlo v jarních měsících roku 2003 a 2004.
Metody sběru dat	Ke sběru dat byly použity dotazníky, které se zaměřují na oblasti: - Obliba předmětu; - Obtížnost předmětu; - Význam předmětu; - Dotaz na známku z posledního pololetního vysvědčení. Metody zjišťující postoje k předmětům (Hrabal, 1988) byly uplatněny u několika předmětů, ale pro studii se zaměříme pouze na cizí jazyky (angličtina, němčina). U 850 respondentů z 1149 byl rozlišen cizí jazyk (angličtina nebo němčina), u zbylých nebylo uvedeno.
Metody analýzy dat	T-testy pro dva nezávislé soubory; Metoda analýzy rozptylu + Scheffeho test.
Výsledky výzkumu	**Anglický jazyk:** angličtina je oblíbeným jazykem mezi žáky. Žáci mu přidělují střední obtížnost a vysoký význam. Rozdíly mezi chlapci a dívkami v postoji k předmětu nejsou velké. **Německý jazyk:** ve srovnání s angličtinou je němčina méně oblíbená, spíše je považována za obtížnou a žáci tomuto jazyku připisují menší význam než angličtině. S vyššími ročníky klesá obliba němčiny. Děvčata projevují vyšší oblibu a přidělují jí větší význam než chlapci.
Moje poznámky	

Tabulka 2: *Analyzované výzkumy: Zdroje pro systematickou rešerši*

ČŠI

- Česká školní inspekce. (2010). *Souhrnné poznatky* o *podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006–2009: Tematická zpráva.* http://www.csicr.cz/html/Podpora_cizich_jazyku/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1
- Česká školní inspekce. (2018). *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017 – tematická zpráva.* https://www.csicr.cz/getattachment/0806b65c-19c4–40e4-b8c0-abd335308886/TZ-Rozvoj-jazykove-gramotnosti-v-ZS-a-SS-2016–2017.pdf
- Česká školní inspekce. (2019). *Rozvoj jazykové gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019 – tematická zpráva.* http://www.csicr.cz/html/2019/TZ_jazykova_gramotnost_2018_2019/html5/index.html?&locale=CSY
- Česká školní inspekce. (2014). *Výběrové zjišťování výsledků žáků 4. ročníků a 8. ročníků základních škol a 2. ročníků vybraných oborů středních odborných škol – závěrečná zpráva.* https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2014_VZVV_zaverecna_zprava.pdf
- Česká školní inspekce. (2008). *Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005–2008: Tematická zpráva.* https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2008_TZ_vyuka_cizich_jazyku.pdf

Pedagogická orientace

- Hanušová, S., & Najvar P. (2007). Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*, *17* (3), 42–52. https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1091/862
- Najvar, P. (2008). Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století. *Pedagogická orientace*, *18* (2), 37–51. https://journals.muni.cz/pedor/article/view/883/755

Orbis Scholae

– Laufková, V., & Novotná K. (2014), Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis Scholae*, *8* (1), 111–127. https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-8/cislo-1/clanek-3353

ČAPV

– Pavelková, I., & Škaloudová, A. (2004). *Postoje žáků k předmětům jako projev motivovanosti*. 12. ročník konference České asociace pedagogických výzkumů: Profil učitele a současná společnost, Ústí nad Labem, Česká republika.

Diplomové práce – Motivace žáků k učení se anglického jazyka

– Dostálová, T. (2014). *Postoje žáků k angličtině* [Diplomová práce, Univerzita Hradce Králové]. Archiv závěrečných prací UHK. https://ris.uhk.cz/flexpaper/flexpaper/simple_document.aspx?doc=12016.pdf#page=1
– Grygarčíková, P. (2017). *Motivace žáků ZŠ ve výuce cizích jazyků* [Diplomová práce, Ostravská univerzita]. Archiv závěrečných prací Thesis. https://theses.cz/id/ilj0sq/?lang=en
– Houdek, V. (2013). *Problematika motivace ve výuce anglického jazyka* [Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. Archiv závěrečných prací Thesis. https://theses.cz/id/m8mo6i/
– Málková, K. (2014). *Motivace žáků ve věku 11–15 let ve výuce jazyků* [Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. Archiv vysokoškolských závěrečných prací Theses. https://theses.cz/id/jmo5u0/?lang=sk
– Němcová, A. (2011). *Vztah výkonové motivace a používání strategií učení angličtině jako cizímu jazyku a základní škole* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv vysokoškolských závěrečných prací Theses. https://theses.cz/id/30max1/?lang=en
– Pokorná, P. (2017). *Styly učení a školní úspěšnost žáků deváté třídy a nižšího stupně gymnázia v anglickém jazyce* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. https://is.muni.cz/th/hgtv0/Magisterska_diplomova_prace_2017.pdf
– Přikrylová, P. (2014). *Students' motivation in English classes at lower secondary school* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/uur5e/
– Saňáková, B. (2018). *Vliv slovního hodnocení a známkování v hodinách AJ na motivaci žáků druhého stupně základní školy* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. https://is.muni.cz/th/oigek/DP_Sanakova_Bronislava.pdf
– Strnad, T. (2020). *Motivace žáků základní školy prostřednictvím hry při výuce anglického jazyka* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. https://is.muni.cz/th/wbeq0/Diplomova_prace_-_Tomas_Strnad_pdf.pdf?info=1
– Svatoňová, R. (2016). *Motivace žáků k učení* [Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze]. https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/82301/DPTX_2014_2_11410_0_435288_0_162385.pdf?sequence=1&isAllowed=y
– Šimonová, H. (2015). *Motivation of lower-secondary-school pupils to learning English language* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/maivq/

Bakalářské práce – Motivace žáků k učení se anglického jazyka

– Javůrková, M. (2014). *Strategie a motivace učení se cizích jazyků žáků 2. stupně základních škol* [Bakalářská práce, Univerzita Hradec Králové]. Katalog vysokoškolských kvalifikačních prací Archivu UHK. https://ris.uhk.cz/flexpaper/flexpaper/simple_document.aspx?doc=18260.pdf#page=1
– Odložilová, K. (2017). *Srovnání úrovně motivace prvního a druhého stupně ZŠ v anglickém jazyce* [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/gb036/
– Papajová, A. (2011). *Motivace k učení se cizím jazykům u žáků na 2. stupni základních škol* [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/vy2kj/

Diplomové práce – jiné jazyky

– Ratajová, A. (2014). *Motivace a demotivace ve výuce cizích jazyků* [Diplomová práce, Západočeská univerzita v Plzni]. https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/13094/1/DP_Ratajova.pdf

Disertační práce

– Najvar, P. (2008). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století* [Disertační práce, Masarykova univerzita]. https://is.muni.cz/th/visqr/PNdisertace_final.pdf

Bakalářské práce – ostatní

– Bartošová, A. (2018). *Význam motivace žáků ve výuce německého jazyka* [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/h98zp/?zoomy_is=1
– Mazúchová, R. (2012). *Problematika motivace žáků II. stupně základních škol* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář CUNI. https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/42495

211), příspěvek z konference pokryl 1149 osob. Disertační práce získala odpovědi od 211 žáků. Diplomové práce v průměru oslovily 85,92 žáků (Med(x) 74,5) a bakalářské práce 82,8 žáků (Med(x) 55).

Vybrané výsledky přehledové studie

Výzkumy, které byly v případové studii analyzovány, dávají přednost **kvalitativnímu či smíšenému designu**. Výzkumníci nejčastěji volili **dotazníky** nebo **hloubkové polostrukturované rozhovory**. Autoři výzkumů si buď dotazníky tvořili sami, nebo použili již existující dotazníky, které se orientovaly na motivaci (např. Dotazník výkonové motivace MV-6 od Hrabala a Pavelkové[1] nebo Preferenční motivační dotazník[2]). Dalšími metodami, které se objevily, bylo **pozorování**, **didaktické testy** a **hospitace**. Některé výzkumy kombinovaly více metod současně.

Najvar a Hanušová (2007, s. 43) uvádějí, že „již v polovině 90. let minulého století se angličtina stala častěji vyučovaným jazykem než němčina". Výsledky přehledové studie toto tvrzení shodně potvrzovaly: zájem o výuku angličtiny trvá. Důkazem je výzkum ČŠI z let 2005–2008, podle kterého od konce 90. let stále narůstá oblíbenost a preference anglického jazyka, a také šetření Pavelkové a Škaloudové (2004), které došly k závěru, že žáci **angličtině přisuzují vysokou hodnotu**, zatímco **zájem o německý jazyk klesá**.

K nejčastějšímu typu motivace, proč se žáci učí anglicky, patří motivace instrumentální. Žáci si uvědomují **důležitost uplatnění anglického jazyka v současné společnosti**. Angličtinu vnímají jako **užitečnou schopnost pro svoje budoucí vzdělání, život a povolání**. Žáky motivují nároky společnosti a vidina lepší budoucnosti.

Důležitý motivační faktor představuje **cestování**, jehož frekvence a objem v posledních deseti letech stále stoupá. Touha po cestování a chuť dorozumět se v zahraničí se objevuje mezi žáky druhého stupně poměrně nově a má na jejich motivaci pozitivní vliv. Pozitivně na žáky rovněž působí přítomnost **rodilého mluvčího** v hodinách anglického jazyka. Bohužel se však rodilí mluvčí nevyskytují v hodinách angličtiny příliš často. Výzkumy ČŠI z let 2006–2009 (ČŠI, 2010), novější zprávy ČŠI (2018) i výzkum Šimonové (2015) doporučují začlenění rodilého mluvčího, který vybízí žáky k aktivnímu užívání cizího jazyka. Žáci si tímto způsobem mohou vyzkoušet, jaké by bylo dorozumívat se v cizí zemi a jestli jsou jejich schopnosti dostatečné, či potřebují více tréninku. Dalším faktorem, který se sice nevyskytuje příliš často, ale stále figuruje v učební činnosti žáků, jsou **odměny** ve formě pochval, uznání nebo dobré známky. Tento faktor se objevoval zejména při přechodu z nižšího stupně na vyšší; v některých případech jsou žáci motivováni tím, že je angličtina povinným předmětem a oni se potřebují dostat do dalšího ročníku. Mezi další důvody, které žáci uváděli, patří **komunikace s přáteli**, **navazování nových kontaktů** a **výměnné pobyty**, exkurze a **mimoškolní aktivity**. Méně často se u žáků objevovaly důvody související s vnitřní motivací, jako např. učení proto, že žáka jazyk zajímá či snaha o lepší výkon, která není vázaná na postup do dalšího ročníku.

Závěr

Bakalářská práce nabízí přehled nejčastějších motivačních faktorů, které ovlivňují učení cizímu jazyku. Potvrdil se předpoklad, že žáci druhého stupně českých základních škol většinou mají kladný vztah k anglickému jazyku, preferují jej před jazykem německým, přisuzují mu vysokou hodnotu a řadí jej mezi oblíbené předměty. Žákovská motivace učit se anglicky přichází spíše z vnějšího prostředí, z nároků společnosti, kterým se žáci chtějí vyrovnat. Důležitou součást výuky cizímu jazyku představují mimoškolní aktivity, exkurze, výměnné pobyty či zapojení rodilého mluvčího do vyučovacích hodin, protože to jsou příležitosti, kdy se žáci musí spoléhat na své již nabyté znalosti. U žáků se objevují rozdílné preference, hodnoty i motivace; motivace vzrůstá, pokud se dostanou do přímé interakce s rodilým mluvčím, který navozuje atmosféru cizího prostředí, kultury a vybízí žáky k využívání již nabytých schopností komu-

nikovat v cizím jazyce. Pro mnohé žáky takováto komunikace představuje vystoupení z komfortní zóny, mohou tímto způsobem získat větší jistotu v cizojazyčné komunikaci a v neposlední řadě to je příležitost zjistit, na jaké úrovni jsou schopni jazyk využívat. Žáci vnímají výuku cizích jazyků jako důležitou kurikulární složku, která podmiňuje další studium a hraje roli při volbě povolání, a také chtějí cizí jazyk plnohodnotně využívat ve svém osobním životě.

Poznámky

1) Dotazník výkonové motivace MV-6 „měří intenzitu: a) potřeby úspěšného výkonu ve škole (PÚV); b) potřeby vyhnutí se neúspěchu ve škole (PVN); c) školní výkonové orientace žáka (ŠVO)“ (Hraba & Pavelková, 2010, s. 142).

2) Preferenční motivační dotazník „zjišťuje hierarchii motivačních podnětů učebních činností“ (Pavelková & Frencl, 1997).

Literatura

Česká školní inspekce. (2008). *Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005–2008: Tematická zpráva*. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2008_TZ_vyuka_cizich_jazyku.pdf

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Gavora P., & Jůva, V., & Hlavatá, V. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.

Hanušová, S., & Najvar P. (2007). Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*, *17* (3), 42–52. https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1091/862

Hériard, P. (2019, prosinec). *Jazyková politika*. https://www.europarl.europa.eu/factsheets/cs/sheet/142/jazykova-politika

Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Portál.

Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Portál.

Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, *23* (4), 427–454. https://journals.muni.cz/pedor/article/view/696/657

Maslow, A. (2014). *Psychologie bytí*. Portál

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. https://www.msmt.cz/file/41216/

Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Univerzita Karlova.

Pavelková, I., & Frencl, M. (1997). Motivace žáků k učení. *Pedagogika*, *47* (4), 329–345. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2866&lang=cs

Pavelková, I., & Škaloudová, A. (2004). *Postoje žáků k předmětům jako projev motivovanosti*. 12. ročník konference České asociace pedagogických výzkumů: Profil učitele a současná společnost, Ústí nad Labem, Česká republika.

Šimonová, H. (2015). *Motivation of lower-secondary-school pupils to learning English language* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/maivq/

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.

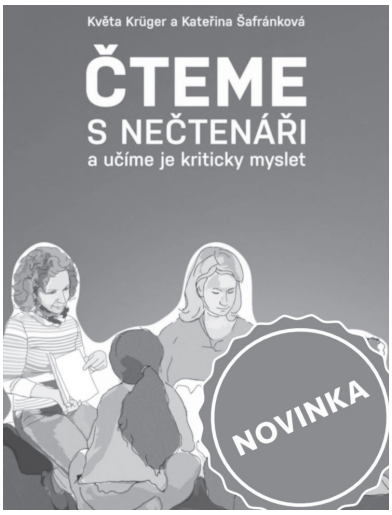
Bc. Bára Forejtová

na jaře 2021 dokončila dvouoborové bakalářské studium speciální pedagogiky a anglického jazyka a v současné době pokračuje v navazujícím magisterském stupni studia. Ve volném čase se věnuje pobytovým a příměstským táborům a pracuje jako lektorka anglického jazyka v jazykové škole EBA v Hustopečích.

Kontakt: bara.forejtova1@gmail.com

Čtete s nečtenáři?

Kruger, K., & Šafránková, K. (2021). *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet.* Dobříš: Nakladatelství Šafrán.



Kniha Květy Krueger a Kateřiny Šafránkové tvrdí, že to jde, že „čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet".

Proč některý rodič nebo učitel nevěří, že nečtenáři mohou číst a navíc i rozvíjet myšlení? Možná, že dospělému nikdo nečetl ještě v kolébce, nebo mu po předčítání řekli „A spát!" namísto toho, aby s ním o přečteném a o zážitku chvíli mluvili. Možná padl ve škole na učitele, kteří jen pro kontrolu nechávali děti číst popořadě vždy jedinou větu, později žáka zkoušeli z názvu knihy a jména autora, ale smysl textu i zážitek z četby se vypařil neznámo kam. Anebo se rodič nebo učitel nepouští do obšírnější práce s literárními texty, protože sám není čtenářem: pokud vůbec čte, tak víceméně jen doslovný význam, zajímá se jen o to, jak příběh dopadne, a radši se na něj dívá v televizi. Hlubší city a myšlenky k němu z textu nemluví.

Doufám, že naopak všichni čtenáři Komenského s dětmi čtou. Ale vždyť můžeme vždycky být lepšími rodiči i učiteli! Tahle kniha nám možná ukáže, že se do čtenářova růstu dá od nejranějšího dětství vnést mnohem více radosti, dovedností a zkušeností. Možná si všimneme, že v tom, co sami s dobrou vůlí a intuitivně pro děti a jejich čtení děláme, nevyužíváme toho dobrého, co se dnes o rozvoji čtenáře ví líp než dřív. A že vlastně recyklujeme některé postoje i aktivity, které mohou odrazovat od čtení dítě se slabšími dispozicemi nebo s netečným rodinným zázemím, nebo prostě brzdit čtenáře již nastartované z rodiny nebo školky. Ale kniha nabízí hodně užitečného i pro učitele dětí „nadaných", například z rodin, kde se čte.

Autorky samy jsou zkušenými matkami čtoucích dětí. Mají přímou zkušenost s předškolními dětmi a jejich rodiči z vlastního kursu *Čteme s nečtenáři*. Navíc už dlouhá léta lektorují pro učitele i další zájemce kursy *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT). Kromě toho po léta působily jako projektové konzultantky v projektu *Pomáháme školám k úspěchu*.

Proto autorky dokážou srozumitelně a s mnoha konkrétními příklady vysvětlit nejen to, co je čtenářství, ale také v čem spočívá dobrá práce se čtenářem – jak doma, tak později ve škole. Vysvětlují, proč je pro čtenáře důležité, aby kolem něj bylo specificky podnětné prostředí plné knih, textů, aktivit s knížkami a důvěry ve čtení. A na příkladech ukazují, jak takové prostředí vypadá a jak se vytváří. Ale objasňují a ukazují také to, kterými fázemi má práce s dítětem a textem procházet, aby v dítěti rostl zájem o čtení a trvalý vztah k četbě, aby se při tom zároveň dostavovaly prožitky, přibývalo dovedností „luštit a dobírat se" sdělení textu a aby rostlo čtenářovo uvažování i sdílení zážitků a myšlenek s druhými čtenáři. Takové odborné poučení by pro někoho možná bylo moc odtažité, jenže autorky vše vysvětlují na konkrétních příkladech textů pro děti a na aktivitách, které se s dětmi k četbě dělají. Podávají přehled osvědčených metod, například z kursů RWCT. A navíc víc než polovina knihy je zaplněna modelovými lekcemi s postupy a texty ověřenými „na dětech". Takové lekce sice může učitel nebo rodič víceméně doslova okopírovat ve své práci s dětmi, ale jejich přínosem je hlavně to, že zřetelně předvádějí, jakou roli v rozvoji čtenářství hraje učitelovo nebo rodičovo jednání, jeho důmyslná připravenost na text, jeho chápání procesu čtení i reakcí dětí.

Kdo si tuhle knihu pečlivě a přemýšlivě přečte, nezíská sice to, čeho by se mu dostalo v živém dlouhodobém kursu, ale pokud je mysli otevřené a má srdce pro děti i knihy, skýtá velkou naději, že obohatí náš svět o citlivé, přemýšlivé a vytrvalé čtenáře.

PhDr. Ondřej Hausenblas
Katedra české literatury, Pedagogická fakulta UK

„Tu pracovní zátěž a emoční vypětí už nevydržím“

Heffernan, A. et al. (2022). „I cannot sustain the workload and the emotional toll“: Reasons behind Australian teachers‘ intentions to leave the profession. *Australian Journal of Education*, Vol. 66(2), str. 196—209.

Australský pedagogický výzkum může pro náš evropský kontext představovat v mnoha ohledech inspiraci a obohacení. To platí i o posledním čísle *Australian Journal of Education*, ve kterém byl otištěn příspěvek, pro jehož název si autoři vypůjčili výrok jednoho z učitelů, který se jejich šetření účastnil.

Impulzem pro výzkum byl úbytek a fluktuace učitelů na australských základních školách. Podle autorů má odchod z profese a časté střídání učitelů negativní dopad nejen na vztahy v učitelském sboru či na práci žáků, ale také na soudržnost komunity školy. Dopady jsou sociální i ekonomické, protože vzdělání a enkulturace nových učitelů je nákladná. Znevýhodněné a vyloučené lokality, kterým by právě stabilita učitelského sboru pomohla nejvíce, hledají učitele nejobtížněji.

Proč tedy 59 % z téměř 2 500 dotázaných učitelů vážně zvažuje změnu profese? Nejčastěji uváděnými důvody byla vysoká míra emočního vypětí a nedostatek času na odpočinek, nezvladatelná pracovní zátěž vyžadující práci po večerech a o víkendech, pocity únavy hraničící s vyhořením, negativní vliv práce na fyzické zdraví, duševní pohodu a rodinný život respondentů. Dalším důvodem byl nedostatek uznání a společenské prestiže. Učitelé také zmiňovali pocity frustrace a deziluze, které souvisí s měnícími se prioritami vzdělávacího systému, včetně zvyšující se zodpovědnosti a náročnosti práce, přebujelé administrativy a nově zaváděných způsobů kontroly. Uváděli, že pociťují nedostatek důvěry ve vlastní schopnosti, nevidí přínos v rostoucím množství administrativy pro přímou práci s žáky a ztrácejí pocit profesní autonomie.

Dále se výzkum zaměřoval na to, co by se muselo změnit, aby učitelé začali uvažovat o setrvání v profesi, k níž se většina z nich cítila povolána. Návrhy se týkaly zejména snížení pracovní zátěže. Učitelé navrhovali zjednodušení a zpřehlednění kurikula a také zrušení stresujících národních srovnávacích testů. Prioritou by se měla stát práce s žáky a jejich výsledky: zmenšení velikosti skupin ve třídách, zbavení se nadbytečné administrativy a vyjasnění role učitele, k níž v posledních desetiletích přibyla řada psychologických a sociálních „služeb“, kterých by se měli ujmout jiní odborníci.

Velkým a citlivým tématem byla důvěra a uznání práce učitelů ze strany rodičů a vedení škol, v širším měřítku ze strany politiků a médií. Učitelům vadilo, že učitelskou profesi vesměs prezentují jako snadnou a společensky ne příliš významnou, místo aby do povědomí veřejnosti uváděli její skutečné nároky, včetně stresu a emoční zátěže, kterou s sebou nese.

Pokud Vás článek zaujal, jeho plné znění najdete zde: https://doi.org/10.1177/00049441221086654

Mgr. Jana Chocholatá, Ph.D.
Katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

Drobné krádeže ve třídě

Ve třetí třídě se každou chvíli něco hledá, jenže obvykle se to vzápětí najde zastrčené v tašce, na vedlejší lavici, výjimečně zapomenuté doma. Takže když zmizely tři figurky koníků z třídní „sbírky", jednak jsme si to hned neuvědomili, posléze jsme je nějaký čas hledali. Když jsem následně pochopila, že opravdu ve třídě nejsou, vyptávala jsem se dětí, hledali jsme i mimo třídu. Později jsem oslovila i rodiče. Za dva dny se ozvala jedna maminka, že mezi dceřinými koníky (má jich doma desítky) objevila tři podezřelé. Následně se ukázalo, že to byli skutečně koníci ze třídy. Asi to nebyla jediná její krádež. Jak se mám postavit k takovým přestupkům?

Petra Hermanová, Praha

Zde vybírám jen část dopisu, ve kterém dále píšete, že se dívčini rodiče před rokem rozešli, a hlavně že maminka má zhruba poslední tři čtyři měsíce tak časově náročnou práci, že sotva stíhá domácí povinnosti a připravit s dívkou úkoly a věci do školy. Nabízelo by se tedy vysvětlení, kde by mohl být zdroj problému malé žačky. Každé dítě na podobné situace reaguje odlišně. Navíc máma opravdu vůbec nemusela zaregistrovat neznámé hračky, když si s dívkou nemá ani čas pohrát.

V potaz musíme vzít i věk dívky. Ve třetí třídě sice už úplně nepředpokládáme, že dítě nemá ujasněné hranice mezi vlastním a cizím, ale připouštím, že někdy může být věc natolik lákavá, že zapomene na dobré vychování. Zkušenost dívky s krádežemi již patrně pokročila, protože kdyby se jednalo o nedopatření, tak by figurky děvče další den přineslo. Jenže ono je pro dítě velmi těžké přiznat chybu a koneckonců se rozloučit s pěknou hračkou. Taková situace by byla obtížná pro každého.

Mnohem podstatnější než pátrat po příčinách je však přemýšlet, jaká vhodná opatření zvolit doma i ve škole. Dívce je třeba připomenout (i opakovaně), že si musí dát pozor, aby omylem neodnesla něco, co jí nepatří, aby se situace neopakovala. Je třeba jí rovněž znovu připomenout, že cizí věci nebereme a že když si něco půjčuje, tak by se měla vždy nejdřív dovolit – čímž také zvyšuje pravděpodobnost, že kdyby zapomněla věc vrátit sama, bude ji to připomenuto.

Mamince je třeba doporučit, aby – v rámci svých možností – věnovala dceři co nejvíc volného času. Nepíšete, jak je zapojený táta, ale i on by se měl dceři věnovat. Možná by dívka mohla odčinit chybu tím, že příštího koníka, kterého dostane nebo si koupí, věnuje do třídní sbírky.

Ovšem stejně podstatné je, co lze dělat ve škole. Mohu mít pro holčičku velké pochopení, nicméně odezva je vždy zapotřebí. Osobně bych ji netrestal. Bez ohledu na to, co si myslíte, bych doporučoval zůstat u vstřícné interpretace vzniklé situace: stalo se to omylem, neuvědomila si, zapomněla vrátit. To není psychologické slovíčkaření. Laskavý (ale důsledný) přístup zvyšuje pravděpodobnost nápravy, vytváří prostor pro přiznání i pro hledání vhodných řešení v případné budoucnosti. Odsuzující slova jako lež či krádež bych při výchově zejména menších dětí vypustil ze slovníku. Zahánějí dítě zbytečně do pochopitelné, silné a někdy zcela nepřekonatelné obrany.

Rovněž je třeba výrazně zesílit dohled a kontrolu a se souhlasem dívky jí při každém odchodu prohlédnout tašku. Nejde o žádný trest ani ponižování, divadlo pro třídu, ale prevenci větších problémů spojených s případným nevrácením cizí věci. Je také důležité, aby si dívka nemohla zvyknout, že jí takové přestupky prochází bez povšimnutí. Koneckonců neosobní dotaz, jestli děti všechno uklidily, jestli vrátily všechny zapůjčené věci, se může týkat celé třídy.

PhDr. Václav Mertin
Katedra psychologie, Filozofická fakulta UK

Výhr*žka

Od *výčitek* jsme v minulém díle nakročili na drsnější půdu *výhr*žek*. Zápis s hvězdičkou může asociovat alibistický písemný záznam vulgarismů; hvězdička zde pak může vyvolávat dojem, že výhr*žky jsou vlastně vulgární, což pro tuto chvíli ponechejme stranou a zaměřme se (příznačně pro jazykové poradny) na formu slova: hvězdička zde signalizuje nejistotu, jak dané slovo v současné době zapsat, aniž bychom se přiblížili k pranýři takzvaných *grammar nazis* neboli potíračů a vymítačů agramatických, neřkuli nespisovných jevů v životě lidském.

Slovo *výhr*žka* je oproti *výčitce* zapeklitější — lze-li použít takto démonickou metaforu (ano, lze). *Výhr*žka* je tedy zapeklitější (formou i obsahem). Ve slovníku (SSČ a SSJČ) nalezneme varianty *výhrůžka* a *vyhrůžka*, jež jsou prohlášeny za ty správné, tj. spisovné. Varianta *výhružka* je označena křížkem. RIP, †výhružko… Přitom *Český národní korpus* (https://korpus.cz) dokládá, že tato třetí (údajně mrtvá) podoba slova zjevně obživla. Používá se v beletrii, publicistice i oborové literatuře. Na milion slov má vyšší výskyt než varianta *vyhrůžka*. Kdo nevěří, nechť vyzkouší aplikaci *Slovo v kostce*.

Dovolme si lingvistickou vsuvku: Slovník afixů (http://www.slovnikafixu.cz/heslar/-ka) konstatuje, že *„[p]okud lze nějaká pravidla zaznamenat, ve slovotvorném základu obvykle nenásledují dva krátké nebo dlouhé vokály po sobě; buď se dlouží/krátí prefix, nebo kmenový vokál (výčitka, vychytávka)“*. *Výhrůžka* toto pravidlo zjevně nerespektuje.

Nestálo by za zvážení provést průzkum, které varianty slova *výhr*žka* (i *v*j*mka*) mluvčí (včetně vyučujících češtiny) skutečně používají? Nedávalo by smysl zařadit pak do nového slovníku spisovné češtiny (až jednou vznikne) variantu *výhružka* také jako spisovnou? Samozřejmě jen pokud šetření prokáže, že se vskutku používá. A budeme za tuto formu slova dávat do té doby z diktátů dvojky? Samé otázky… a to jsme teprve u formy. Co až se dostaneme k obsahu? A o tom zase příště.

Mgr. Adam Veřmiřovský, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta MU

Promiňte, prosím, omluvte mě, omlouvám se… A anglicky?

Formulování omluv není v angličtině úplně jednoduchá záležitost, což je jasné, podíváme-li se na následující výrazy: *I am sorry, excuse me, I apologize*. Všechny představují omluvu, zdvořilý obrat, ale který je ten správný pro kterou situaci?

Slovesem **apologize** se omlouváme za něco, co jsme udělali, například za chybu, která někomu způsobila nepříjemnosti. Např. *I apologized for causing so much trouble. / We apologised for leaving a mess in the hall.*

Naproti tomu sloveso **excuse** má tři základní významy: (1) prominout někomu něco: *Nothing can excuse that sort of behaviour*; (2) omluvit něčí neúčast nebo zanedbání povinnosti: *We cannot excuse him **for** his absence yesterday. / I asked the teacher if I could be excused **from** the basketball practice as my knee still hurts. / Please excuse me **from** the rest of the online session*; (3) a při uvedení konkrétní omluvy: *He excused his absence by saying that he didn't feel well.*

Sloveso **excuse oneself** má také tři základní významy: (1) požádat o dovolení odejít: *She **excused herself** from the party and left*; (2) předem se omluvit za porušení etikety: He **excused himself** to his guest and answered the phone; (3) a do třetice jako uvedení konkrétní omluvy: *He **excused himself** by saying that his train had been late.*

Svébytnou funkci má spojení **Excuse me!**, které použijeme, když (1) potřebujeme upoutat pozornost, např. na ulici: *Excuse me, does this bus go to Oxford Street*?; (2) potřebujeme projít, např. v davu: *Excuse me, can I just get past?;* (3) se potřebujeme vzdálit: *Excuse me, I'll be back in a minute.*

V omluvách se často vyskytuje hovorový výraz **sorry**. Když se omlouváme za něco, co děláme nebo hodláme dělat, použijeme sorry + infinitiv: ***Sorry to** ring you up so late, but I need the answer now. / **Sorry to** keep you waiting.*

Omlouváme-li se za něco, co jsme udělali, použijeme *for* + gerundium nebo vedlejší větu s *that*:

*I'm **sorry for** being late. / I'm **sorry that** I wasn't ready when you came to pick me up.*

Na závěr bychom Vás rádi upozornili, že toto není k anglickým omluvám ještě zdaleka všechno. I am sorry that we could not make everything fit onto one page and will have to come back to apologies and excuses some other time.

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

5x stručně ze školství

Portál kvalitniskola.cz

Česká školní inspekce spustila nový metodický portál s názvem Kvalitní škola. Cílem je podporovat školy, školská zařízení, jejich ředitele a učitele ve zvyšování kvality vzdělávání. Na portálu jsou k dispozici náměty a inspirace k sebehodnocení školy, kritéria hodnocení nebo informace k externímu hodnocení školy. Východiskem je model tzv. kvalitní školy, se kterým pracuje ČŠI při externím hodnocení škol a školských zařízení.
Více na www.kvalitniskola.cz.

Změna ministra školství

Po rezignaci Petra Gazdíka se v pátek 1. července 2022 stal novým ministrem školství, mládeže a tělovýchovy Vladimír Balaš. Tento absolvent Právnické fakulty Univerzity Karlovy zastával během své praxe mimo jiné funkci ředitele Ústavu státu a práva ČSAV a AV ČR, působil jako člen Stálého arbitrážního soudu v Haagu, byl zástupcem ČR v rámci organizací OSN a působil jako vysokoškolský učitel. Ve své nové funkci chce navázat na práci svých předchůdců a zaměřit se na rozvoj školství, včetně Strategie 2030+.

Plán hlavních úkolů ČŠI

ČŠI vydala plán hlavních úkolů na školní rok 2022/2023. Prvním z nich je inspekční činnost ve školách a školských zařízeních. Další jsou úkoly specifické a rozvojové, sem patří např. integrace a vzdělávání žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, měření tělesné zdatnosti žáků, hodnocení podpory rozvoje a dosažené úrovně žáků ZŠ a SŠ ve čtenářské gramotnosti, konkurzní řízení na ředitele škol a školských zařízení nebo vedení evidence školních úrazů.

Digitální propast ve školství

Dne 2. června 2022 proběhla panelová diskuze na téma Prevence digitální propasti. Akci organizoval Národní pedagogický institut ČR společně s MŠMT. Finanční prostředky na prevenci digitální propasti mohou čerpat základní školy, střední školy i konzervatoře. Tyto finance by měly být použity na nákup mobilních digitálních zařízení, která mohou žáci následně využívat během běžné i distanční výuky a rozšiřovat tak své digitální kompetence.

Materiály pro začínající učitele

Projekt Národního pedagogického institutu ČR nazvaný *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů* (SYPO) se zaměřuje také na podporu začínajících učitelů. Příručky, které lze získat na webových stránkách NPI ČR, mají usnadnit začínajícím učitelům nástup do praxe a pomoci jim stát se samostatnými učiteli, též mají pomoci uvádějícím učitelům při práci se začínajícími učiteli a připravit členy vedení školy na adaptační období začínajícího učitele. V příručkách se seznámíte se základními principy této problematiky, najdete zde řadu doporučení a námětů na konkrétní činnosti. Materiály jsou k dispozici na www.projektsypo.cz/prirucky-zu.

Mgr. Štěpánka Šmerdová
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta MU