

Obsah

EDITORIAL	2
ROZHOVOR	
Jiří Mihola, Veronika Rodová — <i>Rozhovor s Petrem Čornejem o výchovně-vzdělávací roli historie a o důležitosti dobrých učitelů</i>	3
HOVORY O VZDĚLÁVÁNÍ	
Veronika Rodová — <i>Rozhovor s Lukášem Tvrđochem o pojetí výuky dějepisu</i>	11
Z VÝZKUMU	
Irena Smetáčková — <i>Funkce známkování na začátku školní docházky</i>	18
Anna Tomková, Tereza Krčmářová, Michaela Váňová — <i>Reflexe pedagogického potenciálu divadla fórum pro vzdělávání žáků a profesní rozvoj pedagogů</i>	24
REPORTÁŽ	
Eva Dittingerová, Martina Kurowski — <i>Učení v kruhu na portugalský způsob</i>	33
DO VÝUKY	
Petr Peňáz — <i>Komenského životní dramata, 2. část</i>	38
Hana Růžicková — <i>Využití dramaterapie ve školním prostředí</i>	49
Z PRACÍ STUDENTŮ	
Klára Krivánková — <i>Vybrané otázky učitelského přesvědčení o domácích úkolech v primární edukaci</i>	55
RECENZE	
Jana Cachová — <i>Elementární geometrie pohledem zkušeného geometra, učitele a didaktika Františka Kuřiny</i>	60
Zuzana Jirsová — <i>Vývoj školství v zapadlém kraji</i>	61
NAHLÉDLI JSME	
s Václavou Bakešovou a Hanou Delalande — <i>Do interaktivní mapy francouzštiny</i>	62
PORADNA VÁCLAVA MERTINA	
<i>Je výchovné trestat? Je výchovné odpouštět?</i>	63
JAZYKOVÁ PORADNA	
Adam Veřmiřovský — <i>Výčitka, výhrůžka, já-výrok a žádost</i>	64
Ailsa Marion Randall, Irena Headlandová Kalischová — <i>Merry Christmas</i>	64
5X STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ	
Tomáš Horčíčka	65

Editorial

Milí čtenáři,

víte, kdo to byl Jan Želivský? Mně hned naskočí Václav Hrabě. Ve facebookové diskuzi jsem nedávno četla, jak turistka hledala v Praze zastávku metra „Želinského“. Nakonec vyšlo najevo, že hledá stanici Želivského. Starší často žehrají, že to, co se učili ve škole, upadá v zapomnění, přestává být součástí společného kulturního přehledu. Výklad dějinných událostí však ovlivňuje hierarchie hodnot společnosti. Ve druhém čísle 147. ročníku časopisu je leitmotivem výchovná role učitele. Nad touto jeho úlohou v oblasti dějepisu se v rozhovoru (mimo jiné) zamýšlí historik Petr Čornej. Jeho pohled doplňuje zkušenost učitele dějepisu Lukáše Tvrďocha.

Dnešní svět a jeho hodnoty se proměňují, polarita pohledů je širší a různorodější. Potřebujeme tedy být připraveni hledat argumenty pro své názory na nové situace. I proto učitelé vedou žáky k porozumění jevům okolního světa, což by mělo přispívat ke kultivaci jejich etického citění a vědomí lidských hodnot. Proto také chceme, aby se žáci ve škole cítili dobře. Měli by vědět, že své potíže mohou řešit, jak o tom přináší zprávu článek Hany Růžičkové, věnovaný dramaterapii, nebo článek Anny Tomkové, Michaely Váňové a Terezy Krčmářové pojednávající o metodě divadla fórum, kterou její tvůrce Brazilec Augusto Boal vyvinul jako nástroj proti sociálnímu a politickému útlaku. Učitel má moc a není zcela samozřejmé, že s ní umí nakládat. Projevem moci je třeba hodnocení a známkování, nad jejichž významem na počátku školní docházky se zamýšlí Irena Smetáčková. V moci učitele je také zadávání domácích úkolů, které žáci mohou vnímat jako otravné. Co si o úkolech mys-

lí učitelé, zkoumala ve své studentské práci Klára Křivánková. Téma učitelské podpory znevýhodněných žáků rozvádí reportáž z cesty do Portugalska, kde uplatňují ve školní praxi metodu poradních kruhů. Nad náročnou pozicí učitele jako vychovatele se zamýšlí i Václav Mertin. A tématu moci a bezmoci vychovatele se v jazykové poradně dotýká také Adam Veřmiřovský.

Svět se proměňuje a doufejme, že neztratíme kompas. Že učitelé budou nacházet inspiraci, jak vést své žáky. Budou je učit faktům, diskutovat s nimi, učit je vnímat hranici mezi dobrem a zlem. Aby nezůstávali lhotejší, aby si ve složitostech světa uměli poradit a nacházeli dobrá a nová řešení pro to, co přijde. Aby uměli propojit staré s novým tak jako hrdina Honza v novele *Horečka* od Václava Hraběte: *Co kdybych teď tak potkal Želivského? Vracel by se od Vltavy, přes kleriku igeliták a šel by na radnici. A až bych na něj křičel: „Želivskéj, nechod' na radnici, chtěj tě tam podřezat!“ tak by se na mne jen přezíravě kouknul a šel by dál. A já bych křičel: „Neblázni! Nedělej ze sebe hrdinu!“ a on by mlčel a neměl by mě čím urazit, jednak proto, že tenkrát neznali slova jako puberta, adolescence a morální profil mládeže, jednak proto, že to byl dobrý chlap. A pak bych si nevěděl rady, tak bych se s ním začal prát a sebrali by nás a než by s námi sepsali protokol, byl by Želivskéj zachráněnej, protože radní by se mezitím našťvali a rozešli by se na sváteční oběd. A já bych vzal Želivského s sebou a půjčil bych mu Kapitál a Apollinaira. A pak bych ho vzal k Ivanovi a pustili bysme mu Armstronga. A naučil bych ho kouřit. Jenomže to nejde. Už je mrtvej. A slavnej.*

Veronika Rodová

Jiří Mihola, Veronika Rodová

Rozhovor s Petrem Čornejem o výchovně-vzdělávací roli historie a o důležitosti dobrých učitelů

Univerzitní profesor Petr Čornej, medievalista, uznávaný odborník na husitství a další významné kapitoly českých dějin, zároveň skvělý popularizátor historie a autor učebnic, navštívil Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity již mnohokrát. Čtyřikrát zde přednášel jako host Katedry historie budoucím učitelům dějepisu, byl hlavním přednášejícím odborných historických seminářů, které pořádala Katedra historie v první dekádě nového tisíciletí a na které se sjížděli učitelé z celé jižní Moravy.¹ Vždy bylo nabito, po každé přednášce následovalo mnoho dotazů. Není divu, Jan Žižka, Jiří z Poděbrad nebo Jan Želivský, počátky husitské revoluce nebo Lipany byly přiblíženy tak pregnančně, že posluchačům i časově hodně vzdálená historie doslova obživila před očima. Upřímně, citlivě, sugestivně, s plným zaujetím pro obor, kterému se celoživotně věnuje, odpovídal profesor Petr Čornej také v tomto rozhovoru, který vznikl při jeho návštěvě v dubnu roku 2022.

Vážený pane profesore, řadíte se mezi naše nejvýznamnější historiky, jste autorem řady monografií, které sklízí úspěch mezi čtenáři i na odborném poli. V čem spočívá význam historie pro lidskou společnost?

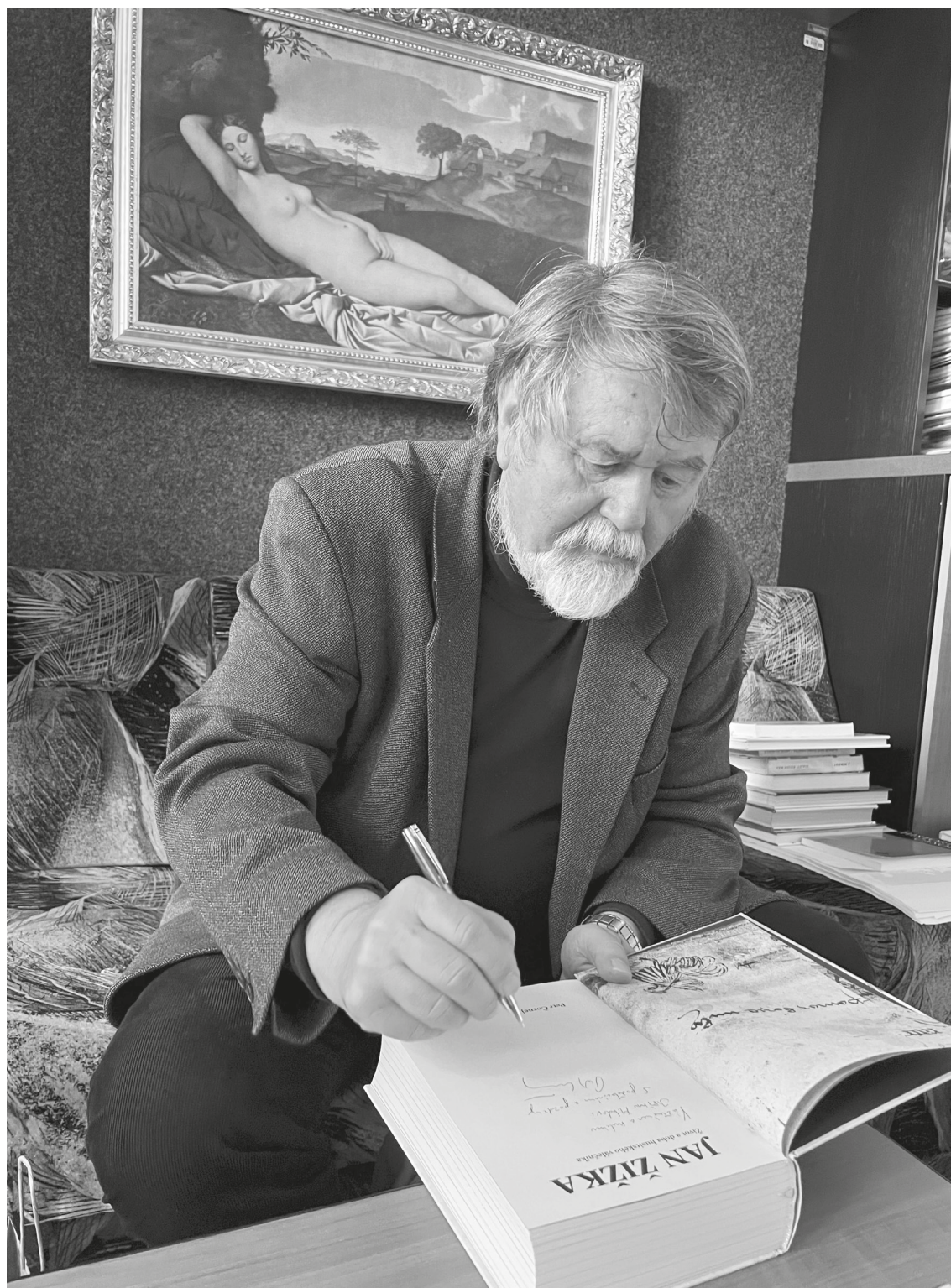
Složitá otázka, na kterou by se dal koncipovat alespoň jednosemestrální přednáškový cyklus. Takže ve zkratce. Bez historie by lidská společnost ztratila svou DNA, svou dějinnou zkušenost, která lidstvo utváří. Bez historie bychom se vrátili někam na počátek lidského rodu.

Jak tedy nahlížíte na postavení dějepisu v systému vzdělávání?

Výuka dějepisu má nezastupitelný význam. Zároveň školní dějepis nemůže a není schopen dostát absolutním nárokům historie, protože v rámci školního předmětu nelze zachytit všechny důležité okolnosti, které lidské civilizace a lidskou zkušenost formovaly. Školní dějepis se musí nutně soustředit na stěžejní záležitosti, které umožňují alespoň v hrubých rysech pochopit procesy, jimiž lidstvo procházelo a kam až dospělo.

Jaký je váš názor na výuku dějepisu v dnešních školách?

To je velký problém, protože úroveň výuky, a to nejen dějepisu, ale téměř všech předmětů, klesá v souvislosti s tím, jak se snižují nároky na žáky a studenty. Zohledňují se především jejich potřeby a zároveň klesá autorita a prestiž učitelů v rámci třídy, školy i celé společnosti. Naše školství se pohybovalo mezi dvěma extrémy. Já jsem zažil ještě způsob výuky, který zohledňoval prusko-rakouskou tradici, založenou na takřka kasárenské disciplíně. Určujícím elementem byl učitel, na pocity a názory žáků či studentů se téměř nehledělo. Učitel měl jednoznačně nadřazené postavení, o němž se nediskutovalo. Po roce 1990, a zejména po roce 2000, ale došlo k opačnému extrému, k neúnosnému rozvolnění. Mnozí žáci a studenti si snad ani neuvědomují své povinnosti ve vztahu k učiteli a ke škole, kterou někteří z nich navštěvují víceméně dle svého uvážení. Zato vznášejí nároky. U nás se zatím nepodařilo, až na nečetné a příkladné výjimky, vytvořit vyvážený model, který by zajišťoval přívětivé a motivující prostředí pro žáky a který by zároveň umožňoval učitelům naplňovat jejich profesi a poslání tak, aby ze své práce měli dobrý pocit.



Co si myslíte o tom, že mizí a upadá všeobecné povědomí o minulosti, chronologii a souvislostech historických dějů?

To je pravda, cítím to stejně. Příčin je mnoho, za hlavní pokládám všeobecné soustředění jednotlivců i společnosti na dnešek a na nejbližší budoucnost. Dominuje pragmatický, utilitární, někdy až hédonistický přístup k životu bez zřetele k vyšším hodnotám, natož k tradici, která nás formuje, ať si to uvědomujeme, nebo nikoliv.

Žijeme v době nekonečného toku informací, které však rychle zastarávají. Doba nutí člověka obracet se do budoucnosti. Navíc mladí lidé méně čtou. To není pro dějepis moc výhodná situace.

Právě dnes jsem o tom cestou do Brna mluvil s jedním kolegou, který si mně stěžoval, že jeho žáci už často neučtou ani odstavec, který poté samozřejmě nejsou schopni interpretovat, a že role mluveného i psaného slova neustále klesá. Ale v okamžiku, kdy klesá úloha mluveného a psaného slova, oslabuje se i schopnost myslet, což je naprosto zásadní. Těžko si představit, kde skončíme, zůstane-li myšlení na nějaké bazální úrovni.

Jaká je podle vás úroveň a kvalita historického vědomí současné české společnosti a jakou úlohu v tom sehrává škola?

Nemám k dispozici adekvátní výzkumy, přestože jistě existují, i když nemohou mít jiný než parciální charakter. Ale celistvý výzkum, který by pokryl celou společnost a zároveň procházel napříč generacemi, tu chybí. Takže mohu vyslovovat soudy pouze na základě osobní zkušenosti. Vycházím také z toho, že jsem se v 90. letech podílel na velkém mezinárodním výzkumu *Mládež a dějiny*.² Domnívám se, že úroveň historických znalostí klesá ve směru od starších generací k mladším. Generace nynějších sedmdesátníků a šedesátníků mají v globálu, i když individuální rozdíly jsou pochopitelně propastné, poměrně slušné historické vědomí a v zásadě se orientují na chronologické ose. Na rozdíl od „teenagers“, kteří si často pletou první a druhou světovou válku, nepoznají gotiku od renesance a netuší, v jakém státě vládl Napoleon. Problém slábnoucího historického vědo-

mí se paradoxně bude prohlubovat v souvislosti s rozvojem digitalizace a informačních technologií. Vzniká falešný dojem, že co nevíme o minulosti, to si najdeme v síti sítí, aniž si lidé uvědomují, jaké bludy, omyly a hlouposti internet, často záměrně, nabízí.

Kdybyste jako učitel měl oznamkovat úroveň historického vědomí české společnosti o vlastní minulosti, jakou známku byste jí dal?

No, já bych dal známku „za tři“, ale je to taková alibistická odpověď vypálená od boku. Postrádám kvalifikované srovnání. V rámci Evropy a v porovnání se Spojenými státy se ukazuje, že naše historické vědomí není zase tak špatné.

Jste renomovaný historik a se školní výukou už nejste v intenzivnějším kontaktu. Víme ale, že nějakou zkušenost se žáky ve škole přece jen máte.

Občas jsem chodil v rámci různých projektů jako vítané oživení na 2. stupeň základních škol. Některá vystoupení se mi povedla, jiná méně. Snažil jsem se žáky zaujmout tím, že jim nabídnu zajímavý, takřka detektivní příběh. Nejvíce je zaujaly osudy Karla IV. v době jeho dětství a dospívání. To jim bylo blízké, podání je vtáhlo. Karlova výchova odpovídala tehdejší a v jisté míře i dnešní výchovně-vzdělávací trajektorii. Do tří let života v péči matky, od níž byl ale násilně odloučen, poté pod dozorem otce, v sedmi letech přesun do Francie na výchovu k tamnímu královskému dvoru, ve čtrnácti letech do Lucemburska, kde se učil vládnout v malém hrabství, potom do Itálie získat zkušenosti a v pětadvaceti, kdy už byl člověk považován za dospělého, začal po boku otce Jana Lucemburského spoluvládnout jako mladší český král. Byl to ten správný čas, protože jinošství začínalo ve čtrnácti a končilo ve čtyřadvaceti letech.

Bavíme se o historii a její výchovné a vzdělávací roli. Mluvíte o ideální trajektorii výchovy Karla IV. Nedalo by se ale říct, že on sám potom jako pedagog zklamal v případě svého syna Václava IV.?

To bylo dáno tím, že Karel IV. kladl důraz na rod, prospěch rodu byl pro něj, pomineme-li víru, nejvyšší hodnotou. Proto měl na své děti abnormál-

ně vysoké nároky, které psychicky labilnější a kulturně orientovaný Václav nemohl splnit. Na rozdíl od Zikmunda, dědice Karlových státnických genů. Jsem ale přesvědčen, že i kdyby Karel přistupoval k Václavovi jinak, výsledek by byl podobný, ne-li stejný. Žádného člověka nelze změnit pouze výchovou a vzděláním.

V nějakém rozhovoru jste říkal, že je pro vás Karel IV. největší osobností, ostatně jak to v celonárodních anketách bývá. Na tom asi nic neměníte?

Máte pravdu, můj názor na Karla IV. se nemění. Jinak potřebu vyhledávat velké osobnosti v dějinách měly všechny společnosti a všechny doby, to je evergreen. Na významu Karla IV. se shodli všichni Češi už v pozdním středověku, včetně husitů. Byl to Otec vlasti, velká persona. I v evropských dějinách šlo o mimořádně úspěšného, kulturního a vzdělaného panovníka. Dvě tři desetiletí po jeho smrti se situace v českém státě a v západokřesťanské Evropě vyhrtila, společnost se ocitla v krizi. Zikmund, jak se ukázalo, byl politický dědic schopností Karla IV., vynikající státník, skvělý diplomat, a přesto třeba v Uhrách dlouho nezvládal problémy související se zrodem stavovských struktur a stavovského státu, řešil je šestnáct let. V Čechách, kde se propojilo nábožensko-reformní úsilí s krystalizací stavovského státu, což našlo výraz ve výbuchu husitské revoluce, to měl ještě složitější. Karel IV. dokázal zužitkovat odkaz posledních Přemyslovců, dovršil převratné a pozitivní změny, které nastaly v průběhu 13. století. Ale jeho synové, Václav IV. i Zikmund, byli konfrontováni s tím, že se společnost dala do pohybu, proměňovala se a hledala nové cesty a nové modely církevního a politického uspořádání. Zvládnout dynamické společenské procesy není snadné a ani nesporně schopná osobnost nemusí nutně uspět.

Má ale smysl ptát se po největších osobnostech, není to otázka nějaké historické nahodilosti? Jak by si počínal třeba Masaryk na místě Beneše v situaci let 1938 či 1948 nebo Karel IV. na místě Václava IV.? Jedna věc jsou schopnosti, co byly dány do vínku, ale někdy se situace vyhrtila tak,

že by si s ní neporadil ani velikán, který to v jiné době zvládal brilantně.

Vaše otázka vyvěrá z módního trendu virtuálních dějin. V tomto směru jsem konzervativec. Dějiny žádá „kdyby“ neznají. Proto problém, jak by se Masaryk zachoval v září 1938 a v únoru 1948, zůstane navždy spekulací.

Zůstaňme ještě chvíli u otázky smyslu českých dějin, personifikované ve střetnutí Josefa Pekaře s Tomášem G. Masarykem.³ Odborně se věnujete husitství. Jak nahlížíte na období lucemburské a husitské? Oceňujete spíše dobu husitskou, nebo karlovskou?

Po stránce civilizačního rozmachu samozřejmě karlovskou. Ale na husitství oceňuji společenský pohyb ve smyslu zapojení širších vrstev obyvatelstva do veřejného dění a také určitou „demokratizaci“ politického systému ve smyslu nastupujícího stavovství. Pominout nemohu ani zájem o nadčasové křesťanské ideály a principy, které husitství, v návaznosti na Karlovu dobu, umocnilo a znásobilo. Ještě bych se vyslovil ke sporu mezi Masarykem a Pekařem. Pekař říkal, že moderní český národ vznikl v návaznosti na barokní a osvícenské kořeny, že tady probíhal organický vývoj, zatímco Masaryk dle Pekařova mínění vnášel do výkladu českých dějin diskontinuitu, protože pomíjel význam 17. a 18. století a jednostranně se vracel k reformaci. Masaryk ale netvrdil, že český, eventuálně československý národ, Československo a idea moderní demokracie vyrůstají z přímé návaznosti na českou reformaci. Nikoliv, československá demokracie v Masarykově chápání navazuje na českou reformaci nikoliv přímo, nýbrž svou intencí, hlavně důrazem na aktivitu a morálku jedince i celé společnosti.

Vraťme se ještě k tématu dějepisu. Tradiční výuka dějepisu je postavená na pozitivistickém způsobu výkladu, který klade důraz na faktografii a chronologii událostí. Jaký způsob výkladu dějin považujete za adekvátní dnešní době a možnostem?

Je dobře, že jsme, na rozdíl od anglosaského světa, neopustili chronologický příběh, založený na kau-

zálním nexu. Pokud jde o kauzální přístup, tedy příčiny – průběh – následek určité dějinné události, musí podle mého názoru nadále tvořit páteř školního dějepisu. V tomto zřetězení se odvíjí život, a tudíž i dějiny. A pokud jde o pozitivistický výklad, určitá fakta musíme znát. Protože v okamžiku, kdy neznáme základní fakta, jenom plácáme na dané téma, aniž se snažíme dějiny vyložit nebo jim porozumět. Ve výkladu osobně preferuji, zejména na základní a střední škole, příběhovost. Ta je dětem i dospívající mládeži nejvlastnější. Potvrdilo se mi to jako učiteli při četných hospitacích na základních a středních školách. Uvedu příklad. Když se Miroslav Hroch, jehož jako historika ctím, snažil rozrušit strukturálně-komparativním přístupem dějepisné vyprávění, řada dětí jeho metodu vůbec nezvládala. Mnohokrát jsem v podání začínajících i zkušených učitelů a svých studentů slyšel výklad roku 1848 v Evropě podle Hrochova konceptu. Žáci takovému výkladu, srovnávajícímu situaci ve Francii, na italských územích, v německých oblastech i v habsburské monarchii a vyžadujícímu po nich zobecnění, ale nerozuměli, nudil je. Byl totiž koncipován příliš teoreticky a nepřiměřeně věku. Takové náročné pojetí můžeme snad servírovat dvacetiletému člověku, který už má schopnosti abstrahovat, ale na úrovni třinácti nebo i sedmnácti let je to příliš brzy.

A co učebnice? Mají ještě vůbec smysl?

Učebnice samozřejmě smysl mají, hlavně jako základní opora pro žáka. Učitelé totiž vždycky preferovali svoje přípravy a svoje výklady, takže učebnice plnily převážně podpůrnou roli. Žákům usnadňovaly orientaci v učivu, k němuž se mohli vracet, když si výklad nezapamatovali nebo špatně zapsali. Roli učebnic bych proto nepodceňoval ani dnes.

Jak nahlížíte na výběr obsahu učiva? Historické látky stále přibývá, nemělo by se ve starých dějinách ubrat?

To je záležitost diskutovaná od počátku 90. let. Já jsem pro redukci učiva pravěku, resp. pro výklad pravěkých a starověkých dějin z kulturního, tedy civilizačního hlediska. Tím by se získal prostor

a hodinová dotace pro výuku moderních dějin, dnes tolik preferovanou. Ale nesmíme zapomínat ani na středověk a raný novověk, v jejichž souřadnicích se také pohybujeme, i když si to neuvědomujeme. Tato dějinná období nás formovala a spoluvytvářela prostředí, v němž žijeme.

S výkladem historie se často pojí mýty a stereotypy. Posunuli jsme se v této věci třicet let po revoluci? Má Zikmund šanci se zbavit označení „lišky“ nebo „šelmy ryšavé“?

Od mýtů a stereotypů se odpoutáváme velmi zvolna. Jistě i proto, že historickou paměť udržují při životě do značné míry právě mýty a stereotypy, z nichž některé zanikají, ale nové se stále rodí. Stačí se podívat kolem sebe. Některé stereotypy se těžko odbourávají, poněvadž svým způsobem reflektují, zobecňují a zjednodušují dějinnou realitu. Paradoxně mýty a stereotypy nejvíce vytvářejí a rozšiřují ti, kteří je halasně a okázale, ale mnohdy pouze zdánlivě, bourají. To znamená politici, umělci a novináři, neustále bojující proti stereotypům a mýtům, které historické bádání dávno vyvrátilo a které zmizely i z dějepisného učiva. Svět médií a umění ale prodlužuje jejich životnost.

Pro kvalitní výuku dějepisu, a jistě nejen dějepisu, je podle vás důležitá osoba učitele. Zažil jste dobu, kdy vysokoškolská příprava učitele zahrnovala jednostupňový systém. Nyní už přibližně patnáct let funguje strukturované studium, členěné na bakalářský a magisterský stupeň. Je to tak pro učitelské povolání dobře, nebo se kloníte spíš k tomu, abychom se vrátili k tzv. dlouhému studiu?

Učitelské vzdělávání se samozřejmě vyvíjelo a procházelo proměnami. V období meziválečného Československa existovaly tříleté učitelské ústavy, z nynějšího pohledu vlastně vyšší odborné školy. Kdo chtěl učit na střední škole, musel absolvovat univerzitu. Vysokoškolské vzdělávání učitelů základních škol se prosadilo až po druhé světové válce. Ale i tehdy délka vzdělávání na pedagogických institutech, respektive fakultách kolísala v rozmezí tří až čtyř let. Teprve, tuším, v roce 1980 se ustálila na pěti letech. Pokud jde

o dvouoborové studium, a u učitelů vlastně jiné není prakticky možné, klonil bych se k jednostupňovému magisterskému studiu. Rozdělení na bakaláře a magistry studium neorganicky trhá. To je důvod, proč se pořád řeší otázka, zda pedagogicko-psychologicko-didaktickou složku začlenit do bakalářského, nebo až do magisterského stupně. Další diskuse se točí kolem problému, zda základ studia učitelství mají tvořit odborné či didaktické předměty. Úskalí tkví i v tom, že v rámci bakalářského programu nelze na odpovídající úrovni zvládnout například aprobaci dějepisu – čeština. Tři roky jsou příliš krátká doba. Jiný model nabízí Velká Británie. Tam člověk vystuduje třeba historii a chce-li učit, musí ještě absolvovat rok pedagogicko-psychologické přípravy. To je model, který se mi docela zamlouvá.

Co tedy soudíte o úrovni dnešní vzdělanosti?

Vzdělání a vzdělanost jsou svým obsahem velmi proměnlivé pojmy. Například ve starověku a ve středověku byla základní gramotnost vysokým stupněm vzdělanosti. Lidstvo dlouhý čas potřebovalo vzdělání chápáné v našem slova smyslu jen minimálně. Soustřeďovalo se na zajištění vlastní obživy a na fyzické přežití. V souvislosti s lepším se zabezpečením základních materiálních potřeb stoupal i význam vzdělání pro rozvoj a kultivaci společnosti. Byl to ovšem pomalý proces. Ještě na konci 19. století nepřesahoval počet vysokoškolských vzdělanců i v těch nejvyspělejších státech 2 % obyvatel. A v českých zemích mělo roku 1990 vysokoškolské vzdělání pouze 7 % lidí, maturitu pak necelá čtvrtina. Je tedy zřejmé, jak se nároky na vzdělání i představy o vzdělanosti mění. Zatímco dříve byla vzdělanost výsadou skutečných elit, nyní se vzdělání rozšiřuje, zplošťuje a samozřejmě nivelizuje.

S tím souvisí téma inflace titulů a pokles vzdělanostní úrovně. Jaký je váš názor na trend, pro který jsou vzorem pobaltské republiky, v nichž asi 80 % lidí má bakalářský titul? Máme jít tímto směrem, nebo máme směr změnit?

To samozřejmě souvisí jedno s druhým. Inflace titulů je nesmírná, takže titul ztrácí náležitou společenskou váhu a přestává vypovídat o kva-

litě dosaženého vzdělání. Ale pozor, srovnává se tady něco, se dobře srovnat nelze. V pobaltských státech, včetně Finska, má sice hodně lidí bakalářské vzdělání, ale na magisterský titul jich dosáhne výrazně méně, ještě náročnější je pak získat hodnost Ph.D. V Pobaltí existuje velký rozdíl mezi procentuálním zastoupením lidí s vyšším vysokoškolským vzděláním a nižším vysokoškolským vzděláním. Kdežto u nás s dlouhodobou tradicí pětiletých, popřípadě dokonce šestiletých vysokých škol se klade důraz na magisterský stupeň a bakalářský gradus je považován za něco téměř méněcenného. V České republice usilujeme o co nejvyšší počet magistrů, protože teprve magisterský titul chápe společnost jako autoritativní ukončení vysoké školy. Tomu všemu nahrává i způsob akreditace a hodnocení vysokých škol.

A jak vzpomínáte na své učitele, školu a výuku dějepisu vy?

Vzpomínám velmi často. Na základní škole jsem měl mnohdy větší znalosti českých dějin než moje učitelky. Na střední škole jsem si zase říkal, jak bych to učil já, aby to bylo zajímavější, než to učí naše dějepisárky. Po čase jsem pochopil, jak to měly těžké, protože se třeba staraly o dvě malé děti, proto se nemohly oboru a profesi věnovat s takovým nasazením, jaké jsem si představoval. Učitelé, i když jen někteří, mě skutečně oslovili až na vysoké škole. Byl jsem uchvácen přednáškami profesora Františka Kavky, přednáškami z moderních dějin pozdějšího profesora Vladimíra Nálevky nebo strhujícími rétorickými výkony – což byl opravdu kulturní zážitek – tehdy docenta Roberta Kvačka. To jsem si říkal, že tak jako František Kavka nebo Robert Kvaček bych chtěl umět přednášet, tak bych chtěl umět učit. Zůstal jsem jimi okouzlen, František Kavka již bohužel umřel, ale Robertu Kvačkovi to stále připomínám.

Je známo, že důležitou součástí vaší univerzitní výuky byly exkurze. Jak vnímáte místo exkurzí a praktického poznávání ve vysokoškolském studiu?

Vše se proměnilo, i exkurze. Já jsem se v rámci exkurzí snažil studenty i prakticky vzdělávat v takových záležitostech, jako je orientace v terénu a práce s mapou. Dnes, když je k dispozici GPS,

ztratila část obsahu mých exkurzí smysl, technika leccos antikvovala. Pokud se teď bývalých studentů zeptám, zda v nich pětidenční až sedmidenní exkurze něco zanechaly, dozvím se, že jim v hlavě utkvěly nejzajímavější artefakty, stavby, muzea, přírodní zajímavosti, ale také vzdálenosti mezi lokalitami. Takže získali představu o prostoru. Pořád si myslím, že jsou exkurze nenahraditelné. Konkrétní individuální dotek s památkou nic nenahradí. Je to zároveň i citový prožitek. A to, co je emocionálně podbarveno, si lépe a často trvale pamatujeme.

Prý jste chodívali pěšky...

Třeba i 15 kilometrů denně, dokonce to někteří studenti vyžadovali. Nechtěl jsem ale exkurze předimenzovat. Návštěva dvou objektů, hradů, popřípadě zámků, muzeí nebo galerií během jednoho dne bohatě stačí. Důležité je vnímat i krajinu, která se proměňovala v čase a která je nedílnou součástí dějin jako jejich jeviště. Nepřehlídíme ani technické památky. Důraz jsem proto kladl také na návštěvy starých fabrik, mlýnů, hamrů, dolů a řemeslnických dílen.

Působil jste na několika univerzitách a v Akademii věd. Na kterou etapu rád vzpomínáte?

Určitě na 90. léta na pražské pedagogické fakultě. Především proto, že jsem měl možnost katedru dějin a didaktiky dějepisu fakticky znovu založit a do určité míry si i vybrat spolupracovníky.

Opravdu to fungovalo na vysoké úrovni plných deset let. Pak jsem se ptal sám sebe, proč už se to dál nerozvíjí, proč pracoviště ztratilo „drajv“. A uvědomil jsem si, že deset let jsou dva pětileté cykly naplněné studenty, kteří se znali a kteří ideu a atmosféru katedry organicky přejímali a předávali jako štafetu. Třetí pětiletý cyklus už ale neznal studenty prvního cyklu, a tím se spojení přerušilo. Do té doby to bylo provázané. A pokud jde o tým spolupracovníků, tam jsem si uvědomil, že to je jako v divadelním souboru nebo ve fotbalovém družstvu. Nadšení a zápal vydrží jen po určitou omezenou dobu a potom se zákonitě vyčerpají. Člověk nemá bezedné síly, aby dělnou atmosféru pořád udržoval a prodlžoval. Dojde mu dech, projeví se ponorková nemoc.

Na závěr vás poprosíme o nějaké vaše motto, nějaký odkaz, co vám historie dala.

Můžu říci, že to pro mě vždy bylo dobrodružství poznání, napínává detektivka. Pokaždé, když jsem přišel na něco nového, jsem prožíval úžasný pocit. On to může být malý, takřka bezvýznamný detail, ale člověku se náhle rozjasní v hlavě, zkoumaný jev se mu rázem objeví v širších a nečekaných souvislostech. To jsou nejkrásnější chvíle, které v profesi zažívám. Mou nejmilejší činností bylo a je objevovat nepoznané stránky dějin. To mě naplňovalo a pořád naplňuje.

Děkujeme za rozhovor.

Poznámky

- 1) Jedním z plodů spolupráce Katedry historie Pedagogické fakulty MU s prof. Petrem Čornejem je jeho studie *Unus ex mille electus (Hledání Žižkovy duše)* publikovaná v časopise Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd z roku 2019 č. 33/2 (od roku 2022 vydávaném pod názvem Dějiny a dějepis), která vyšla ještě před vydáním monografie *Jan Žižka*.
- 2) Mezinárodní dotazníkové šetření zaměřené na výzkum historického vědomí adolescentů. Do výzkumu se zapojilo víc než 35 000 patnáctiletých respondentů z 29 zemí. Šetření bylo řízeno univerzitou v Bergenu a v Hamburku. V České republice se zapojilo 1158 žáků ze 42 škol, výzkum vedli pracovníci Katedry historie na Pedagogické fakultě MU a proběhl v letech 1994–1995.
- 3) Historik Josef Pekař a filozof T. G. Masaryk se v letech 1910–1914 a poté v období první republiky polemicky střetli při řešení otázky, jaký smysl mají české dějiny. Pekař tvrdil, že jejich podstatou je vznik, udržení a rozvoj existence českého národa. Masaryk jim přisuzoval smysl náboženský a mravní, bez něhož nelze dosáhnout politické svébytnosti a samostatnosti. Zároveň to byl i spor o povahu historické vědy. Pekař hájil principy empiricko-kritické historiografie, zatímco Masaryk preferoval filozoficko-dějinný a sociologický přístup hledající a nacházející v historii vývojové zákonitosti, o něž lze opřít politické programy.

Výběr z publikační činnosti

- Čornej, P. (1992). *Lipanská křižovatka. Příčiny, průběh a historický význam jedné bitvy*. Praha: Panorama.
- Čornej, P. (1992). *Panovníci Českých zemí*. Praha: Fragment.
- Čornej, P. (2003). *Tajemství českých kronik. Cesty ke kořenům husitské tradice*. Praha: Paseka.
- Čornej, P. (2000). *Velké dějiny zemí Koruny české V. 1402–1437*. Praha: Paseka.
- Čornej, P., & Bartlová, M. (2007). *Velké dějiny zemí Koruny české VI. 1437–1526*. Praha: Paseka.
- Čornej, P., Čornejová, I., & Parkan, F. (2009). *Dějepis pro gymnázia a střední školy. 2, Středověk a raný novověk*. Praha: SPN.
- Čornej, P. (2011). *Světla a stíny husitství: události, osobnosti, texty, tradice: výběr z úvah a studií*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Čornej, P. (2016). *Historici, historiografie a dějepis: studie, črty, eseje*. Praha: Karolinum.
- Čornej, P. (2019). *Jan Žižka: život a doba husitského válečníka*. Praha: Paseka.
- Čornej, P. (2019). *Husitství a husité*. Praha: Karolinum.
- Čornej, P. (2021). *Husitská revoluce: stručná historie*. Praha: Paseka.

Prof. PhDr. Petr Čornej, DrSc.

Narodil se v Praze. Na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy vystudoval v letech 1969–1974 obor historie – čeština. Po absolutoriu působil v Ústavu pro českou a světovou literaturu ČSAV. Od roku 1990 vyučoval historii na Univerzitě Karlově (nejdéle na Katedře dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty) a na Literární akademii, kde v letech 2006–2010 zastával funkci rektora. Před odchodem na odpočinek pracoval též v Ústavu pro jazyk český AV ČR, v Historickém ústavu AV ČR a na Husitské teologické fakultě. Zabývá se českými a středoevropskými dějinami pozdního středověku, zvláště husitstvím, problematikou historiografie a výzkumem historických tradic. Publikoval řadu odborných i populárně naučných knih a více než 160 vědeckých studií. Soustavně se věnuje popularizační činnosti. Za své vědecké a pedagogické působení obdržel řadu cen a vyznamenání.

Kontakt: petr.cornej@seznam.cz

Veronika Rodová

O výuce dějepisu s Lukášem Tvrděchem

Když jsme pro tento rozhovor hledali učitelskou osobnost, jejíž pojetí výuky by bylo pro čtenáře Komenského inspirativní, padla volba na Lukáše Tvrděcha. S Lukášem se známe léta, spojuje nás společný zájem o dramatickou výchovu jako metodu, kterou oba využíváme při výuce dějepisných témat. Zajímavé také může být, že Lukáš „vyměnil“ učitelování na gymnáziu za působení na základní škole. Pojdme se tedy blíže seznámit s jeho pohledem na výuku dějepisu, který se opírá o bohatou profesní zkušenost, upřímný zájem o žáky a potřebu smysluplné výuky.

Můžeš se čtenářům představit jako učitel? Kdy ses rozhodl, že se chceš touto cestou vydat?

Jsem z těch lidí, kteří měli před sebou celkem nalinkovanou dráhu ke střední a vysoké škole. Ale samozřejmě mě stálo určité úsilí ji naplnit a zvládnout. Vždycky jsem rád četl a pamatoval jsem si hodně informací, takže jsem v dějepise a postupně i v češtině byl ve škole úspěšný. Už na konci ZŠ jsem opustil představu, že bych byl zvěrolékařem, a začal směřovat k učitelství češtiny a dějepisu. Po vysoké jsem měl celkem snadnou cestu zpět na gymnázium ve Vyškově, protože jsem udržoval kontakty a počítalo se se mnou. Proti očekávání jsem nastoupil na nižší stupeň víceletého gymnázia a ze začátku jsem si všechno musel zjistit sám. Nevěděl jsem vůbec, že existuje něco jako uvádějící učitel, i když zpětně vzpomínám na kolegyni, která pro mě byla vždy oporou a nenásilnou autoritou. Ve skutečnosti byla mou uvádějící kolegyní právě ona. Ale jak bych měl učit, na to mě moc nepřipravila ani vysoká škola, kde didaktika a metodika výuky byla i pro učitele upozaďovaný předmět. Učil ji ten, kdo měl zrovna na katedře nejmenší prestiž. Nutno uznat, že na začátku jsem učil výrazně jinak, než kam jsem dospěl po letech.

Můžeš stručně charakterizovat školu, na které působíš?

Po dvaceti letech na gymnáziu ve Vyškově, které bylo téměř ve všem klasické, jak si ho většina představuje, jsem od roku 2021 na soukromé laboratorní škole Labyrinth v Brně. Labyrinth je mladá, ale rychle rostoucí škola. Začínáme sedmý rok a letos jsme se s 2. stupněm přestěhovali z centra Brna kousek na okraj, do nové budovy v brněnském Technologickém parku. V současnosti máme už přes 300 žáků v osmi ročnících a za rok bychom měli otevřít gymnázium. Od běžných škol se lišíme především mladým pedagogickým sborem plným nadšení a odhodlání učit dobře, často jinak, než na co byli sami ve škole zvyklí. Podstata laboratorní školy tkví v hledání a ověřování nových cest k co nejefektivnějšímu vzdělávání. S nadsázkou můžu říct, že jsem během jednoho roku v Labyrintu byl svědkem více změn než na gymnáziu za 20 let. Zajímavé je, že se tady všechno bere vážně a o všem se přemýšlí, jestli to má smysl a k čemu to je. K ničemu se nepřistupuje formálně.

Jaká byla tvoje osobní cesta k výuce dějepisu?

Ze začátku jsem měl dějepis rád proto, že jsem si hodně pamatoval a měl jsem pocit, že dokážu pěk-

ně věci povídat a vysvětlit, najít příklady a vystihnout to důležité. Klasická výkladová metoda byla tedy ze začátku mou hlavní. Už od nástupu jsem však měl v hlavě projekty a aktivity, které jsem začal realizovat v hodinách, v nichž jsem vedl žáky k tomu, aby informace sami hledali a pracovali s nimi. Postupně jsem hledal i další cesty. Hodně mi v přemýšlení pomohl rozjezd kurikulární reformy, rámcový vzdělávací program a jeho hlavní teze. Řekl bych, že jsem tedy urazil poměrně dlouhou cestu, dnes jsem úplně jinde než na začátku.

Učil jsi na gymnáziu. V čem je pro tebe tato zkušenost důležitá, když teď učíš žáky na 2. stupni základní školy? A v čem je práce s žáky odlišná?

Na základní škole je u dětí pochopitelně mnohem menší motivace k práci a učení. Překonávání překážek, kterým učení je, je pro ně těžší a je třeba hledat cesty přes poutavost, akci, rozmanitost atd. Je to rozhodně velká výzva. Vždycky jsem věděl, že na základce to mají učitelé těžší. Teď se snažím dokázat sám sobě, že i tohle zvládnou.

Můžeš představit své aktuální pojetí výuky dějepisu?

Nechci dějepis učit proto, aby děti věděly, co se stalo. Je třeba hledat paralely se současností a učit se pro dnešní svět. Pokud na jakémkoliv tématu nenajdu, v čem by bylo podobné dnešku a užitečné pro dnešního člověka, není důvod ho učit, byť by to byl Karel IV. Pochopitelně, že nějaký vztah k současnosti se dá najít snad ve všech historických tématech. Ale jde o to, že k tomu musím navést žáky. Ne jim dát fakta a doufat, že ty přemýšlivé to podnítí k nějakým úvahám. Takové uvažování, vyvozování a srovnávání s dneškem musí být hlavní náplní a cílem hodin dějepisu, které už teď automaticky spojujeme s občanskou výchovou. Zjednodušeně – občanka dává cíl a smysl a dějepis dodává občance příklady, materiál z historie. Například u pravěku, který se tak často zmiňuje jako první vhodný k vynechání, řešíme téma vztahu člověka k přírodě, téma závislosti na přírodě, vzájemné symbiózy apod. Navazujeme pak projektem o zodpovědné spotřebě, fair trade atd. Jinde zase můžeme navázat třeba finanční gramotností z občanky na dějepis-

né téma meziválečné světové hospodářské krize nebo třeba na průmyslovou revoluci a počátky kapitalistického podnikání. Vidím to tak, že hodiny dějepisu nemají vychovávat historiky, ale lidi, kteří budou kriticky přemýšlet o světě kolem sebe a budou mu lépe rozumět.

Vím, že své výukové projekty někdy publikuješ. Můžeš čtenářům některé přiblížit?

Už dlouhé roky využívám ve výuce tzv. strukturované drama založené na rolové hře. Základem je příběh vycházející z historických faktů, kterým třída pod vedením učitele prochází. Žáci si prostřednictvím prožitku některých situací v roli postavy z historické doby zpřítomňují určité momenty, rozhodují se, zaujmají postoj atd. Spojení faktů s prožitkem vede k přesnějšímu pochopení, k fixaci poznatků, ale především k poznávání sama sebe. Jako příklad bych mohl uvést strukturované drama *Příběh bizona z Lascaux* uveřejněné na metodickém portálu RVP ZV, které se zaměřuje na prohloubení poznatků žáků o starší době kamenné (konkrétně mladším paleolitu) a o vzniku, formách a účelu umění v této době.

Pracuješ tímto způsobem často?

Uvědomuji si, že tuto metodu používám mnohem častěji v méně ucelené formě jako způsob přemýšlení v roli postavy, většinou jen obecně definované třeba národností, věkem, sociálním postavením, vzděláním atp. Žáci jsou postaveni do situace, kdy se musí rozhodnout, zaujmout postoj, vyjádřit kladné či záporné hodnocení k něčemu a zároveň se mohou schovat za postavu. Na jednu stranu to nejsou oni, na druhou do svého rozhodování nutně projektují své vlastní hodnoty, které si díky tomu uvědomují a ujasňují. Tady je právě ten cíl. Není hlavní to, jak se rozhodovali lidé v historické době. Pro nás je důležité, jak bychom se rozhodli my, podle čeho se budeme rozhodovat v budoucích analogických situacích my sami. Pracujeme s žebříčkem mravních hodnot, žáci si uvědomují osobní motivy zkoumaných postav, skrze přijatou roli se blíže seznamují s individuálními, rodinnými, ekonomickými, společenskými či politickými aspekty a jejich vlivem na postoj jedince ke konkrétní historické události. Například pomocí



Obrázek 1+2: Žáci základní školy Labyrint s bizonem z Lascaux (foto Adam Mokráň)

pracovního listu *Palec nahoru, palec dolů* žáci zdůvodňují svůj postoj ke skutečnosti v roli člověka z historické doby. Projekt *Shodíme tu atomovku?* je simulační hra, kdy žáci zvažují argumenty pro a proti použití jaderné zbraně Spojenými státy na konci války. Jiný pracovní list nazvaný *Já a totalita* rekapituluje porušování lidských práv komunistickým režimem v ČSR a ČSSR a přivádí žáky k zamyšlení nad motivacemi postojů vůči režimu a příčinami občanského chování v době komunistické totality.

Co se ti ve výuce daří?

Myslím, že se mi daří při několikaletém soustavném působení na děti dosáhnout toho, že dokážou vzít fakta, posoudit jejich dopad na člověka té doby, zaujmout k nim postoj nejen za sebe, ale třeba i z pozice někoho jiného, a ten postoj obhájit smysluplnými argumenty. Často využívám formu dopisu nebo deníkového záznamu. Níže uvedené vznikly při výuce ve třetím ročníku na víceletém gymnáziu.

11. ledna 1920

Jako každé ráno jsem dnes čekal, až pošták přinese nový výtisk novin. Když konečně noviny přinesl a já si prohlédl titulní stranu, měl jsem úsměv od ucha k uchu. Včera 10. 1. vznikla Společnost národů. Hned jsem tu novinu utíkal ukázat celé rodině. Tento ambiciózní projekt má vytvořit nový světový pořádek, slibuje světovému společenství mír a neopakování hrůz z 1. světové. Jelikož jsem tu hrůzu a strach zažil na vlastní kůži, viděl umírat mé přátele a zabíjel nevinné lidi, nechci se už znovu účastnit ničeho podobného. Konkrétně se tam píše o poválečné demilitarizaci, udržení světového míru a prevenci před dalšími konflikty, prý pomocí diplomacie. No, jen doufám, že to dlouho vydrží...

16. září 1938

Předevčím si ten gauner Konrád Henlein usmyslel, že celé Sudety připadnou Třetí říši. Už tu začínají nepokoje. Franz se samozřejmě raduje. Vůbec nevím, co mám dělat. Nechci být součástí těch skopčáckých nácků. Asi se budu muset odstěhovat. Možná ke svému bratranci Bořivojovi do Boskovic. Ještěže vláda rozpustila tu jejich směšnou a zrádnou stranu a sna-

ží se Henleina zatknout. Obávám se ovšem, že to už moc nepomůže, vojáci už jdou.

Jiným příkladem může být projekt *Socha Kryštofa Kolumba*, kdy jsme během online výuky využili elektronický výukový nástroj Jamboard a pracovali jsme s konceptem multiperspektivity.¹ Po seznámení s objevnými plavbami a jejich důsledky pro obyvatele a státy předkolumbovské Ameriky psali žáci komentáře z pozice lidí z minulosti či současnosti, kterých se tyto skutečnosti nějak dotkly, a přidávali je na barevných lístečcích k fotografii sochy Kryštofa Kolumba. Vyjádření žáků byla často dost explicitní a působila hodně autenticky. Důležité bylo, že sem přirozeně zapojovali dějinná fakta a historické souvislosti. Pro představu zde uvádím pár příkladů, které vytvořili žáci druhého ročníku víceletého gymnázia, tedy vlastně sedmáci. Takto se například ke Kolumbovi vyjadřovali z pohledu domorodého obyvatele – indiána:

To je on, kvůli kterému jsem přišel o moji milovanou zemi. Žili jsme si tak dobře, než přijeli na té jeho lodi. Je to obyčejný zloduch a padouch. Byl bych radši, kdyby se vůbec nenarodil.

On zničil naše území. Kvůli němu jsme přišli o naši kulturu a o věci, kterými jsme se mohli chlubit. Vtrhl na naše území a začal nám měnit život. Okradl nás o naše poklady. Nechal u nás hodně lidí, kteří byli stejní jako on a byli pro nás úplně cizí. Tohle mu nikdy neodpustíme.

Z Evropy na lodích stále přijíždějí noví bílí muži, kteří se chtějí usadit v našich lovištích. Tato země ale patřila odnepaměti našim předkům. Patřila nám nekonečná prerie a teď nám zůstane jen malé pole. Sice nechceme vykopat válečnou sekeru, ale asi nám nic jiného nezbude.

Vetřelec pod španělskou vlajkou, který vykrádá a ničí naše města, bere si naše zlato a přiváží cizí nemoci. Snaží se zkolonizovat naše země. Naše kultovní místo Machu Picchu vysoko v horách však nikdy nedobudeš!

Kryštof Kolumbus – první z těch, kteří zapříčinili náš pád. Kdyby ale nepřišel on, určitě by přišel někdo jiný. I my jsme zubožovali jiné národy. Náš pád byl hodně krutý a rychlý. Ze všeho, co jsme vybudovali, po jejich příchodu zbyl jen prach a trosky. Přivezli nám nemoci a utrpení. My jsme jim dali kukuřici,

tabák a drogy. Naše pomsta je pomalá, ale funguje dodnes.

Jinak Kolumba hodnotil soudobý bohatý západoevropský obchodník:

Nedokázal jsem si představit, že se moje rodina stane tak bohatou, váženou a na mnoho generací dobře zajištěnou. Sice mě každá koupě stojí dosti peněz a nervů. Musím si pronajmout loď a napjatě čekat, jestli se moje loď vrátí.

Aha, takže tohle je ten člověk, kvůli kterému jsem přišel o tolik peněz. Nebýt jeho, dál by si u mě lidé kupovali zlaté a stříbrné předměty, které jsem sám vyrobil.

Ani nevíš, jak jsi mi pomohl. Teď mnohem víc vydělávám! Po tabáku, kávě, kakau a koření i po bramborách a bavlně je velká poptávka. Dokonce se našla i nová zvířata, jako například papoušci.

A ještě jiné aspekty zámořských objevů zachytil pisatel v pozici vědce – astronoma ze 17. století:

Poznání a objevování nových zemí našeho světa, to je odkaz budoucím generacím. Jsme si velmi podobní. I mě pohání touha po poznání, po poznání mimo naši Zemi, poznání vesmíru.

Jsem totiž zastáncem názoru, že vědění není nikdy dost. Já sám mám rád pocit, když objevím něco, co ještě nikdy nikdo neobjevil. Je to takový krásný pocit vítězství.

To vypadá, že tví žáci jsou všichni nadšenci pro dějepis. Jak se projevuje, že žaka dějepis zajímá? Co to podle tebe způsobuje?

Takové utěšené výsledky samozřejmě nepřichází jen tak. Děti většinou samy od sebe tak do hloubky nejdou. Je třeba je do té situace postavit a požadovat to od všech, není to jen nadstavba pro ty aktivnější. Někdy můžou být trochu překvapení ti, kteří přišli se zájmem o dějepis už z dřívějšíka. Často jsou to nadšenci do faktů, ale k faktům moje výuka primárně nesměřuje. Hodně toho už znají, chtějí víc a na to čas není. Kromě toho chtějí často předvést, co všechno umí, ale já potřebuji, aby pracovali všichni a aby ti, kteří s tématem ještě nejsou obeznámeni, o něm pře-

mýšleli a na něco přišli. A ti dějepisní nadšenci jim berou prostor a šanci na přemýšlení. Pokud ale najdou zálibu v přemýšlení a objevování věcí za fakty, může je můj dějepis obohatit. S takovými je radost komunikovat. Pak mi například na zadání, které požaduje názor na předložený fakt a argumentaci v rozsahu 30–40 slov, někdo donese dvoustránkovou esej, kterou založil na osobním seznámení s místními prameny ze své vesnice doplněnou popisem velmi osobních prožitků vztahu k těmto faktům a místům. To se pak dá rovnou poslat do nějaké soutěže. Nebo jindy třináctiletá studentka na základě mého zadání seznámit se s místními památkami zjistila, že vedle židovského hřbitova místní benzinka prodává plyn. Přišlo jí to nevhodné a rovnou sama napsala majiteli benzinky, aby to napravil. To je to naplnění vysněného cíle, kdy se výstup z výuky ukáže v postojích a jednání v reálném životě, ne jenom ve faktických znalostech.

A co žáci, které dějepis nezajímá? Máš nějaká doporučení, jak jejich zájem podpořit?

Snažím se jim vysvětlit, že dějepis u mě není jen pro ty nadšence, kteří se o něj zajímají ve svém volném čase, kteří vědí o historii spoustu věcí už před dějepisem. Můj dějepis je pro všechny, kdo chtějí vědět, jak funguje náš svět, kteří chtějí poznat sami sebe i ostatní, kteří chtějí objevovat, přemýšlet, komunikovat s ostatními. Pak jsou ještě ti, kterým se nechce moc pracovat bez ohledu na předmět. Tam by měla fungovat opakovaná podpora k práci v hodinách, oceňování jakýchkoliv jejich konstruktivních projevů, okamžitá a průběžná zpětná vazba atd. Některé zaujme právě vztahování k současnosti a důraz ne na kvanta faktů, ale na logické uvažování. Vždycky mám radost, když prostoru v mých hodinách využijí nadšení matematici a informatiči, kteří k humanitním předmětům moc vztah nemají.

Co tě v souvislosti s problematikou výuky (dějepis) trápí? O čem přemýšlíš?

Pochopitelně bych mohl mluvit o tom, jak je postupně čím dál těžší po lidech chtít, aby něco četli, přemýšleli o tom, jak se zrychluje doba, a málokdo se umí zastavit a soustředit.



Obrázek 3: Lukáš Tvrdoch (foto Markéta Kafková)

Mám dlouhodobě problém s pojmem vlastenectví. Často se mluví o tom, že by to měl být jeden z hlavních cílů výuky dějepisu. Ale pro mě to celé má dost „hnědý“ nádech, strašně často (a známe to právě z historie) sklouzává vlastenectví k povyšování svého národa nad ostatní, vymezování se, k neschopnosti přiznat si vlastní chyby, nemožnosti posuzovat věci objektivně. I tak se na většinu věcí v dějepise díváme z české perspektivy. Je jasné, že jakýsi vztah ke své zemi a národu a jazyku máme automaticky, ale bráním se systematicky tomu, abych ho ve výuce nějak posiloval a výrazně tematizoval.

Napadá mě taky jedna věc z poslední doby. Je to ruská agrese na Ukrajině. Je to tak podobné spoustě věcí, o kterých jsem učil a snažil se vysvětlit dětem, že takové hrozby jsou, že tohle by se mohlo stát. A teď se to stalo a já si říkám, jestli ještě má smysl chodit do té historie (učit o Mnichovu, nacistické propagandě, komunistickém teroru), když teď to přesně vidíme. Vždycky jsme si říkali: „To bylo hrozné, ještě že teď se máme líp.“ A teď to hrozné je dnes a ta historie je mnohem méně působivým příkladem než prostý pohled do současnosti.

Kde získáváš další inspiraci pro výuku dějepisu? Co ti pomáhá?

Moc inspirativní je pro mě sdružení PANT a jejich server Moderní dějiny,² projekty a akce pedagogické sekce Ústavu pro studium totalitních režimů – Dějepis 21, HistoryLab, program Varianty Člověka v tísní atd. Podporující je vždy setkání s lidmi, kteří nejen o dějepisu podobně přemýšlí, ale také se snaží hledat co nejefektivnější cesty k smysluplné výuce. V Labyrintu s takovými kolegy úzce spolupracuji, například i v tandemové výuce. Jedním z vodítek, která jsme se rozhodli sledovat, je šest konceptů historického myšlení Petera Seixase:³ stanovení historického významu, využití primárních zdrojů, určení kontinuity a změny, analýza příčin a následků, zaujímání historické perspektivy, pochopení etické dimenze historické interpretace. To jsou cíle, které sledujeme a podle kterých se snažíme stavět své lekce.

Co tě na tvé práci těší?

Těší mě, když vidím, kolik jsem toho z dětí dostal nějakým zdařilým zadáním, a když vidím i jejich

spokojenost s vlastní prací. Když i oni sami pochopí a uvědomí si, že právě něco důležitého poznali, naučili se, vymysleli či prožili. Prožitek je také něco, co se snažím do výuky dostat, protože pak se i faktické znalosti mnohem lépe fixují a hlavně mají kontext.

Co bys popřál dějepisu jako tradiční školní disciplíně do budoucna?

Přál bych nejenom dějepisu, ale všem předmětům inovativní, nadšené učitele, kterým se bude dařit pro naši cestu získávat nejen děti, ale i rodiče, další kolegy a vedení jejich škol.

Děkuji za rozhovor.

Poznámky

- 1) Robert Stradling (2003) v metodickém doporučení Jak učit evropské dějiny 20. století (dostupné z <http://www.msmt.cz/search.php?action=results&query=R.+Stradling&x=5&y=15>) uvádí, že dějepisné vzdělávání má být založeno na dovednostech (nikoliv pouze na vědomostech), nemělo by se vyhýbat kontroverzním a citlivým tématům (např. problematice sociálních menšin), má aktivně pracovat s obrazovými texty a s archiváliemi, využívat simulace a hraní rolí, nabízet různé pohledy na danou historickou událost a využívat mimoškolní instituce a nové technologie. Žáci by se k informacím měli dostávat vlastní aktivitou (objevné učení), která zahrnuje tvořivou činnost spojenou s prožitkem (činné učení) při současném zachování analytického a badatelského přístupu k historickým událostem, včetně přístupu multiperspektivního.
- 2) Sdružení PANT je nevládní nezisková organizace, která vznikla v Ostravě a věnuje se vzdělávání se zaměřením na dějiny 20. století (www.centrum-pant.eu), spravuje vzdělávací portál moderní dějiny (www.moderni-dejiny.cz).
- 3) Působil na Katedře kurikula a pedagogiky na University of British Columbia v Kanadě, založil Centrum pro studium historického vědomí (více na www.historicalthinking.ca).

Seznam některých publikovaných výukových projektů

Příběh bizona z Lascaux

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVEA/13155/PRIBEH-BIZONA-Z-LASCAUX.html>

Shodíme tu atomovku?

<http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/shodime-tu-atomovku/>

Já a totalita

<https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/obyvatelstvo-ceskoslovenska-v-obdobi-totality/>

Palec nahoru – palec dolů

https://www.scio.cz/download/skoly/Nautilus/prirucDobrePraxe_150.pdf s.40–44

Mgr. Lukáš Tvrdoch

Vystudoval historii a český jazyk a literaturu na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Ve své pedagogické praxi využívá interaktivní výukové metody z oblasti dramatické výchovy, badatelské výuky nebo z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Zaměřuje se na propojování dějepisných témat s tématy občanské výchovy a dalších předmětů, moderní dějiny, globální rozvojové vzdělávání apod.

Kontakt: tvrdoch@labyrinthschool.cz

Irena Smetáčková

Funkce známkování na začátku školní docházky

Hodnocení je nutnou součástí pedagogického procesu. Pedagogické hodnocení plní několik různých funkcí. Tou hlavní je poskytování zpětné vazby o kvalitě výkonu a případně také o procesu učení. Významná je rovněž podpora a motivace žáků v úsilí věnovanému školnímu učení a možnost vzájemného srovnání mezi žáky (Kolář & Šikulová, 2009, s. 46–47).

Současným trendem je podpora formativního hodnocení (Starý & Laufková, 2016). Jednou z možností, která reaguje na jeho prospěšnost, je slovní hodnocení. Zdá se, že pomalu přibývá škol, které jej na začátku povinné školní docházky využívají. V nedávné době k tomu zřejmě přispěla i doporučení MŠMT¹ a ČŠI,² která v souvislosti s distanční výukou v období pandemie a s příchodem ukrajinských žáků navrhovala jejich zavedení, zejména na 1. stupni ZŠ.

Přesto však číselná klasifikace zůstává realitou většiny škol. Známkování v českých školách jednoznačně převládá, a to jak v průběžném hodnocení, tak v sumativním hodnocení (na vysvědčení). Průběžné hodnocení bývá mnohdy doprovázeno ústním či písemným komentářem. Ale v případě vysvědčení je známka jednoduchým a jednoznačným vyjádřením, které dítě prezentuje svému okolí a ono tak začíná žít vlastním životem.

O čem však známky vypovídají? Jakou informací o sobě si z nich žáci mohou brát? Nakolik hrozí, že se známky stanou nálepkou, která brání dalšímu rozvoji? Nebo je známka především zdrojem motivace a pozitivního postoje ke škole? Tento článek, který vychází ze zjištění výzkumného projektu *Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti na začátku povinné školní docházky*, hledá

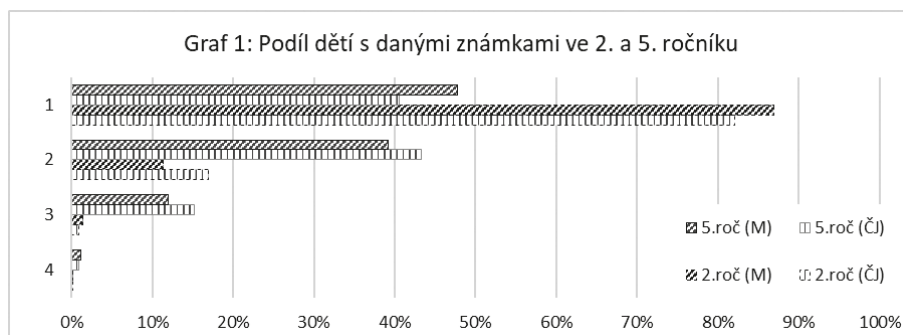
odpověď na některé z otázek, které známkování na začátku školní docházky nutně vyvolává.³ Představujeme zde hlavní zjištění z analýzy sumativního hodnocení na 1. stupni ZŠ v souboru detailně sledovaných tříd.

Představení výzkumu

Výzkum *Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti na začátku povinné školní docházky* realizuje Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy za finanční podpory MŠMT (v rámci programu OPVV). Byl zahájen ve školním roce 2020/2021 ve 29 třídách druhých ročníků a pokračuje v nich i ve školním roce 2021/2022. Svým časováním je výzkum unikátní, neboť sledované děti zažily v prvním ročníku nástup pandemie covidu-19 a s ní související distanční výuku, která pokračovala i ve druhém a částečně ve třetím ročníku.

Počet dětí ve zkoumaných třídách je od 18 do 29 dětí. Nacházejí se v různých částech České republiky, v obcích různé velikosti – malé vesnice, menší a střední města, Praha. Společným jmenovatelem všech tříd je dobrá pedagogická pověst vyučujících. Byla vybrána podle odpovědí vedení školy a rodičů dětí z vyšších ročníků. Shodují se v tom, že by vyučující doporučili a přáli by si, aby učili jejich vlastní děti. Zásadní byla dále ochota rodičů, dětí a vyučujících se na výzkumu podílet.

Celkem se výzkumu účastní 671 dětí a jejich třídní učitelky či učitelé. V průběhu výzkumu bylo sbíráno mnoho dat prostřednictvím různých metod sběru – od pozorování výuky přes psychologické



Graf 1: Podíl dětí s danými známkami ve druhém a pátém ročníku

ké techniky ověřující různé schopnosti po didaktické testy z českého jazyka a matematiky.

Součástí výzkumu bylo také sledování školního prospěchu jednotlivých dětí. Na konci druhého ročníku a v pololetí třetího ročníku jsme zachytili, jakou známku z matematiky a českého jazyka děti dostaly na vysvědčení. Současně jsme požádali vyučující, aby odhadli, jaké známky z matematiky a českého jazyka děti dostanou na konci třetího ročníku a pátého ročníku. Jednalo se sice jen o odhad, avšak na základě dobré znalosti žáků a žákyň a pedagogické expertízy.

Známky se zhoršují

Analýza reálného a odhadovaného prospěchu nepřinesla nijak překvapivý závěr – známky jsou nejprve dobré a poté vyučující předpokládají jejich zhoršení. Podívejme se však na toto zjištění podrobněji.

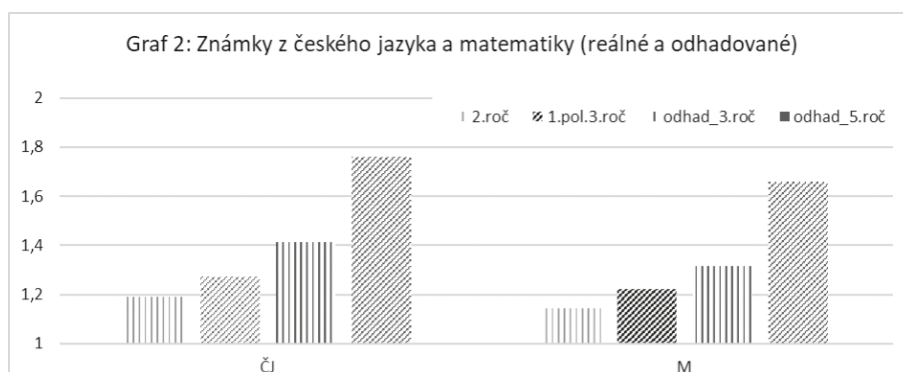
Ve druhém ročníku byla známka *velmi dobře* použita jen zřídka. Ze všech 671 dětí dostalo na vysvědčení dvojku z českého jazyka 17 % dětí a z matematiky 11 % dětí. Trojku dokonce dostalo jen 0,7 % dětí z českého jazyka a 1,2 % dětí z matematiky. Již v pololetí třetího ročníku se ale podíl dětí s jinými známkami než *výborně* zvýšil na 26 % v případě českého jazyka a na 20 % v případě matematiky.

Učitelův odhad pro závěrečné vysvědčení ve třetím ročníku říkal, že jinou známku než jedničku dostane 38 % dětí v českém jazyce a 28 % dětí v matematice. Konečný odhad pro pátý ročník byl, že v českém jazyce dostane horší známku než jedničku 59 % dětí a v matematice 52 %.

Ze srovnání tedy vyplývá, že od druhého do pátého ročníku vyučující odhadují zhoršení prospěchu u 40 % žáků a žákyň. Rozložení jednotlivých klasifikačních stupňů ve druhém a pátém ročníku uvádí graf 1. Vyplývá z něho, že ve druhém ročníku (první dva sloupce u každé známky) mezi známkami zcela dominují jedničky, ale odhad pro pátý ročník ukazuje využití tří stupňů. U starších dětí tedy vyučující předpokládají využití větší části klasifikační škály, díky čemuž mohou známky mezi dětmi lépe diferencovat.

Obdobný závěr o odlišné míře využití klasifikační škály potvrzuje i srovnání průměrných známek, které uvádí graf 2. V průběhu tří let se průměrné hodnocení v českém jazyce pohybovalo od 1,19 (ve druhém ročníku) po 1,76 (odhad v pátém ročníku) a v matematice od 1,15 po 1,66. V průměru se známky postupně s věkem zhoršovaly. Rozdíly mezi ročníky jsou pro oba předměty statisticky významné.

Zároveň je patrné, že hodnocení v českém jazyce je po celé období přísnější – tedy že více dětí dostalo či podle odhadů dostane jinou známku než jedničku. Graf 1 ukazuje, že ve druhém i v pátém ročníku je více dětí, které dostanou jedničku z matematiky než z českého jazyka. Stejně tak graf 2 potvrzuje, že průměrná známka z matematiky je ve všech ročnících lepší než známka z českého jazyka a rozdíl se postupně zvětšuje. Tento výsledek se může jevit paradoxní, neboť se obvykle traduje, že matematika je pro děti méně oblíbeným a subjektivně náročnějším předmětem. Některé studie,⁴ včetně té naší, však toto zjištění nepotvrzují.



Graf 2: Znamky z českého jazyka a matematiky (reálné a odhadované)

Zhoršení se týkalo všech tříd, i těch, kde vyučující ve druhém ročníku hodnotili výhradně jedničkami. Takových tříd bylo 7 ze sledovaných 29 tříd. Průměrné hodnocení u nich začínalo na hodnotě 1,00 a průměr odhadovaných známek v pátém ročníku dosáhl hodnot od 1,27 až po 1,89. Třídy se lišily nejen v tom, zda mezi druhým a pátým ročníkem vyučující odhadují menší či větší zhoršení, ale také v tom, v jaké míře se zhoršení týká českého jazyka i matematiky. Polovina vyučujících uváděla podobné změny napříč oběma předměty. Druhá polovina se ale rozdělila – celkově $\frac{1}{4}$ vyučujících odhadovala silnější zhoršení v českém jazyce, a naopak $\frac{1}{4}$ vyučujících v matematice. Je tedy patrné, že v hodnocení existují velké rozdíly mezi třídami, respektive mezi jednotlivými vyučujícími a jejich klasifikačními normami.

Znamky a školní úspěšnost

Vyučující na začátku druhého ročníku využili svoji expertízu také k tomu, aby popsali, za jak školně úspěšné každé dítě aktuálně považují. Vyučující jsme žádali, aby u každého dítěte rozhodli, zda o něm platí věta „Je školně úspěšný/úspěšná“, a to buď zcela, částečně, nebo vůbec. Děti podle nich byly buď plně úspěšné (hodnota 1), částečně úspěšné (hodnota 2) nebo neúspěšné (hodnota 3). Znamky udělené či odhadované na vysvědčení tak můžeme porovnat s tím, jaký je na dítě z hlediska školní úspěšnosti názor vyučujících.

Lze předpokládat, že děti označené za školně úspěšné mají lepší reálný i odhadovaný prospěch.

To se potvrdilo. Průměrné známky dětí označených za úspěšné, částečně úspěšné a neúspěšné uvádí tabulka 1. Z ní vyplývá, že čím méně školně úspěšné podle vyučujících dítě je, tím spíše má horší prospěch. Současně se ukazuje, že mezi druhým a pátým ročníkem vyučující předpokládají postupné zhoršování. Zhoršování je prudší u dětí částečně či zcela školně neúspěšných. To tedy znamená, že podle vyučujících je vazba mezi výkony a známkami silnější ve vyšších ročnících.

To potvrzuje i pohled na výskyt jednotlivých známek napříč třemi podskupinami dětí. Ve skupině dětí označovaných za školně úspěšné dostalo v českém jazyce ve druhém ročníku 6 % dětí jinou známku než jedničku a podíl postupně narůstal přes 13 %, 25 % až na odhadovaných 47 %. V matematice se jednalo o 4 % ve 2. ročníku a podíl vzrůstal přes 11 %, 17 % až na 40 %. Vyučující tedy předpokládají, že byt jsou děti podle nich školně úspěšné (dle hodnocení ve druhém ročníku), dojde až u poloviny z nich v průběhu 1. stupně ke zhoršení jejich prospěchu z českého jazyka a z matematiky.

Účel hodnocení

Hodnocení, které vyučující směrem k dětem využívají, se řídí určitými normami. Existují různé typologie norem hodnocení (viz např. Mareš, 2018; Košťálová, Straková a et al., 2008; Starý & Laufková, 2016). Obvykle bývají rozlišovány hodnotící normy věcné, individuální a sociální. Věcná norma je kritériální, stanovuje kvalitu vý-

Tabulka 1: Reálné a odhadované známky podle vnímané školní úspěšnosti dle vyučujících

český jazyk				
	2. roč.	1. pol. 3. roč.	odhad 2. pol. 3. roč.	odhad 5. roč.
úspěšné	1,07	1,13	1,26	1,53
částečně úspěšné	1,46	1,66	1,80	2,34
neúspěšné	2,07	2,07	2,40	3,00
matematika				
	2. roč.	1. pol. 3. roč.	odhad 2. pol. 3. roč.	odhad 5. roč.
úspěšné	1,04	1,12	1,18	1,46
částečně úspěšné	1,37	1,46	1,64	2,14
neúspěšné	2,14	1,87	2,33	2,93

sledného výkonu, vůči němuž je prezentovaný výkon posuzován. Individuální norma je odvozena z porovnání aktuálního výkonu s předchozími výkony konkrétního dítěte, nebo s jeho předpokládaným maximálním výkonem na základě jeho schopností. Sociální norma vychází z porovnání výkonů členů skupiny. Mezi popsány normami mohou vznikat různé vazby. Například může být výkon výborný z hlediska sociální normy, ale přitom slabší z hlediska věcné i individuální normy (tj. nejlepší výkon ve třídě, obsahuje však chyby a žák by při větším nasazení dokázal podat lepší výkon). Nebo může být výkon slabý z hlediska věcné a sociální normy, ale přitom výborný z hlediska individuální normy (tj. výkon s chybami a spíše horší výkon v rámci třídy, ale přitom nejlepší výkon, jakého může daný žák dosáhnout).

Při hodnocení konkrétního výkonu mohou vyučující zároveň využívat více těchto norem. Vyjadřují se k tomu, nakolik výkon naplňuje ideál, jak se výkon jednotlivých dětí měnil v čase, jak výkon odpovídá potenciálu dítěte a jak si výkon stojí v porovnání s výkony ostatních. Zohlednit všechny normy či více z nich lze ve slovním hodnocení (Laufková, 2017, s. 128–129). Při známkování je to méně obvyklé, ale je to možné. Například když vyučující používají známky s lomítky, kde lomítka oddělují několik známek podle různých norem (1/2/2/1), nebo známku doprovodí krátkým slovním vyjádřením: „Dvojka. Velký pokrok, Sáro!“.

Při kvalitním slovním hodnocení nebo komplexním používání známkování bývají hodnotící normy dobře promyšlené, explicitní a pro žáky i kolegy transparentní. Díky tomu, že vyučující o normách, na základě kterých výkony hodnotí, s dětmi i rodiči podrobněji hovoří, může být rozvíjena i formativní složka hodnocení. To platí i v případě známek.

Bohužel ale v případě některých vyučujících zůstávají hodnotící normy neuvědomované a implicitní, což následně neumožňuje vysvětlit žákům požadavky na jejich splnění. Zejména v případě klasifikace to pak vede k tomu, že takové známky ztrácí informační hodnotu i svůj formativní potenciál, protože žáci si jejich prostřednictvím nemohou udělat podrobnější představu o tom, co se jim podařilo a na čem je třeba zapracovat. Navíc se tím fixuje i představa, že právo hodnotit má pouze vnější autorita, čímž klesá zodpovědnost za vlastní učení (srov. Kolář & Šikulová, 2009, s. 146).

Kromě nedostatku transparentnosti může být problémem klasifikačních norem také jejich omezená vazba na obsah výuky. Pokud se známkuje jen malý výsek činností, jejich význam tím roste. Váha, kterou žáci a žákyňe hodnoceným činnostem přikládají, ale nemusí zdaleka odpovídat záměrům vyučujících, kteří by bývali považovali za důležitější jiné, obtížně hodnotitelné aktivity.

A konečně může být problémem nedostatečné rozlišování mezi jednotlivými výkony. Pokud nejsou klasifikační kritéria správně nastavena, může

se z pětibodové škály využívat jen malý výsek. Tím však klesá opět informační hodnota, a tak i možnost, aby žáci a žákyně udělené známky vnímali jako formativní informaci.

Právě to se ukázalo v našich 29 sledovaných třídách. V nižších ročnících vyučující používají na vysvědčení pouze známku výborně, protože nechtějí děti demotivovat. Ovšem to znamená, že známky mezi dětmi nediferencují a děti z nich nedostávají žádnou zpětnou vazbu o tom, jak na tom jsou. Pro podporu procesu učení, zodpovědnosti za něj a sebepoznání je žádoucí, aby hodnocení bylo sice motivující, ale také dostatečně informačně bohaté. Cestou k tomu je jeho větší komplexnost.

Závěr

Vyučující v našem výzkumu jen výjimečně využívali v sumativním hodnocení, tj. na vysvědčení v prvním a druhém ročníku, slovní hodnocení. Jednalo se pouze o dvě třídy z 29 sledovaných. V ostatních byla využívána klasifikace. Analýza ukázala, že v nejnižších ročnících má klasifikace velmi malý rozptyl. Mezi třídami je převážně jednota v tom, že ve druhém ročníku se hodnotí téměř výhradně jedničkami. V následujících letech však narůstají rozdíly mezi jednotlivými třídami v tom, jak je klasifikace variabilní a jak silně rozlišuje mezi jednotlivými dětmi. V některých třídách známky mezi dětmi stále nerozlišují téměř

vůbec, v jiných již poměrně dost. Nejedná se přitom o důsledek toho, že by děti ve třídě měly dle vyučujících skutečně shodné výkony. Učitelské hodnocení školní úspěšnosti různých dětí se totiž lišilo mnohem více než jejich známky.

Variabilita udělovaných známek v pololetním a ročním hodnocení s postupujícími ročníky narůstá. U starších žáků vyučující využívají větší část klasifikační škály, a mohou tak mezi dětmi více rozlišovat. Na samém začátku školních docházky (druhý a částečně i třetí ročník) však známky nejsou přesnou informací o výkonech dětí. Spojují v sobě několik klasifikačních norem. Ty však podle naší znalosti jednotlivých tříd nejsou směrem k dětem vždy jasné komunikovány. V některých třídách žáci nevědí, za co známky dostávají, a nedokáží tedy hodnocení vztáhnout ke svému dalšímu učení.

Protože známky mezi výkony dětí na začátku 1. stupně ZŠ velmi málo rozlišují, znamená to, že v této fázi školního vzdělávání plní zejména motivační, povzbuzující funkci. Povzbudit děti ke snaze je sice klíčové, avšak není vhodné, když ostatní funkce hodnocení jsou zcela upozaděny. S ohledem na to proto považujeme za vhodnější, aby se v nejnižších ročnících v rámci formativního i sumativního hodnocení ve větší míře využívalo slovní hodnocení nebo jiné formy kombinace klasifikačních norem. Čím komplexnější zpětnou vazbu děti (a jejich rodiče) dostanou, tím více mohou informaci využít k budování zodpovědnosti za vlastní učení.

Poznámky

- 1) <https://www.msmt.cz/doporuceni-msmt-pro-hodnoceni-tohoto-pololeti>
- 2) <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Doporuceni-MSMT-a-CSI-k-hodnoceni-na-vysvedceni-za>
- 3) Bližší informace o výzkumu viz <http://skolniuspech.pedf.cuni.cz/>.
- 4) Srov. např. Pavelková & Hrabal, 2012; Chvál, 2013; Smetáčková, 2018.

Literatura

- Chvál, M. (2013). Změna postojů českých žáků k matematice během školní docházky. *Orbis scholae*, 7(3), 49–71.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Košťálová, H., Straková, J., & kolektiv (2008). *Hodnocení: Důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV.
- Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, 67(2).
- Pavelková, I., & Hrabal, V. (2012). Mathematics in perception of pupils and teachers. *Orbis scholae*, 6(2), 119–132. Dostupné z [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2012/2012 2 08.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2012/2012%208.pdf)
- Smetáčková, I. (2018). Obliba školní matematiky a její souvislost s externím hodnocením a sebehodnocením. *Scientia in educatione*, 9(2), 44–56.
- Starý, K. (2006). *Sumativní a formativní hodnocení*. RVP. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI--HODNOCENI.html>.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.

Doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Vystudovala obory psychologie, pedagogika a sociologie na Univerzitě Karlově. Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy působí na Katedře psychologie. Zabývá se pedagogickou psychologií, v jejímž rámci zkoumá témata týkající se školní úspěšnosti, rovnosti ve vzdělávání a žákovské identity, ale také témata pracovního stresu v učitelství a profesního rozvoje. Velká část jejích studentů odchází působit na pozici školních psychologů. Spolupracuje s resortními institucemi i neziskovými organizacemi.

Kontakt: irena.smetackova@pedf.cuni.cz

Anna Tomková, Tereza Krčmářová, Michaela Váňová

Reflexe pedagogického potenciálu divadla fórum pro vzdělávání žáků a profesní rozvoj pedagogů

Cílem příspěvku je představit divadlo fórum jako účinný prostředek vzdělávání žáků. Dále chceme ukázat, jak se jako pedagogové můžeme zvoleným postupem dál profesně rozvíjet, a představit tak reflexi jako realistickou a účelnou podobu výzkumného přístupu pedagogů k pedagogickým jevům a procesům.

Klíčovým přístupem k naplnění výše uvedených cílů příspěvku je reflexe jako „specifický badatelsko-výzkumný přístup učitele k nahlížení a řešení pedagogických a edukačních jevů a také v pohledu na sebe a svůj profesní rozvoj“ (Tomková, 2018, s. 13). Tento přístup, který je v souladu s konstruktivistickými a socio-konstruktivistickými přístupy ve vzdělávání učitelů a jejich vzdělavatelů, vede k rozvíjení profesního vědění a myšlení, odpovědnému jednání pedagogů, propojuje a slaďuje teorii a praxi. Z dostupných modelů rozvíjení profesních kompetencí pedagogů nás inspiroje například reflektivní model profesního učení učitelů ALACT, ve kterém má klíčový význam právě reflexe praktické zkušenosti s pohledem zpět a dopředu. Identifikuje následující fáze profesního učení: jednání – zpětný pohled na jednání – uvědomění si podstatných aspektů – vytvoření alternativních postupů jednání – nové jednání (Korthagen et al., 2011, s. 74). Významnou charakteristikou reflektivního přístupu je tázání se, analýza pedagogické zkušenosti, práce s novými poznatky, tematizace a rekonceptualizace výrazných pedagogických jevů a procesů z pohledu jejich významu pro vzdělávání žáků a učitelů, nejlépe v učitelské komunitě.

V dubnu 2022 jsme navštívily divadelní představení určené pro školní kolektivy v divadle Minor

v Praze nazvané *Jsem v pohodě...* Využívá techniky divadla fórum (dále DF), která divákům nabízí možnost vstupovat do hry a svým jednáním měnit děj k lepšímu. Zážitek nás inspiroval k dalším krokům, jejichž výsledkem je tento text. Kromě toho, že jsme jedno představení inscenace viděly živě v divadle, zhlédly jsme také jednu z dalších repríz ze záznamu na videu. Oba zážitky jsme sdílely každá ze svého úhlu pohledu (viz podkapitola *Co nás zaujalo...*). Michaela Váňová, autorka inscenace, upřesnila základní principy a cíle divadla fórum, ukázala na souvislosti s pedagogikou utlačovaných a blíže představila vznik inscenace *Jsem v pohodě...* (viz podkapitola *Co je podstatou divadla fórum...*). Dále jsme reflektovaly a rekonceptualizovaly pedagogická témata a souvislosti, které se zde objevily (viz podkapitola *Co divadlo fórum přináší učitelům...*). A v podkapitole nazvané *Jaké jsou další příležitosti využití divadla fórum ve vzdělávání?* jsme společně navrhovaly další možné kroky hlubšího a systémového využití DF ve vzdělávání žáků a v profesním rozvoji pedagogů.

Co nás zaujalo při společném sledování představení *Jsem v pohodě...*?

Naše postřehy z obou repríz jsou ovlivněny naší různou zkušeností s DF a s postupy osobnostně sociálního rozvoje a dramatické výchovy, stejně jako intuitivně odlišným zaměřením našeho pozorování při sledování představení. V jádru nabízejí především dva základní pohledy, a to pohled pedagogicko-pedeutologický a umělecko-autorský. Generují otázky a témata, kterými se budeme

zabývat dál v souladu s nastíněným reflektivním modelem profesního učení.

Zachycení našich postřehů z obou repríz představení bylo vedeno následující otázkou: Které momenty z obou zhlédnutých představení považují za důležité či zajímavé?

AT: Při příchodu do divadla už v předsálí čekala první ze dvou tříd. Děti svačily. Sama sebe jsem se ptala: „Vědí, na co jdou?“ Dále mě upoutalo, jak rychle herci promyšlenými aktivitami vtáhli děti na podium a do akce a navázali s nimi kontakt. Při první „rozehřívací“ hře, když se jich jeden z herců ptal, jestli vědí, co jsou protiklady, děti hbitě odpověděly, že antonyma. V samotném představení mě upoutaly ztvárněné charaktery jednotlivých dětských postav. Ptala jsem se: „Jak je vymysleli? Podobají se postavy dětem, které znám a které jsou v podobném věku?“ Dále mě zaujaly některé divadelní postupy, zvláště práce se světlem a tmou při rozehrávání jednotlivých obrazů a také malé množství rekvizit, které hercům stačilo na vytvoření různých prostředí. Když došlo na opakované hraní příběhu, upoutalo mě, při představení sledovaném přímo v divadle, že se děti spontánně hlásily do rolí, včetně těch starších. Jinak tomu bylo při představení z videozáznamu, kdy herci museli využít i další strategie (děti např. pouze poradily hercům, jak jinak by postavy mohly jednat, a situaci hráli znovu sami herci), což nakonec dětem pomohlo osmělit se a zapojit se také do hry. Ohromovalo mě, jak herečka v roli Jokera komunikuje s dětmi. Ona, ale i další herci pomáhali dětem identifikovat klíčové situace, které stojí za to si znovu zahrát, a zkusit tak pozitivně změnit vývoj událostí hlavní postavy příběhu. Teprve postupně mně docházelo, že jsou to ty scény, v nichž vystupují další postavy, tedy rodiče, spolužáci, učitel. U představení z videa jsem tajila dech při emotivních reakcích chlapce, který situaci prožíval ne „jako“, ale skutečně, a ustáli to jak herci, tak jeho asistentka, tak děti v hledišti. V závěrečné části představení jsem vnímala pedagogický přístup k vedení společné reflexe včetně promyšlených reflektivních otázek. Začalo mě zajímat, jaké existují umělecké

a specificky divadelní prostředky k reflexi a jestli i ty jsou využitelné v pedagogické praxi. Také mě zaujalo, že při představení z videozáznamu se konečné reflexe zúčastnili i přítomní pedagogové žáků. Když jsme po představení dostaly pro vzpomínku placky s fotografiemi herců, napadlo mě, proč mezi nimi není i placka s fotografií autorky a režisérky. Konečně nejde zapomenout, s jakou vážností naslouchala autorka inscenace naší pedagogické zpětné vazbě.

TK: Bylo to moje úplně první představení divadla fórum. Trochu jsem se před sebou styděla, že něco, o čem jsem již leccos slyšela z různých stran, vidím teprve teď. Pozorovala jsem strukturu představení. Snažila jsem se odhadnout, co jsou vlastně situace a postupy pro DF typické. Co z toho je jedinečné právě jen tentokrát, s touto třídou. Pozorovala jsem rozdíly mezi dětmi při společné paralelní pantomimě na téma „U nás o velké přestávce“. Některé děti využily příležitost k tomu si „zařadit na jevišti“. U jiných bylo vidět, že sice mají nějakou představu, co by chtěly svým tělem vyjádřit, ale nemají dostatečnou zkušenost s touto technikou. Momenty, kdy se někdo z dětí odvážil převzít sám aktivní roli v představení, byly silné pro všechny. Některé děti si evidentně myslely, jak situaci zvládnou, měly představu o výsledku svého jednání v roli, ale realita byla pak dost jiná, obtížnější. Síla zážitku stát přede všemi, včetně vlastních spolužáků, někdy podle mne překryla jejich kapacitu být vtaženi do děje a obsahu představení. Stejně to bylo v hledišti. Z tváří některých dětí jako by se dalo vyčíst, že možná právě zážitek vidět své spolužáky v jiném světle je to, co si odnášejí. Ptala jsem se sebe: „Jak bych tu situaci vnímala a zvládla já v tomto věku?“ Pozorovala jsem, jakým způsobem hrají postavy dětí dospělí herci, používají jejich gesta a hlásky. Z tváří malých diváků bylo jasné, že „se poznávají“ a že to posiluje jejich důvěru v herce a vztah k nim. Herci si uměli děti získat a chovat se k nim s respektem, ptát se jich. Obdivovala jsem, kolik mají nápadů. Vypadalo to tak snadno a současně bylo zřejmé, kolik je za tím vším práce. Napadlo mne: „Byli by tito herci tedy dobrými učiteli?“ Ocenila jsem jejich odvahu, důvěru v sebe i děti, že situaci,

kteřá nastane, zvládnou tak, aby nebyla pro děti traumatizující, a přitom jim nic „nedají zadarmo“. Závěrečný reflektivní kruh byla jediná část akce, u které mne napadlo, že bych ji snad zvládla a v některých momentech věděla, co a proč udělat jinak. Připomínalo mi to nejvíce situaci, kterou důvěrně znám a s níž mám zkušenost. V tu chvíli jsem přestávala být divákem a začínala více hodnotit a srovnávat. Pozorovala jsem učitelky žáků a nebylo mi jasné, zda to vnímají podobně jako já. Všimla jsem si, že si spolu i během představení povídají. Zajímalo by mne, jestli si povídaly spíše o svých žácích, o hercích, svých vlastních dětech nebo o sobě.

MV: Když mě Tereza s Aničkou oslovily, že by se na představení chtěly přijít podívat, potěšilo mě to, ale zároveň jsem si musela přiznat jistou obavu. Jednoduše proto, že jde o velmi specifickou formu, ve které se herci stávají průvodci, lektory, možná dokonce pedagogy. A přestože svým hercům věřím, vědomí, že přijdou dvě pedagogické autority, vytvořilo v mé hlavě spoustu otázek: Víme, co chceme inscenací říct? Je forma divadla fórum pro žáky základních škol vhodná? Jsou herci na setkání s dětským divákem dobře připraveni? Během sledování jsem ale viděla odpovědi na scéně přímo před svýma očima. Bavilo mě sledovat nejen jako divadelník, ale tentokrát mnohem více jako pedagog strukturu představení – od neformálních úvodních rozhovorů herců s dětmi a aktivizačních her přes samotný divadelní příběh a vstupování dětí do děje až po společnou závěrečnou reflexi všech zúčastněných. Viděla jsem, jak dobře funguje postupné budování útlaku postavy v příběhu – divák může sledovat, jak tento útlak ovlivňuje pocity hlavní hrdinky a jak proměňuje celkovou atmosféru mezi přáteli a v rodině. Může pocítit a možná i prožít bezmoc, která pramení z neschopnosti útlaku čelit. Vážný závěr příběhu pak děti znepokojuje, a tak mají potřebu a velkou vnitřní snahu hlavní hrdince pomoci. Ověřila jsem si, že všechny postavy příběhu musí být uvěřitelné, že ačkoliv mají pevný charakter a pro příběh fóra i svou funkci, musí být živé (s herci jsme během návštěvy základní školy zachycovaly slang dětí, témata jejich hovorů o přestávce, způsob pohybu apod.).

Byla jsem vděčná, že inscenaci hrajeme na scéně profesionálního divadla s profesionálními herci a technickým zázemím – fascinuje mě sledovat, jak křehká hudba a vhodné světlo napomáhají zvýraznění tíživosti situace. Jednoduše řečeno, během představení jsem přestala pochybovat, protože význam divadla fórum byl zjevný. Co pro mě ale bylo na tomto představení zvlášť důležité, byla jednak reakce mých pedagogických kolegů po skončení – to, nad čím se s úžasem pozastavovaly a co nejvíce oceňovaly, byly totiž (aniž by to věděly) samotné základní principy divadla fórum, jeho podstata – a pak to, že pro ně bylo zhlédnutí divadelního představení impulsem k diskuzi, kladení otázek, dalšímu prozkoumávání, což je pro mě důkazem, že divadlo fórum pedagogický potenciál nepochybně má.

Co je podstatou divadla fórum a odkud se vzalo?

Když v druhé polovině 20. století Brazílie bojovala s diktaturou, nerovností a násilím, objevila se osobnost, která do celospolečenského zoufalství vnesla naději a změnila životy mnoha lidí. Poukázala totiž na možnost být aktivní a jednat. Augusto Boal hledal cesty, jak skrze divadlo změnit tíživou situaci ve společnosti. Inspiroval se pedagogikou utlačovaných, kterou rozvinul brazilský filosof a pedagog Paulo Freire (1921–1997). Boal nabízel divákům jejich vlastní témata, o kterých jim nejdříve umožnil po skončení představení s herci nahlas mluvit. Později ale pochopil, že cennější zkušenost si divák odnese, pokud bude moci do hry přímo sám vstoupit a svým jednáním za postavu se pokusí změnit děj k lepšímu. Tak vzniklo divadlo fórum.¹

Krátké tematizované divadelní představení je tedy podnětem k diskuzím, k úvahám, k aktivizaci diváků. Původně politický nástroj se v dnešní době aplikuje v mnoha jiných směrech. Jedním z nich je i využití ve vzdělávání. DF nabízí příběhy, ve kterých je možné vidět mechanismy útlaku, se kterými se můžeme setkávat ve svém životě. Pokud se hraje pro děti, častými tématy jsou šikana, sociální izolace, menšiny různého charakteru apod. Divadlem fórum diváci vstupují do dialogu s herci a s uměleckým dílem. Učí se prožitkem z vlastního

jednání nebo ze sledování druhých, kteří v postavě jednají. Učí se empatii i porozumění vlastním pocitům, učí se citlivosti k potřebám sebe i druhých, učí se říct si o pomoc a zároveň pomoc nabídnout, učí se hledat efektivní strategie k řešení útlakových situací. Zároveň se učí, že divadlo je umělecké dílo, které v nás vzbuzuje otázky a promlouvá o nás samotných. DF tak diváky rozvíjí jak obsahem, tak formou.

Divadlo Minor má v současné době na repertoáru dvě inscenace ve stylu divadla fórum. První se věnuje problematice šikany a herci v ní hledají spolu s dětmi odpověď na otázky: Kde je hranice mezi legrací, drzostí a šikanou? Co si mohu dovolit ke spolužákům či pedagogům a co už je příliš? (<https://www.minor.cz/repertoar/to-byl-jen-v-tip>). Druhá inscenace vznikla v roce 2022 a při hledání témat se tvůrci obrátili na učitele ZŠ. Zajímalo je, jaké problémy se u nich ve třídě nejčastěji objevují, a přestože se jich objevila celá řada, nejsilněji zaznívalo téma sociální izolace, která se plíživě objevuje u stále více dětí. Často zaznívalo, že se děti o přestávkách čím dál více stahují k telefonům a společný volný čas tráví každý sám „ve svém světě“ – když se pak ve třídě objeví problém, který je potřeba vyřešit, děti nejsou dostatečně komunikačně zdatné, aby situaci zvládly. A protože DF umí dobře ukázat zrod, vývoj i důsledek určitého problému, tvůrci se rozhodli, že sociální izolace bude v inscenaci výchozím tématem. Ve spolupráci s psychologkou a s oporou o vlastní zkušenost z náslechu v základní škole začali téma zkoumat z různých stran. Skrze herecké improvizace postupně vytvořili příběh dívky, která bojuje se strachem ze selhání a z odmítnutí. Nechce zklamat sebe, rodiče ani kamarády, a tak nedokáže říct, že tlak nezvládá, a proto přestane komunikovat, stáhne se do svého světa, a nakonec odchází z domova. Diváci tak mohou sledovat, jak snadno se situace zvrtné, když se pocity a problémy nekomunikují včas a efektivně. Kromě vytváření příběhu byl podstatnou součástí zkoušení také rozvoj herců v psychologických a komunikačních dovednostech – diskuze a reflexe jsou podstatnou součástí inscenace, a tak jsou na ně kladeny nároky v partnerské, respektující a podporující komunikaci.

Co divadlo fórum přináší učitelům a žákům?

Emočně silný pozitivní zážitek z divadelního představení nás vedl k dalšímu tazání se a otevřel zajímavá témata k přemýšlení a dalšímu propracovávání. V souvislosti s ústředním tématem a cíli příspěvku jsme formulovaly několik podtémat a otázek spojených s hledáním pedagogického potenciálu DF pro výchovu a vzdělávání dětí a profesní rozvoj pedagogů.

Témata výchovy a vzdělávání žáků:

Cíle základního vzdělávání: Které cíle základního vzdělávání pomáhá naplňovat DF a konkrétně představení *Jsem v pohodě...*?

Vzdělávací obsahy: Která témata se dotýkají současných dětí a proč jim je nabízet prostřednictvím DF?

Šíře vzdělávacích postupů a prostředků: Jak funguje učení prožitkem, jednáním v roli, reflexí a vrs-
tevnickým učením v DF, a proč o tyto postupy rozšiřovat škálu vzdělávacích strategií a postupů ve škole?

Otevřenost školy a školního vzdělávání vůči podnětům z reálného světa a života dětí: Jaký význam může mít pro děti učení v prostředí neformálního vzdělávání, kterým je i divadlo?

Témata profesního rozvoje pedagogů:

Diagnostická kompetence pedagogů pro práci s různými dětmi a diverzifikovanou třídou: Co se může učitel o svých žácích dozvědět při představení DF a proč by to měl dělat?

Nalézání osobních profesních otázek a výzev pro osobnostní a profesní rozvoj pedagogů: Jaké konkrétní příležitosti přináší pedagogům DF pro jejich sebereflexi a profesní rozvoj a proč by je měli využívat?

Tvořivost jako klíčový princip herecké i pedagogické profese: Co dělají a umějí profesionální herci v DF a mohlo by inspirovat také učitele?

Některým z výše uvedených témat a otázek se budeme věnovat podrobněji. Každé z nás přinesl zážitek z představení DF něco jiného. S učiteli a dětskými diváky to nebude jiné. Liší se mezi sebou v mnoha parametrech. DF může mít velmi různý smysl pro každého z nich. Věříme, že není a nemá být zábavou a rozptýlením a vybočením z rutiny školní docházky, něčím navíc. Pro některé děti může být sama návštěva představení spolu s pedagogem dokonce jedinou příležitostí k divadelnímu zážitku a seznámení se s divadlem.

V DF jde v první řadě o setkání s divadelním uměním. Na rozdíl od strukturovaného dramatu, které probíhá ve třídě a může pracovat s podobnými principy, má DF možnost díky jevišti více pracovat se znakem a divadelní metaforou. Nemusí zde být vše pojmenováno a některá místa jen na diváka mohou působit jako obrazy. Diváci si tak vedle silného tématu mohou odnést i silný umělecký zážitek, který rozvíjí jejich schopnost porozumění divadelnímu jazyku. Vychováváme tak děti uměním k umění. Uměním je vedeme k přemýšlení, k jednání, k samostatnému rozhodování. K pochopení, že i jako jednotlivec můžu něco změnit. DF nabízí participaci, ale nenutí do ní. Pro některé diváky tak zůstává bezpečným prostorem k poznávání a přemýšlení, i když jsou jen pozorovateli.

Role učitele se v současném vzdělávání zaměřeném na práci s různými dětmi v diverzifikované třídě podstatným způsobem mění. Učitel se stává průvodcem a facilitátorem žákovy kognitivního učení, jeho socializace, osobnostního rozvoje, učení, které se děje uvnitř i vně školy. To posouvá, aktualizuje a zvyšuje nároky na profesní kompetence učitele popisované v učitelských standardech (např. Janík et al., 2021) a nově některé profesní kompetence nebo jejich aspekty akcentuje. Zdůrazňuje diagnostické kompetence (např. Vašutová, 2004) zahrnující ve zvýšené míře také znalosti o dítěti a jeho potřebách, didaktické kompetence zahrnující práci s celou širší výchovně vzdělávacími cíli v kognitivní i afektivní oblasti prostředků (např. Tomková et al., 2012), nároky na spolupráci s dalšími odborníky a institucemi působícími také vně školy (Tomková et al., 2020) a také nároky

na celoživotní profesní učení učitelů (Starý et al., 2012; Boudová et al., 2019).

DF umožňuje učitelům podporovat vedle kognitivních také afektivní cíle základního vzdělávání, které má zvažovat v kontextu potřeb a potencialit žáků v současném světě. Výzkumy opakovaně ukazují, že pro učitele je vědomá systematická práce s cíli obtížná (např. Stará & Starý, 2018). Uchopovat afektivní cíle je pro učitele i z tohoto důvodu ještě obtížnější než pracovat s cíli kognitivními. Z pedagogů, kteří vezmou své žáky na představení, je pravděpodobně jen malá část využívá zcela záměrně jako prostředek k naplnění nebo podpoře předem specifikovaných vzdělávacích cílů žáků, přestože všichni z nich by jistě dokázali přínosy návštěvy divadla pro žáky obhájit.

Každé divadelní představení může potenciálně přispět v rozvoji klíčových kompetencí žáka, jejichž získání je hlavním a dlouhodobým cílem základního vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021; *Strategie vzdělávací politiky do 2030+*, 2020). Přirozenou vazbou by se jevílo spojení s cíli dramatické výchovy, která má však v současné době v RVP ZV postavení doplňujícího vzdělávacího oboru. Ne každá škola má tedy povinnost tyto cíle u žáků rozvíjet. Jinak je tomu ale v případě průřezových témat.

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova (dále OSV) a dramatická výchova mají část cílů společných, zvl. podporu osobnostního rozvoje žáků. Inscenace *Jsem v pohodě...* se týká zejména témat Sebepoznání a sebepojetí, Poznávání lidí, Psychohygiena, Komunikace, Řešení problémů a rozhodovací dovednosti a Kreativita (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 133–135). Konkrétní doporučené očekávané výstupy OSV s nejsilnější vazbou na téma a formu divadelní inscenace, která jsou v souladu s výše uvedeným autorským záměrem i s naším vlastním prožitkem v roli diváček, jsou:

- Žák poznává svou osobnost.
- Žák projevuje pozitivní postoj k řešení problémů, přijímá problémy jako výzvu.
- Žák zvládá trému.

- Žák kultivovaně řeší konflikty.
- Žák poskytne a vyhledá pomoc při osobních problémech.
- Žák prožívá se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry a sdílení.
- Žák tvořivě řeší mezilidské situace (Valenta & Šedá, 2011).

DF nabízí učitelům jedinečnou příležitost poznávat své třídní kolektivy, ale i jednotlivé žáky, jejich různé potřeby, možnosti a zkušenosti. Vidět, jak jednájí v jiných situacích (během sledování představení nebo i vstupování do rolí, také o přestávce) a v divadelním prostředí, pod vedením jiných dospělých (herců s rozvinutými pedagogickými dovednostmi). S touto zkušeností a poznáním mohou znovu promýšlet, na co se dál zaměřit ve výuce, jak využít objevené silné stránky konkrétního dítěte, proč hledat podporu každého žáka a způsoby diferenciací a individualizace učení v oblasti kognitivního i osobnostně sociálního rozvoje, proč usilovat o bezpečné prostředí ve třídě (Lang & Berberichová, 1998; Tomková & Hejlová, 2018).

DF umožňuje učitelům nacházet a přijímat i další prostředky k naplňování výše uvedených výchovně vzdělávacích cílů, tedy nové obsahy a postupy. DF např. nabízí zpracování témat, ve kterém se sám učitel necítí dostatečně silný. Zpracování tématu a naplnění souvisejících cílů vyžadují také využití adekvátních prostředků, metod a forem. I když se ve škole daří prosazovat používání aktivizačních metod a kooperativního učení, návštěva DF ještě dál rozšiřuje způsoby, kterými se děti mohou učit, prožitkově, celostně. DF umožňuje dětem ověřovat, využívat a dál rozvíjet své dosavadní zkušenosti a dovednosti v nových situacích, nanečisto, v bezpečném prostředí. Divadelní a dramaticko-výchovné postupy s důrazem na hru v roli (Valenta, 1995) nemusejí mít všichni učitelé ve svém repertoáru. Proto je dobré jít za nimi do divadla. Pro některé žáky je návštěva DF také příležitostí zažít jinak evokační a reflektivní aktivity, než jsou zvyklí ze školy. I při nich mohou učitelé pozorovat v akci jednotlivé žáky i třídní kolektiv jako celek (např. v námi reflektovaném představení učitelé mohli vidět, že jejich žáci trá-

ví volný čas o velké přestávce převážně s mobily v ruce).

Každý z učitelů, který doprovází žáky na představení DF, do divadla přichází nejen jako pedagog, ale i sám jako divák. I na něj představení nějak působí a může přispívat k jeho dalšímu rozvoji po profesní i osobní stránce, který je v současnosti nezbytný (*Strategie vzdělávací politiky do 2030+*, 2020). Může mu dát novou motivaci, příležitost oživit téma v sobě, aby se jím mohl dále zabývat s dětmi, diskutovat o něm s kolegy. Někoho může začít zajímat i technika DF a jeho zákonitosti, hra v roli, práce s příběhem a situacemi nebo různé funkce postav v příběhu, někoho možnosti práce s rekvizitou. V námi reflektovaném představení stojí nepochybně za to pozorovat respektující komunikaci herců a způsoby aktivizace dětí při představení (Gordon, 2015). Společným jmenovatelem herecké i pedagogické profese je tvořivost (např. Dytrtová & Krhutová, 2009; Smékal, 1995). I když herci a pedagogové pracují v odlišných podmínkách, pro učitele může být cenné pozorovat tvořivou činnost někoho jiného a uvažovat při tom o sobě a o své profesi. DF a návštěva představení podporují tvořivost učitelů v širším slova smyslu, jejich flexibilitu a otevřenost vůči nevyhnutelné a všudypřítomné změně.

Jaké jsou další příležitosti využití divadla fórum ve vzdělávání?

K maximálnímu využití potenciálu DF ve vzdělávání žáků je třeba dále uvažovat, jak by mohl a měl pracovat učitel se žáky po návštěvě představení DF, a nejlépe i před ní. Tím se tento prostředek spíše stane organickou součástí realizovaného kurikula, nejen jednorázovou příležitostí k učení. Napadlo nás, že oba navrhované kroky mohou být zvláště účinné dále ve spolupráci s autory inscenace. Námetky na to, jak to dělat, mohou být například součástí stručné metodické příručky pro učitele, kterou navrhnou v divadle a školy ji ověří, doplní. Příručka, případně další didaktické materiály pro žáky, mohou být pro zájemce k dispozici například na webu divadla. Co by se mohlo dít dál ve škole po představení? Ač je reflexe závěrečná

součástí divadelního představení, nabízí se v prostředí školy k reflektivním aktivitám opět jiným způsobem vrátit. Nejde jen o možnost dále zkoumat téma představení, učitel by měl dát příležitost znovu všem dětem se vyjádřit, co a jak se jich v příběhu týkalo a čím z toho by se chtěly zabývat dál. Může zúročit svá pozorování žáků při představení k dalšímu cílenému osobnostnímu rozvoji dětí a rozvíjení vztahů ve skupině.

Prostor pro reflexi a pokračující společný profesní dialog a další vzdělávání potřebují také sami učitelé a divadelníci. Divadelníci mohou učitelům bezprostředně po představení poskytnout informace o tom, jak si jejich třída stojí mezi jinými třídami. Učitelé mohou divadelníkům z většího časového odstupe sdělovat, jakou další odezvu u žáků představení vyvolalo. Divadelníci tak získávají také náměty pro svou další tvorbu představení DF pro žáky. Je proto na místě dál uvažovat o různých formách a příležitostech pro dialog lidí v obou profesích, včetně jejich vzdělávání. V této souvislosti nás napadá dále prozkoumat možnost pracovat s videozáznamy z představení v rámci workshopu pro pedagogy, seminářů pro studenty učitelství včetně přípravy pedagogů vyučujících dramatickou výchovu vedené nejlépe v tandemu zástupců pedagogické a umělecké profese. Chceme-li, aby se učení žáků již neodehrávalo pouze v prostorách školy, mají mít studenti učitelství příležitost také hospitovat při jiných vzdělávacích akcích i v prostředí mimo školu, mezi něž patří i návštěva divadla. Uvedená témata a otázky, kterými jsme se zabývali v článku zpracovaném s využitím reflektivních přístupů k pedagogické realitě a učitelskému vzdělávání, by mohly být také předmětem dalších výzkumů pedagogicko-uměleckého charakteru, které by zajistily i větší objektivitu našich sdělení.

Závěr

Návštěva divadla fórum přispívá k nutnému otevírání školy dalším příležitostem pro učení žáků a umožňuje učitelům spolupracovat při vzdělávání žáků s dalšími profesionály z jiných oborů. DF je jedním z účinných prostředků, které umožňují naplňovat aktuální cíle základního vzdělávání, především cíle osobnostní a sociální, ale i další včetně specifických cílů dramaticko-výchovných. Vyhledává a zpracovává témata, kterými se potřebují současné děti zabývat, porozumět jim, umět je včas řešit. Nabízí dětem účinný způsob reflektivně prožitkového učení, učení jednáním v roli. Zároveň to ale vyžaduje velkou zodpovědnost jak pedagogů, kteří doprovázejí své žáky na představení, tak divadelních tvůrců, kteří inscenaci typu DF vytvářejí a realizují. Společně jsou zodpovědní za vytváření bezpečného a současně podnětného prostředí pro děti a jejich učení.

Zvoleným reflektivním postupem naší společné zkušenosti, který jsme v textu popsaly, jsme se pokusily ukázat, že divadlo fórum může přinést pedagogům i divadelníkům cennou příležitost pro profesní učení a k rozvoji pedagogického a v tomto případě také divadelního myšlení. Reflektivitu pedagogů je třeba chápat jako jeden z klíčových principů jejich profesionality (Tomková, 2018, s. 13). Přijetí reflektivního přístupu k pedagogické praxi a profesnímu učení umožňuje pedagogům aktivně ovlivňovat a rozvíjet jak pedagogickou praxi, tak teorii. To nemění nic na důležitosti zapojování pedagogů do pedagogického výzkumu v roli respondentů.

Poznámky

- 1) Hlavními odbornými zdroji k divadlu fórum jsou primárně texty A. Boala *Theatre of The Oppressed* (Boal, 2000) a *The Aesthetics of the Oppressed* (Boal, 2006), v českém kontextu pak publikace *Divadlem ke změně: Vybrané texty k divadlu utlačovaných* (Santos et al., 2016).

Literatura

- Boal, A. (2000). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto press.
- Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. Abingdon: Routledge.
- Boudová, S., Štastný, V., & Basl, J. (2019). *Mezinárodní šetření TALIS 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern.
- Janík, T., Černá, M., Vystrčilová, P., Vaňurová, H., Nehyba, J., Svojanovský, P., Picka, Slezáková, K., Slepíková, L., & Kratochvílová, J. (2021). *Postupy a nástroje pedagogické evaluace pro (budoucí) učitele*. Brno: Mupress.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lang, G., & Berberichová, Ch. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021). Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- Santos, B., Boal, J., & Boal, A. (2016). *Divadlem ke změně: vybrané texty k divadlu utlačovaných*. Praha: Anti-komplex.
- Smékal, V. (1995). Tvořivost v práci učitele. *Pedagogická orientace*, 5(16–17), 6–11. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10881/9718>
- Stará, J., & Starý, K. (2018). Výukové cíle v primárním vzdělávání aneb Cesta tam a zase zpátky. *Pedagogika*, 68(2), 177–129.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitele. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. (2020). Praha: MŠMT.
- Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova.
- Tomková, A., & Hejlová, H. (2018). Pedagogické procesy v podmínkách společného vzdělávání a jejich výzkum. *Slavonic Pedagogic Studies Journal*, 7(2), 247–268.
- Tomková, A., Hejlová, H., Procházka, M., & Najmonová, M. (2020). *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Valenta, J. (1995). *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování. Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. Praha: ISV.
- Valenta, J., & Šedá, S. (2011). *Doporučené očekávané výstupy: Osobnostní a sociální výchova v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/doporucene_ocekavane_vystupy_osv_v_zs.pdf
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Jsem v pohodě...* (2022). [online]. [cit. 2022-09-20]. Dostupné z <https://www.minor.cz/repertoar/divadlo-forum/>

Doc. PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Vystudovala učitelský obor pedagogika – čeština na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Do 2019 působila na Katedře preprimární a primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Nyní vyučuje na Divadelní fakultě Akademie múzických umění na Katedře výchovné dramatiky. Působí jako zástupce šéfredaktorky časopisu Komenský. Zabývá se dlouhodobě problematikou vzdělávání pedagogů a aktuálními otázkami pedagogiky a didaktiky.

Kontakt: anna.tomkova@damu.cz

PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Od roku 2009 působí tamtéž na Katedře preprimární a primární pedagogiky jako odborná asistentka. Zabývá se zejména osobnostní a sociální výchovou a podporou osobnostního a profesního rozvoje budoucích učitelů i učitelů v praxi.

Kontakt: tereza.krcmarova@pedf.cuni.cz

MgA. Michaela Váňová

Vystudovala herectví na Pražské konzervatoři a dramatickou výchovu na Katedře výchovné dramatiky na Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze. Vyučuje na Katedře preprimární a primární pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a zároveň na Katedře výchovné dramatiky na Divadelní fakultě Akademie múzických umění. Je vedoucí vzdělávacích programů a divadelní lektorkou v divadle Minor v Praze. Zabývá se zejména divadlem pro děti a aplikovaným divadlem.

Kontakt: michaela.vanova@damu.cz

Eva Dittingerová, Martina Kurowski

Učení v kruhu na portugalský způsob

V akademickém roce 2021/2022 jsme na půdě brněnské pedagogické fakulty v rámci projektu Otevřená výzva, kterou organizuje Otevřeno ve spolupráci s nadačním fondem Abakus, otevřeli nový předmět Učíme (se) v kruhu. Tento kurz mohou na podzim navštěvovat všichni studenti univerzity, na jaře je pak nabízen zejména studentům učitelských oborů v rámci pedagogicko-psychologického modulu. Obsah i forma předmětu vychází z principů praxe poradních kruhů (více viz Komenský 144/3), které jsou úspěšně implementovány do školního prostředí v USA, Izraeli, ale třeba i v Portugalsku. Zajímalo nás, jak v zahraničí vypadá vyučování „v kruhu“, jak děti reagují, když nesedí v lavicích za sebou, a jak užitečná je kruhová praxe pro pedagogy.

Jako nejschůdnější varianta návštěvy v terénu se jevila cesta do Portugalska v rámci mezinárodní mobility Erasmus+. V květnu 2022 jsme využili možnost pobývat týden v Lisabonu a stínovat pracovníky nevládní organizace Florescer – Associação de Educação Global.¹ V ní se angažují odborníci z nejrozličnějších oblastí – pedagogika, řízení vzdělávání, management, sociologie, komunikace, informační technologie životního prostředí, psychoterapie i umění. Od projektu vlastní komunitní školy se jejich zájem postupně posunul k inovacím v hlavním vzdělávacím proudu a ke změně vzdělávací politiky. Angažují se v celostátních i mezinárodních projektech. Naši hlavní průvodkyní a tutejkou byla Maria Teresa Mendes, jedna ze zakladatelek organizace, která nám v průběhu našeho pobytu přiblížila detaily zavádění poradních kruhů do škol.

Sdružení realizuje od školního roku 2018/2019 projekt Aprender em Circulo (Učení v kruhu) v obci Oeiras v lisabonské metropolitní oblasti. Ve škole Escola EB2, 3S Aquilino Ribeiro, kterou jsme navštívili, pracuje Florescer na systémové transformaci školních aktivit s participativními strategiemi a učením v kruhu ve třídě i mimo ni. Během našeho pobytu jsme pozorovali každodenní školní režim dětí, které žijí v sociálně vyloučených oblastech, v obtížných rodinných podmínkách a dětí z etnických menšin. Byli jsme svědky zavádění inovace, která posiluje celou školní komunitu prostřednictvím kontinuální podpory.

Florescer podporuje tým učitelů a dětí v rozvoji autonomního a projektového učení prostřednictvím pedagogických her, workshopů zaměřených na emoce, rytmických cvičení v kruhu (zde vychází z waldorfské pedagogiky), poradních kruhů a rozhodování žáků prostřednictvím sociokracie.² Projektový tým rozvíjí akreditované a kontextové vzdělávání pro učitele, školení asistentů (kteří vedle asistence během vyučování mají na starosti dohled o přestávkách), školení a akce mladých lídrů pro mír (zaměřené na osvojení si postupu mediace konfliktů), tutoring a koučování učitelů (individuální i skupinové). Projekt je koncipován na základě studií, které prokazují sociálně-emocionální a akademické přínosy kruhové práce: méně případů vyloučení či dočasného vyloučení, méně disciplinárních opatření, mezilidských konfliktů a případů šikany, lepší studijní výsledky, bezpečnější, šťastnější a inkluzivnější školní prostředí, větší nasazení a spokojenost studentů ve škole, větší spravedlnost při uplatňování školní



Obrázek 1: Model školy

kázně, posílení vývojových aktiv (Enhanced Development Assets®, Search Institute).

První den naší návštěvy začínáme na druhém stupni základní školy, která sdílí areál s učilištěm. Při vstupu nás zaujala architektura školy. Společný dvůr se zastřešenou centrální částí, kde žáci tráví přestávky chráněni před deštěm i silným sluncem, obklopuje sedm samostatných dvou-podlažních budov (viz model školy na obr. 1). V každé je jen několik tříd, v jedné je i sborovna, jinde knihovna nebo kantýna, kam chodí učitelé na kávu a žáci na svačinu. Oproti obrovským budovám našich velkých škol, kde jsou třídy jedna vedle druhé, působí společné prostory mnohem klidněji a útulněji. Procházíme přes dvůr do třídy, kde bude se skupinou žáků šesté třídy pracovat jeden učitel školy společně s pracovníky Floresceru. Sedíme v kruhu a žáci jeden po druhém sdílí, jak se právě cítí, jak se kdo má. Zajímá je také, kdo jsme my, odkud jsme, jaké je u nás oblíbené jídlo a jak dlouho jsme cestovali. Pak se žáci seznamují s prací, kterou by měli během dopoledne zvládnout. Jde o úkoly z matematiky a portugalského, sami si určují, kdy na nich chtějí pracovat. K dispozici mají i stolní hry a další možnosti aktivní

ho odpočinku. Brzy je jasné, že kruhová praxe je dětem dobře známá a nemají problém se zapojit, nikdo však není povinen mluvit, když nechce, úvod společně stráveného času je založený na dobrovolnosti. Na otázku, co na sdílení v kruhu říkají, žákyně a žáci odpovídají: „Děláme kruh, když chceme vyřešit konflikt... Ráda hraji hry... Mám kruh ráda, protože nám pomáhá spolu mluvit a být v klidu.“

Další den máme možnost vidět, jak vypadá zahájení školního dne kruhovými aktivitami na prvním stupni. Míříme na okraj sídliště, do jiné školní budovy, která sousedí s mateřskou školou. Pedagogové z Floresceru se potkávají před školou a po krátkém rozhovoru míří každý z nich za jednotlivými učiteli a jejich třídami. Den děti zahajují venku, v kruhu se střídá série aktivit: začínají soustředěním na vlastní dech a vjemy, které jim zprostředkovávají jejich smysly. Následuje rytmická hra, které vedle pocitu sounáležitosti, rozvíjí koordinaci, pravolevou orientaci a motoriku. Kruhová práce končí písní, krátkou relaxací za doprovodu hudby nebo sdílením, jak se mají. Ti nejmenší si dávají před odpovědí na otázku „Jak se dnes mám?“ dlaň před obličej, aby odpověď uvi-



Obrázek 2: Odpolední seminář pro pedagogy: autorky reportáže s Marií Teresou Mendes (čtvrtá zprava)

děti „v zrcadle“ a slovo pak tlesknutím předávají sousedovi po levici.

Žáci v rámci projektu absolvují další aktivity zaměřené na rozvoj emoční inteligence, kooperaci i autonomii a mediaci konfliktů. Společně s druháky jsme například psali iniciálu svého křestního jména a hledali, jakou máme vlastnost, která začíná na stejné písmeno. Starší děti společně s třídní učitelkou s využitím postupů sociokracie plánovaly Den mořeplavců. Dospěly ke společnému závěru, že využijí princip hry „honba za pokladem“ a vymýšlely, jaké typy úkolů by ve hře mohly být.

Během rozhovoru s ředitelkou školy Isabel Marques jsme více pronikly do podstaty spolupráce mezi školou a organizací Florescer. Navštívená škola je součástí sdružení škol Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro, které zahrnuje několik menších mateřských a základních škol i navazující učiliště až do dvanáctého ročníku, kdy žáci obvykle dosahují věku osmnácti let, a dokončují

tak povinnou školní docházku. Profesní příprava začíná v Portugalsku od deváté třídy. Celkem pod Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro spadá asi 1500 žáků, 150 učitelů a 50 asistentů. Škola se nachází v oblasti TEIP (tzn. vzdělávací území s prioritní intervencí) ve vyloučené lokalitě Bairro dos Navegadores. Mnoho dětí, které školu navštěvují, žije v nepodnětném rodinném prostředí, mají problémy s chováním, kognitivní obtíže, nižší intelekt, což jim v souhrnu brání ve školním úspěchu. Škola je tedy místem, kde se jim od dospělých dostává potřebné pozornosti, místem, kde je naplňováno poslání vzdělání, kterým je podle slov ředitelky rozvíjet u žáků kritické myšlení a analytické uvažování. Důsledkem toho se vytváří předpoklady k tomu, aby se žáci jednou mohli stát odpovědnými občany. Program realizovaný pracovníky neziskové organizace byl iniciován samosprávou obce Oeiras a designován především pro potřeby populace se zvláštními potřebami. Vize



Obrázek 3: Seminář s *Josém Franciscem Pacheco*

pracovníků samosprávy týkající se vzdělávání v regionu je promyšlená a má dobrou kvalitu. Hlavní myšlenkou je podpora škol, což vysoce hodnotí všichni účastníci vzdělávacího procesu v této lokalitě. Ředitelka školského komplexu konstatuje, že formy vzdělávání jsou v Portugalsku stále velmi konzervativní a učitelé jsou zvyklí především replikovat staré zavedené způsoby. Vnímá však nutnost soustředit se, jak se učí žáci, kteří potřebují efektivní nástroje k tomu, aby se mohli učit samostatně, a tím se zdokonalovat a růst. „V systému konzervativního vzdělávání některé děti ztrácíme, protože nejsou schopny následovat hlavní proud, potřebují jiné cesty, jak podpořit vlastní talenty,“ říká ředitelka. V tomto kontextu je pak kruhová praxe a další vzdělávací inovace, které přináší Florescer na půdu školy, velmi smysluplná. Žáci jsou schopni naplňovat svůj potenciál a školní prostředí má inkluzivní charakter.

Nesmíme však zapomenout na učitele, kteří mnohdy v takovém prostředí vystupují ze své komfortní zóny a mění vlastní představy a zvyklosti. Změna jejich přístupu trvá dlouho, někteří učitelé jsou velmi rezistentní, ale vedení školy pozoruje, že jiní už zařazují nové prvky do výuky. „Doufám, že za několik let uvidíme změnu, která přesvědčí i ty konzervativnější kolegy. Hodně si slibujeme od žáků, kteří jsou zapojeni do programu od první třídy a po prázdninách nastoupí na druhý stupeň. Jsou velmi zdatní, jsou zvyklí pracovat jinak, jsou samostatní. Mají dobré známky a my doufáme, že to není jen pro známky samotné, ale že je to díky jejich chuti se vzdělávat,“ dodává Isabel Marques. Spolupráci lektorů sdružení Florescer s pedagogy školy jsme měly během našeho pobytu možnost sledovat v různých okamžicích – během práce se třídami, při neformálním společném obědě, na který chodí jednou týdně do restaurace, nebo při workshopu kruhové praxe, kterého jsme se zúčastnily.

Zajímalo nás, jestli jsou do projektu nějak zapojeni i rodiče žáků a místní komunita. Původně ve sdružení Florescer zamýšleli zařadit i aktivity pro rodiče, ale samospráva je neschválila. Jejím záměrem bylo, aby byl projekt zaměřený zejména na podporu žáků a učitelů. V rámci projektu absolvují učitelé 25 hodin vzdělávání, sami si skládají jeho náplň z nabízených modulů. Měli tak například možnost absolvovat seminář s prof. José Franciscem Pacheco, zakladatelem školy Escola da Ponte, postavené na základech demokratického učení.

Vedle toho má část z nich možnost využít nabídku individuálního koučinku a mentoringu. Tuto podporu pedagogům vnímáme jako klíčovou, protože projekt po nich jenom něco nechce, což je

v tomto případě změna přístupu k dětem a změna vlastních pracovních postupů, ale také jim něco nabízí v podobě metodické podpory a prostoru pro osobní růst a obnovu psychických sil.

Studijní cesta do Portugalska splnila svůj účel. Ověřily jsme si, že poradní kruhy jako inovace ve vzdělávání mají své místo ve všech stupních vzdělávacího systému. Pokud lze podporu najít i u zřizovatelů škol, máme možnost podpořit potenciál každého dítěte v jeho maximu. Poradní kruhy mohou být střípkem doplňujícím mozaiku komplexních intervenčních opatření, která napomáhají úspěšně realizovat myšlenku inkluzivního vzdělávání v praxi v Portugalsku, v České republice, kdekoliv na světě.

Poznámky

- 1) <https://florescer.pt/>
- 2) Model rozhodování – v širším významu způsob mezilidské spolupráce a komunikace – kdy dosažení společného cíle je podmíněno respektováním potřeb a názorů jednotlivců. Vychází z principu rovnosti, základní jednotkou společenství a místem rozhodování je kruh, kde žádný hlas nesmí být opomenut. U zrodu současné podoby sociokracie stál nizozemský inženýr Gerard Endenburg (1933), který vycházel z vlastní formativní zkušenosti. Jako dítě navštěvoval školu Werkplaats Kindergemeenschap založenou reformními kvakery Keesem Boekem a jeho ženou Betty Cadburyovou, kde byli žáci zapojováni do rozhodování na základě konsenzu.

Mgr. Eva Dittingerová

Vystudovala estetiku na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity a dvouletý kurz Kreativní pedagogika – pedagogická kondice na Divadelní akademii múzických umění. Pracovala jako muzejní pedagožka v Muzeu romské kultury a lektorka dramatické výchovy ve Středisku volného času Lužánky. Na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity učí dramatickou výchovu studenty učitelství estetické výchovy a na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity nově též předmět Učíme (se) v kruhu.

Kontakt: 14298@mail.muni.cz

Mgr. et Mgr. Martina Kurowski, Ph.D

Působí jako odborná asistentka na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se vzděláváním dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, zavedením profese sociálního pedagoga do škol a problematikou diversity ve školách. Je realizátorkou několika komunitních projektů a členkou Poradního orgánu statutárního města Brna pro otázky integrace cizinců.

Kontakt: kurowski@ped.muni.cz

Petr Peňáz

Komenského životní dramata – 2. část

Podobným vývojem jako Komenský procházel vlastně i Komenského soused (a podle některých hypotéz i přítel) **Rembrandt van Rijn**, i když byl v mnohém ohledu jeho protikladem. Komenský byl díky své bratrské výchově mužem slova. Byl nedůvěřivý vůči náboženskému výtvarnému umění, ale velmi rychle ocenil smysl vizualizace pro účely didaktické – živě se zajímal o jezuitské vzdělávací koncepce včetně obrazů a divadla a to jej mohlo sekundárně vést k zájmu o malířství.¹ Rembrandt prostě žil náboženským uměním, čemuž napomáhalo i to, že oba jeho rodiče byli vychováni jako katolíci. Komenský byl duchovním a manažerem církve, zatímco Rembrandt svým uměním žil celý život záměrně mimo jakoukoliv církev, a i když křtil své děti v reformované církvi, fakticky využíval nizozemských liberálních zákonů, které šly ještě nad svobody typické v 16. století pro Moravu a umožňovaly občanský život mimo církev. Důkladná znalost bible sbližovala oba i se světem židovským. Nicméně Rembrandt šel ve své vstřícnosti vůči židům mnohem dál než Komenský – projevovat vůči nim velmi otevřené sympatie. Na sklonku života pod tlakem tragických událostí se oba muži ocitali v podobně rozporné duševní situaci: Komenský se pokoušel racionálními kroky organizačně zachránit Jednotu bratrskou, Rembrandt se snažil sblížit s reformovanou církví; současně však oba měli stále blíže k mystice, která jejich vnitřní svět sbližovala se světem katolíků.

Žili oba tak trochu mimo svou dobu a mimo své vlastní okolí. Pro oba totiž, i když pro každého jinak, zůstalo vždy podstatnou věcí náboženství, zatímco svět okolo nich se ubíral cestou jinou. Pro ni-

zozemskou republiku byla reformace spíš otázkou svobody vyznání, která otvírala dříve těžko myslitelné cesty podnikání a obchodu. Rembrandt, ačkoliv formálně obklopen tímto pragmatickým reformačním prostředím, si nedal vzít mystiku, kterou vlastní mysl i citem nacházel v biblických obrazech – zůstal nakonec jediným mystickým malířem v Nizozemí a octl se v izolaci. Komenský se také ocital v izolaci svým mystickým pohledem na svět, svou chiliastickou vírou v lidová proroctví a v blízký příchod Kristův. Racionální víra Lelia Sozziniho (1525–1565) a Fausta Sozziniho (1539–1604), velmi rozšířená mezi polskými protestanty, ho nábožensky děsila právě svou racionalitou – Komenský ji označoval *Jednota polská*. V dnešní polštině se zpravidla užívá označení *bracia polscy*. Dogma Boží Trojice bylo v tomto radikálním protestantismu odmítnuto, Kristus se stával jen člověkem seslaným z Boží vůle na svět jako etický vzor. Ba i Boží vševědoucnost byla redukována na logicky vyplývající fakta, zatímco skutečnosti modálně podmíněné, tedy ty, které se mohou, ale nemusejí stát, se v této koncepci ocitaly mimo Boží řízení. Tím by totiž z hlediska sociniánů byla vyloučena svoboda lidské vůle a tak i lidská zodpovědnost a etika. Sociniáni byli sice v Nizozemí odmítnuti a nezískali na rozdíl od východní a střední Evropy popularitu v intelektuálních ani lidových kruzích, ale důvody k tomuto odmítnutí byly pragmatické: šlo o proud příliš extrémní, který z hlediska nizozemského vyvolával neúčelné konflikty se zastánci konzervativních náboženských proudů, a tím byl nežádoucí. Pro Komenského stála otázka zcela jinak: sociniánské křesťanství jej nábožensky iritovalo, uráželo jeho víru v Kristovo božství. Ko-

menský se jevil nizozemským pragmatikům jako oběť sociniánů v tom smyslu, že se nechal iritovat, zatímco oni sociniánům vyčítali vlastně jen to, že iritují ty, kdo smýšlejí jako Komenský. Tak se Komenský ocital, podobně jako Rembrandt, v izolaci od většiny politiků i intelektuálů své doby: neměl porozumění pro Descartesovu racionální zbožnost a nebyl by mohl porozumět matematické zbožnosti Leibnizově, ačkoliv Leibniz měl porozumění pro Komenského.

Komenského vlastně celý život pronásledovala smůla sporných či přímo chybných rozhodnutí, i když často bylo sporné, zda vůbec šlo o rozhodnutí, protože nemíval z čeho volit. Kazatelem ve Fulneku se stal roku 1618, když vypuklo české stavovské povstání. Jistě dobře věděl, že odchází do prostředí čistě německého, ale sotva tušil míru napětí mezi Jednotou a místními katolíky, které živila konfliktní protikatolická politika Skrbenských z Hříště, místního bratrského panstva. Ihned po porážce povstání se tak situace pro Jednotu stává zcela neudržitelnou. Při rozhodování o evakuaci sborů z českých zemí mohl Komenský (v diskusích s Karlem ze Žerotína) volit jen mezi Pruskem a Polskem.² Rozhodl se pro Polsko (i když pro jeho západní, převážně německy mluvící část) a postupoval velmi systematicky: dohodl se v polovině 20. let s městskou radou v Lešně (něm. *Lissa*), vybudoval pro imigranty zázemí a školu se třemi vyučovacími jazyky (německým, polským a českým) a pak v několika vlnách české bratry přivedl na konci 20. let.

V té době ovšem vypukla tzv. druhá severská válka, při níž švédský král Karel X. Gustav vtrhl do Polska a bezohledností své invaze vyvolal lidové povstání, při němž se výrazně formoval polský nacionalismus a katolicismus (podobně jako se kdysi formoval nacionalismus český spolu s českou reformací v reakci na Husovu popravu v Kostnici). Švédsko-polská válka v tradičně tolerantním a spíše evangelickém Polsku vzbudila náboženský antagonismus nemálo připomínající poměry ve Fulneku. Komenský se intuitivně opíral o německy mluvící luterské komunity v Polsku (německá většina byla ve všech lokalitách, kde Komenský působil, včetně Lešna), které mu byly konfesně bližší než sociniánská polská reformace, ale to jej



Obrázek 1: Rembrandt van Rijn: Vlastní portrét (Zelfportret), 1669. Den Haag, Mauritshuis

politicky přinutilo přiklonit se ve válce na švédskou stranu; navíc svým vlivem vtáhl do konfliktu i kalvínská sedmihradská knížata. To vše velmi podráždilo polské katolické vzbouřence a přispělo ke zkáze Lešna.

Ještě než došlo k této tragické události, která Komenského připravila o podstatnou část jeho literárního díla, rozhodl se Komenský lešenskou školu i Jednotu bratrskou dočasně opustit, aby se mohl politicky veřejně angažovat v Anglii roku 1641. Jeho cesta bývá prezentována jako snaha o reformu anglického školství, ale Komenskému i jeho stoupencům šlo spíše o pansofickou politickou koncepci „všenápravy věcí veřejných“, přičemž školská reforma byla jen dílčí součástí tohoto obecného záměru. Právě v době Komenského pobytu v Londýně však vypuklo povstání Olivera Cromwella, které učinilo Komenského záměrům konec. Rok poté odmítl pařížskou nabídku kardinála Richelieu a dal přednost spolupráci se Švédy, ovšem jen několik let předtím, než švédský podpis v Osnabrücku stvrdil osud české reformace a švédská královna přestoupila na katolictví. Není divu, že tato nekončící série problematických rozhodnutí, jež si později leckdy vyčítal, se podepisovala na jeho psychice.

Bylo už řečeno, že se Komenský svým způsobem myšlení dostával do paradoxního rozporu s myšlením svých patronů a podporovatelů – rodiny de Geerových. Ikonickým ztvárněním tohoto rozporu je spis **Angelus Pacis** (*Anděl míru*) z roku 1667, kterým se Komenský obrátil na evropské státníky během mírového jednání v Bredě, jehož výsledkem se stala dohoda Nizozemí, Anglie a Francie, chápaná mimo jiné jako předpoklad pro další koloniální expanzi signatářů a pro mezikontinentální obchod. Bylo jistě v intencích liberální politiky de Geerů, když Komenský formuloval zásadu neutrality vůči různým státoprávním uspořádáním společnosti, k čemuž použil své známé podobenství o včelách a mravencích:

„Bůh nabízí v přírodě doklady toho, že žádný způsob řízení není sám o sobě špatný: včelám přikázal žít v monarchii, mravencům v demokracii. A jedněm i druhým to prospívá, pokud jim to nikdo nenarušuje.“³

Jenomže de Geerové byli také iniciátory založení Nizozemské východoindické i Nizozemské západindické společnosti, byli jejich spoluvlastníky a ze zisku těchto společností plynul i kapitál vkládaný do Komenského rodiny, Komenský přitom ve svém veřejném dopise neváhal zkritizovat samotnou podstatu mezikontinentálního obchodu:

„Podíváme-li se na věc z širší perspektivy, nemůžeme si nepoložit otázku: Přinesly plavby Evropanů do vzdálených světů Evropě více dobrého, nebo zlého? Je totiž zjevné, že nás na jedné straně obohatily tím, že přinesly majetek, vzácné zboží a lahůdky, na druhé straně však měly neobyčejně tragické důsledky. Jaký prospěch přináší africké zlato, americké stříbro, asijské perly a drahokamy, které zaplavily Evropu, když nárůst objemu vzácných kovů vyvolal takovou cenovou inflaci, že dnešní tuna zlata nemá vyšší cenu než několik zlatých v dobách našich dědů? K čemu slouží kvantita, která, jak říkají filozofové, nepřináší efektivitu? Co nám daly drahokamy, perly, hedvábí a jiné luxusní zboží z Asie? Přepych, zpupnost, rozmařilost a pošetilou marnivost. Jedním slovem, ani zbla pokroku jsme se nedočkali, zato škod je bezpočet.“⁴

Bohatství de Geerů nebylo tak vratké a oni sami tak malicherní, aby se cítili ohroženi těmito úvahami svého chráněnce. Je však pravděpodobné, že se jimi – stejně jako jiní politikové a podnikatelé, kteří se účastnili jednání v Bredě – spíše bavili, než aby je brali vážně, a že jejich tolerance k těmto politickým aktivitám Komenského měla nakonec své meze, jak se stalo zřejmým při Komenského pohřbu. Komenskému pomalu, ale jistě přibývalo sporů a protivníků, což paradoxně poškozovalo i jeho reputaci pedagoga a duchovního. Dostával se, stejně jako Rembrandt, do politické a intelektuální izolace.

Rembrandtovi se na sklonku života zúžil okruh přátel a známých a v materiální nouzi se zbavil nejprve svého původního domu, potom i svých uměleckých sbírek, takže se pro něj důležitějšími stávali jeho nejbližší: partnerka Hendrickje Stoffels (1626–1663), kterou si nemohl vzít, protože byl ekonomicky vázán podmínkami závěti své zemřelé ženy Saskie van Uylenburgh (1612–1642), a syn Titus (1641–1668), kterého měl z manželství se Saskií. Partnerka i syn, mezi nimiž byl věkový rozdíl pouhých 15 let, společně o Rembrandta pečovali právě tak jako o Komenského jeho poslední žena Jana Gajusová a Komenského syn Daniel. V šedesátých letech 17. století se v Amsterdamu rozšířila morová epidemie a postupně Rembrandtovi zemřeli oba jeho nejbližší, v nichž viděl smysl svého života. Jedním z jeho posledních přání bylo, aby byl pohřben v Oude Kerk, starém amsterdamském dómu, do stejného hrobu jako Saskie. Hrobové místo však byl nucen prodat, aby mohl získat pro Hendrickje alespoň hrob ve Westerkerk. Když vzápětí po synu Titovi zemřel i sám Rembrandt, nenásledoval ani Hendrickje – byl stejně jako syn pohřben ve Westerkerk do anonymního chudinského hrobu.

Když Komenského opustili tito sousedé a přátelé, zbývalo mu už velmi málo života, do něhož navíc brutálním způsobem vstoupil francouzský teolog **Samuel Des Marets** (1599–1673), nesmiřitelný, až fanatický kalvinista, který si Komenského práce původně velmi vážil. Od svých 40 let působil na říšské univerzitě v Groningen a obětavě pomá-

hal Komenskému, když se uchýlil do Nizozemí po útěku z Lešna. Oba muži se však rozešli ve chvíli, kdy Komenský – v tu dobu už zoufale a iracionálně – toužil po smíru nikde nekončícího konfesního a válečného běsnění a stále silněji vkládal své naděje do chiliastické víry, že příchod království Kristova je otázkou několika nejbližších let. Právě pro tuto víru mu byli oporou Mikuláš Drabík i Antoinette Bourignon, což bylo přesvědčení, které ostře napadl Des Marets jako vášnivý odpůrce chiasmusu. Komenský se pokusil hájit spisem *De zelo sine scientia et charitate fraterna J. A. Comenii ad D. Samuelem Maresium pro minuendis odiis et ampliandis favoribus* (O horlivosti nevědoucích a bratrské lásce J. A. Komenského k panu Samuelovi Des Marets o tom, jak mírnit nenávisť a posílit přátelství), ale bezděky přilil oleje do ohně, protože etablovaného a uznávaného univerzitního profesora, opakovaně voleného za rektora říšské univerzity v Groningen, věkově jen o málo mladšího, než byl Komenský sám, shovívavě chválil jako malého žáčka, vytkl mu už v titulu nedostatek vědění, a dokonce mu vytkl i to, že působí jako univerzitní profesor (v očích Komenského tedy „žoldák“), zatímco Komenský svá díla tvoří z pouhé lásky k pravdě. Moudřejší část Komenského argumentů, totiž že každá horlivost, je-li zbavena lásky k bližnímu, se stává nebezpečnou, nedošla pochopení groningenského profesora. Naopak publikoval bezprecedentní útok na samu podstatu životního úsilí Komenského. Tímto útokem byla práce *Antirrheticus sive Defensio pii zeli pro retinenda recepta in ecclesiis reformatis doctrina, praesertim adversus chiliastas et fanaticos; contra Joh. A. Comenii fanatici zelum amarum, scientia et conscientia destitutum* (Odmítnutí aneb Obrana zbožné horlivosti za udržení tradičního učení reformovaných církví především proti chiliastům a jiným fanatikům, proti zahořklému fanatismu J. A. Komenského, zbaveného rozumu i svědomí). Veřejně zpochybnil Komenského jako teologa, jako politika, jako učitele i jako vědce, ale především jako člověka. Jeho útok byl o to nebezpečnější, že souzněl s tím, co si v tu chvíli začínali o Komenském myslet i jeho bývalí přátelé a ochránci. Upozornil na rozpory v Komenských postojích teologických, na extremismus a tragičnost mno-

ha jeho postojů politických (obvinil jej například ze smrti sedmihradského knížete a zkázy polského Lešna) a především zesměšnil jeho pansofické teorie: jednak tvrzením, že Komenský po celý život čerpá peníze na jejich publikování, aniž tak kdy učinil, jednak tím, že svými chiliastickými postoji sám své životní dílo znemožnil, protože nemá smysl desítky let koncipovat vědecké teorie o nápravě světa vzděláváním, jestliže se současně ohlašuje příchod království Kristova v horizontu několika let.

Komenský se pokusil bránit proti těmto urážkám soudní cestou, ale byl odmítnut – fakticky proto, že už neměl politické zastánce, formálně však s vysvětlením, že není občanem Nizozemské republiky, a tedy subjektem jejího práva. Těžce otřesený a nemocný Komenský proto na prahu vlastní smrti sepsal obranný spis s dlouhým titulem *Continuatio Admonitionis fratrae de temperando charitate zelo, cum fidei dehortatione a pantherina indole, a larvis, Joh. Comenii ad S. Maresium, pro intentione prima, minuendorum odiorum ampliandorumque favorum, aut ad trahendum finaliter obstinatos divino et humano iudicio* (Pokračování v bratrském napominání Sanulea Des Marets J. A. Komenským, o mírnění horlivosti láskou, spolu s důsledným varováním před povahami dravčímí a jejich škraboškami, především proto, aby ubývalo nenávisti a sílilo přátelství, anebo aby tvrdší zatvrzelci byli zatraceni božským i lidským soudem). Sám titul je poněkud rozporný, protože je z něj zřejmé, jak se v Komenském svářila víra v konečné zatracení nesmiřitelného nepřítele se snahou smířit se s ním. Spis byl sice publikován, ale dochoval se jen poškozený, i když obsáhlý zlomek tohoto díla, někdy označovaný jako *Vlastní životopis*, protože Komenský se v něm hájí tím, že krok za krokem líčí svůj život a snaží se vysvětlovat, že v dané fázi života ani nemohl jednat jinak, než jednal.

Jedinou hlavní nadějí Komenského v těchto dramatických okamžicích byla v osobním životě manželka a syn, zatímco v duchovním životě se rozporně zmítal mezi dvěma neslučitelnými póly. Nesporně důležitý pro něj zůstával Mikuláš Drabík, kterého za všech okolností ke své osobní škodě hájil proti všem zpravidla oprávněným

Amsterdam 2 November
1670.

Kostri Milý:

Tisíce neje, je před vámi utopili bys o nešťastí smrti mi
bylo Bresse jako krásná Hali. Když jsem, dostal jsem to.
Je Ine, bys jsem jako utopil, id Quartaag tak utopil bys, je
Přivota kůže nepopřítelná. Ale šel jsem se Března
Přivota za se mi navrátil, mělo jsem neuvěřitelně se nepopřítelně.
Abys byl pod šlapí nedivně vypravuji Křivota s vámi nepopřítelně.
Je Ledaie, aby vámi přivota. Když jsem, tak id Března
Přivota bys, z s přivota přivota, a od Křivota Března
glij Glij B. přivota. ~~_____~~
je přivota, aby mělo u Března, a aby přivota přivota. Když jsem
přivota nepopřítelně. Modlit se za mne, jako y go je vámi.
Vale, a o sobě mi oznamte o modlitbami přivota
mi je sebo za sebo a je přivota přivota přivota přivota
přivota přivota. Jakum přivota. Je přivota
přivota přivota, jakum přivota. Je přivota
přivota přivota. P. B. přivota.

Obrázek 3: Originál dopisu Mikulášovi Drabíkovi z 2. listopadu 1670

Čitelná část je rukopis Daniela Komenského, posledních pět řádků vlastní přípisek jeho otce.

ji a text končí (několik dní před smrtí) deklaraci víry, že se uzdraví: „Vale, a o sobě mi oznamte. S modlitbami vroucími za sebe, za sebe a za církev u vichřicích, kteréž se na všecku Evropu valí. Datum, ut supra. Toto přisposuji vlastní rukou, jak jí zase vládnouti počínám. P. Bůh s námi.“

Lze ovšem těžko říct, zda útěcha, kterou by Komenský byl jistě měl v obou svých vnučích, kdyby mohl něco tušit o jejich budoucí životní dráze, by mu umožnila vyrovnat se s ranou, jakou by mu způsobila zpráva, že jeho poslední dopis už Mikuláši Drabíkovi doručen nebyl: dvaosmdesátiletý stařec byl počátkem roku 1670 v Prešpurku zatčen, obviněn z urážky císařského majestátu a 16. července 1671 po veřejném mučení popraven. S jeho tělem byl symbolicky spálen i exemplář Komenského vydání *Lux in tenebris* jako důkaz a symbol jeho vin.

V každém případě byl Komenský svou smrtí roku 1670 ušetřen toho, aby zažil pád Nizozem-

ské republiky roku 1672, který potvrdil naprostou neúčinnost mírových jednání v Bredě, v nichž se Komenský pokusil angažovat, a dokonce skončil rozpoutáním neuvěřitelného lidového fanatismu. Brutální veřejné lynčování nizozemského republikánského premiéra Johana de Witta (1653–1672) a jeho bratra, kteří byli ve věku Komenského dětí, zachytila řada umělců na dobových obrazech. Jejich díla zapůsobila na Evropu podobně jako půlstoletí předtím pobělohorské popravy na Staroměstském náměstí v Praze.

Komenský byl pohřben až 22. listopadu 1670 nikoli v Amsterdamu, nýbrž v nedalekém Naardenu. Tamní klášterní kaple Matky Boží, v ulici, která se dodnes jmenuje Kloosterstraat, se po ústupu katolictví v Holandsku a po vyhnání hugenotů z Francie stala útočištěm protestantských Valonů jako jeden z kostelů tzv. valonské církve. Rodina de Geer udržovala s těmito Valony velmi těsné kontakty: Gottfried de Hotton, jeden z kazatelů

valonské církve v Amsterdamu, byl jakýmsi rodným duchovním rádcem a současně se staral i o valonskou komunitu v Naardenu. Rovněž Komenský s ním udržoval osobní kontakt, protože pokládal církev francouzských exulantů v Holandsku za teologicky a politicky nejbližší Jednotě bratrské jako církve českých exulantů. Hrobové místo si Komenský v Naardenu vyjednal nepochybně z důvodů, které byly výše zmíněny v souvislosti s pohřbem Rembrandta a jeho rodiny – nájem hrobových míst v samotném Amsterdamu byly extrémně drahé i na hřbitově, zatímco Naarden nabízel i bohatým měšťanům za tytéž peníze mnohem prestižnější hrobku přímo v kostelní lodi.

Matrika valonského kostelíka byla v městském archivu v Naardenu objevena až v roce 1871, když se čeští obrozenci začali znovu zajímat o místo pohřbu svého slavného rodáka. Vyšla z ní najevo i okolnost, že náklady pohřbu nenesla rodina Komenských (která fakticky žádné vlastní prostředky neměla) ani rodina de Geerových, ale pohřbívající pastor valonské církve Jean Louis Grouwels, který se do rodiny de Geer přizemnil. Může to souviset s faktem, že dříve štedří de Geerovi se od Komenského rozhodli distancovat, když se v souvislosti s jeho nemocí a úmrtím stalo zřejmým, že přislíbené publikace nebudou dokončeny. Komenský si byl svého dluhu vědom a dokončením *Všeobecné rozpravy o nápravě věcí lidských* pověřil jednak svého syna Daniela, jednak mladého kazatele Jednoty bratrské Kristiána Vladislava Nigrina, jehož Komenský podporoval během jeho ženevských studií. Daniel Komenský i Kristián Nigrinus se práce skutečně ujali, ale protože rukopis byl zcela nehotový, bylo zřejmé, že půjde o zdlouhavou a autoricky samostatnou práci, kterou de Geerovi odmítli nadále financovat. Ukázalo se, že dobrý podnikatelský odhad je ani v tomto případě neklamal: Nigrinus vyjednával sponzorství v Oxfordu, kde se pak Komenského pozůstalosti také sám věnoval (po smrti Daniela Komenského ve spolupráci s Pavlem Hartmannem), ale dokončit Komenského záměr bylo nad síly jejich týmu. Práce na tom, oč Komenský nerealisticky požádal svého syna, se táhly tři sta let a *Všeobecná rozprava* jako celek byla nakonec vydána až Československou akademií věd roku 1966 a toto vydání má 1500 stran.

Dobová prestižní politická ročenka *Hollandse Mercurius* uveřejnila o Komenského úmrtí krátkou zprávu, která je ovšem zařazena do prosincových událostí roku 1670: „Slavný Jan Amos Komenský zemřel v téže době (tj. počátkem prosince) v Amsterdamu a byl převezen do Naardenu a pochován.“

Zpráva patří k těm, jež vzbuzují otázku, zda tradiční údaje o úmrtí a pohřbu Komenského nejsou juliánské – pohřeb 22. listopadu 1670 juliánského kalendáře by totiž odpovídal 2. prosinci 1670 kalendáře gregoriánského. Podobně vyznívají také údaje, které roku 1778 uvádí Karel Rafael Ungar jako knihovník Klementina a vydavatel díla Balbínova – jemu známé datum úmrtí Komenského je 23. listopadu 1670 (dnes běžně uváděné datum 15. listopadu by při juliánské interpretaci odpovídalo 25. listopadu 1670).

Roku 1671 se však Komenský dočkal pozoruhodného epitafu od čtyřiaadvacetiletého **Gottfrieda Wilhelma Leibnize** (1646–1716). Mladý génius německé vědy byl v té době – bez ohledu na svou luterskou konfesi – právníkem ve službách katolického arcibiskupa v Mohuči a o básnickou službu pozůstalé rodině jej požádal **Magnus Hensenthaler** (1621–1681), profesor etiky na Univerzitě v Tübingen, který se věnoval mimo jiné pedagogice a byl s Komenským v dobrých vztazích. Leibniz neměl žádnou příležitost se s Komenským osobně setkat a s jeho vnuky Danielelem Ernstem a Johannem Theodorem začal spolupracovat na budování pruské akademie věd až o 25 let později. Jestliže dr. Leibniz v korespondenci s prof. Hensenthalerem Komenského dílo velmi věcně hodnotí a vyjadřuje ochotu epitaf napsat vzhledem k respektu, který vůči Komenskému chová (*Come nio igitur prorsus assentior* – „Komenský mi mluví z duše“), zdá se, že se s Komenského dílem seznámil čistě z vlastní studentské iniciativy. Leibnizovu báseň uvádím s překladem Bohumila Ryby:

Odešel Jan Amos Komenský

Blažený starče, jenž novým jsi občanem pravého světa,
který nám v obrazech již poskytla pečlivost Tvá,
ať již lidské věci a bláznivé rozepře shůry
svobodně zříš, či i tam naše se týká Tě zlo,
ať již před tváří Boha a v názoru tajemství nebes

Pansofii teď máš, kterou ti nepřála zem,
nevzdej se naděje své: vždyť smrt Tvou přečká Tvé dílo.
Semena, která jsi sil, v úrodnou zapadla prst:
v brzku potomstvo sklídí Tvou žeň, jež nyní již klíčí
Osud neklamně zná dostátí závazkům všem.
V přírody tajích již svítá, ba šťastni můžeme býti,
jestliže v pokusech svých semknem se v jediný šik.
Nadejde, Komenský, čas, kdy zástupy šlechtetných budou
ctít, cos vykonal sám, ctít i Tvých nadějí sen.⁶

Okolnostmi úmrtí a pohřbu se paradoxy dramatického života Jana Amose Komenského dovršují. Učitel národů, který měl v životě jen málo příležitosti učit, natož pak učit národy, autor nehravé *Školy hrou*, milovník českého jazyka, který měl v životě jen málo příležitosti mluvit a psát česky, pacifista financovaný zbrojnými průmyslníky, kazatel a biskup zaniklé církve, propagátor nadnárodní vědy a veřejné všeobecné osvěty, žijící hlavně z mystických proroctví o nadcházejícím konci světa, odešel opuštěn vlastně téměř všemi, s výjimkou nejuzšího kruhu své rodiny, která našla další zázemí v Německu.

Komenského profesní život byl symbolicky zarámován dvěma hranicemi, na nichž hořely jeho knihy. První hranice vzplanula 1. května 1623, když bylo Komenskému jednatřicet let. Dal ji zapálit otec Bonaventura z Kolína, františkánský misionář, jehož nově zřízená kongregace *De propaganda fide*⁷ pověřila katolizací protestantského Fulneku. Podle zprávy, kterou Bonaventura zaslal mladému kardinálu Ludovisimu jako prefektovi kongregace,⁸ šlo o propagační akci, do níž byly zapojeny školní děti: Komenského osobní knihovnu, po konfiskaci uloženou na fulnecké radnici, spálily spolu s portrétem Fridricha Falckého, který předtím visel z Komenského iniciativy jako obraz státníka v bratrské škole. Druhá hranice vzplanula o půl století později v Prešpurku dne 16. července 1671, tedy půl roku po Komenského pohřbu, podle rozsudku císařského soudu v rámci popravy Komenského spolužáka a celoživotního přítele Mikuláše Drábíka. Shořela na ní Komenského díla, zřejmě především vydání *Lux in tenebris* a *Lux e tenebris*, v nichž byla podrobně zachycena Drábíkova proroctví, a posloužila tak jako klíčový důkaz Drábíkova velezrádného pohrdání císařem říše římské.

Zdalo by se tedy, že habsburská říše byla po porážce stavovského povstání územím, kde se četba Komenského děl těžce trestala, situace však byla mnohem složitější. Za vlády téhož Leopolda I., v jehož jménu byl v Prešpurku popraven Mikuláš Drábík a spáleny Komenského spisy, byl roku 1686 v Levoči, tedy v týchž císařských Uhrách, vydán Komenského *Orbis sensualium pictus* s řádným uvedením autorova jména. Dva roky po tomto vydání sepsal český jezuita Bohuslav Balbín (1621–1688) monumentální dílo *Bohemia docta* (1688). Tato encyklopedie čekala na své vydání téměř sto let – vydal ji až pražský premonstrát Rafael Ungar v letech 1777–1778. Podstatné ovšem je, že obsahovala řádně zpracované heslo o Komenském. Kromě životopisných údajů o něm člen jezuitského řádu a Komenského mladší současník píše: „Napsal velmi mnoho děl, ale přitom žádné z nich neodporuje katolické víře. Když jsem jeho díla četl, vždy jsem byl toho názoru, že psal s uvážlivostí, která svědčí o jeho snaze nedotknout se a neurazit v otázkách věroučných.“⁹ Je tedy zřejmé, že velmi záleželo na tom, kterému Komenského dílu byla věnována pozornost, a také kým a kde přesně.

V českých zemích se podařilo běžné povědomí o Komenském do konce 17. století zcela potlačit. Kromě nepočtených tajných evangelíků se mu sice dostalo pozornosti jezuitského řádu, neboť jak jezuitům, tak i Komenskému záleželo na reformě vzdělávání, ale pozornosti většinou neveřejné: zmínky o autorovi buď zůstávaly pro vnitřní potřebu řádu, nebo byly publikovány bez uvedení jeho jména. V německém prostředí (včetně německé protestantské komunity ve spišské Levoči) byla však pozornost vůči Komenskému nepřerušena. V Německu žili a pracovali členové Komenského rodiny a pečovali o odkaz svého slavného předka. Dva z Komenského vnuků, totiž Samuel Amos Jablonski (*1656) a Daniel Ernst Jablonski (1660–1741), byli kazateli v přežívajících sborech Jednoty bratrské v Německu a Daniel Ernst se dokonce stal duchovním patronem obnovené Jednoty bratrské v Herrnhutu. Také syn Daniela Ernsta, totiž Paul Ernst Jablonski (1693–1757), byl teologem a Daniel Sigfried Jablonski (1734–1800), vnuk Daniela Ernsta, byl od roku 1767 až do své

smrti dvorním kazatelem pruských králů. Od Jana Amose až po Daniela Siegfrieda, tedy až do tolerančního patentu a narození Františka Palackého, byli ve všech pěti generacích Komenského rodiny evangeličtí duchovní. A byl to František Palacký, jemuž vděční obrozenci později přiznali titul Otce

národa, kdo publikoval roku 1829 první studii o Komenském. Začíná slovy „Jan Amos Komenský náleží mezi nejpamětnější muže všech věků a národů“ a díky tomuto Palackého gestu se Češi teprve na svého rodáka rozpomněli a učinili z něj svého národního hrdinu.

Poznámky

- 1) V rozporu s někdy tradovanými představami Komenský sám nebyl výtvarník. Rytiny v díle *Orbis sensualium pictus*, jež vydal poprvé r. 1658 Michael Endter v Norimberku, jsou podle výzkumů Pilzových (PILZ 1967) dílem Endterova rytce Paula Kreuzbergera. Za Komenského života se *Orbis pictus* nikdy nedočkal české verze, i když německých vydání bylo do r. 1670 šest. Vydání označované za české vyšlo v Levoči až roku 1685 a jeho ilustrátorem byl Jonáš Bubenka (1650–1705). Není vyloučeno, že byl i autorem českého překladu (který je v díle samotném jasně označen za slovenský a obsahuje skutečně výrazné slovenské prvky).
- 2) Šlo totiž o jediné dvě sousední země, které nespadaly do habsburské říše, a byly tedy nábožensky tolerantní.
- 3) *Et vero neutrum regimen per se malum esse exemplis in natura Deus ostendit: apes sub monarchia, formicas sub democratia vivere jubens, prospero utrinque successu, si nemo sit, qui turbet.* (Angelus Pacis, 19, český překlad P. Peňáze)
- 4) *Quicunque altius rem expendunt, non possunt non dubitare: Utrum plus boni an mali Europaeorum istae ad alias orbes navigationes Europae attulerint? Cum manifestum sit nos opibus quidem, raritatibus variis, cupiditiis etiam factos esse auctiores, sed et teterrimis vitiiis deteriores. Nam Africano auro et Americano argento, Asianisque unionibus et gemmis opplevisse Europam quid prodest, dum aucto in immensum metallo aucta simul in immensum sunt rerum pretia, ut nunc auri tonnam possidere non plus fere sit quam avorum aetate aureos aliquot possedissee nummos? Ad quid ergo quantitas major, cujus juxta philosophos nulla est efficacia? Gemmae, margaritae, holoserica, similesque Asianorum deliciae quid nobis attulerunt? Luxum, fastum, mollitiem, ventosaeque crepundia. Verbo ne hilo quidem facti sumus meliores, si non omnimode deteriores.* (Angelus Pacis, 29, český překlad P. Peňáze)
- 5) Současně vychovával následníka pruského trůnu Fridricha Viléma I. (1688–1740), což byl z pedagogického hlediska krajně nevďěčný úkol, protože následník trůnu byl intelektuálně velmi omezený. K paradoxům Komenského života tak patří, že výsledkem pedagogických snah slavného českého pacifisty se stal vnuk, který vychoval absolutistického tvůrce pruského státního militarismu.
- 6) **In Comenii obitum**
*Fortunate senex, veri novus incola mundi,
 Quem pictum nobis jam tua cura dedit.
 Seu res humanas insanaqve jurgia, liber
 Despicias, et nostris usque movere malis;
 Sive Apicem Rerum et mundi secreta tuenti,
 Interdicta solo, nunc data Pansophie;
 Spem ne pone tuam, superant tua carmina mortem,
 Sparsaque non vane semina servat humus.
 Posteritas non sera metet, jam messis in herba est,
 Articulus norunt fata tenere suos.
 Paulatim natura patet, felicibus unā,
 Si modò conatūs jungimus, esse licet.
 Tempus erit quo te, COMENI, turba bonorum,
 Factaque, spesque tuas, vota qvoqve ipsa, colet.*
 (český překlad Bohumil Ryba)
- 7) Zřízena 22. června 1622 bulou Řehoře XV. *Inscrutabili divinae providentiae*. Jejím řízením byl pověřen papežův synovec Ludovico Ludovisi (1595–1632). Instituce se stala natolik efektivní, že její jméno dalo vznik internacionálnímu termínu propaganda.
- 8) Archiv kongregace, svazek I. *Germania ad 1629*, č. 330, fol. 206–208. Cit. Podle KOLLMANN 1894, pozn. 20.
- 9) *Quam plurima edidit, nihil tamen unquam, quod catholicae fidei adversaretur, ac mihi opera ejus legenti semper visus est ita comparatus scripsisse, ut nullam notare aut damnare religionem vellet* (BALBÍN 1777, český překlad Petra Peňáze). Balbín má ovšem pravdu jen v tom, že nebylo Komenského úmyslem se katolické konfese dotknout, zato ostře kritizoval mocenskou politiku katolické církve a jejích stoupenců a pochopitelně se s katolíky teologicky neshodoval. Balbín tedy Komenského kritiku katolicismu buď nečetl, anebo měl za vhodné o jeho kritice pomlčet, aby Komenského pro další generace katolických Čechů ušáhl.

Soupis obrazového materiálu

Obrázek 1: Rembrandt van Rijn (1669). *Vlastní portrét (Zelfportret)*. Den Haag, Mauritshuis. Svensson, Margareta. Wikimedia Commons, the free media repository. 2021. Cit. 16. 7. 2022 dostupné z [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt_Self-portrait_\(Mauritshuis\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt_Self-portrait_(Mauritshuis).jpg).

Obrázek 2: *Portrét Daniela Ernsta Figula Jablonského*, rytina J. G. Wolffganga z r. 1724. Cit. 16.7.2022, dostupné z https://cs.wikipedia.org/wiki/Daniel_Ernst_Jablonský.

Obrázek 3: Komenský, J. A. *Dopis Mikuláši Drábíkovi*. Amsterdam, 2. listopadu 1670. Knihovna Národního muzea v Praze, sign. 1 Bb 1/86, fol. 1a, Dostupné také prostřednictvím: Early Modern Letters Online, URL: <https://tinyurl.com/y2y4opzv>

Seznam použitých děl a pramenů

- Balbín, B. (1777). Joannes Amos Comenius. In: *Bohemia docta*. Pragae Veteris: Characteres Joannis Caroli Hrabá, s. 217, Dostupné také z: <https://books.google.cz/books?vid=NKP:1002292502&printsec=frontcover>
- Fritsch, A. (2020). Der junge Leibniz würdigt Comenius mit einem Gedicht: Epicedium in obitum Comenii. Zum Tod des Comenius vor 350 Jahren [online]. In *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg*. Cit. 15. 11. 2020 Dostupné z URL: <http://lgbb.davbb.de/home/archiv/2020/heft-1/der-junge-leibniz-wuerdig-comenius-mit-einem-gedicht>
- Goedhart, P. J., Henneman, J. C., & Linde, H. van der. (2017). *Comenius and Naarden* [PDF online]. Angl. verze publikace *Comenius en Naarden / Komenský a Naarden: Historische schets van het Comenius Museum en Mausoleum in Naarden / Nástin historie vzniku Komenského Muzea a Mauzolea v Naardenu* 126 s. Naarden: Comenius Museum. Cit. 15. 11. 2020. Dostupné z URL: <https://www.comeniumuseum.nl/pdf/comenius-and-naarden-engels-4-6-2017.pdf>
- Hollandtsche Mercurius. (1671). Het XXI deel (1670) [online]. Haarlem: by Pieter Casteleyn, s. 146. Cit. 18. 11. 2010. Dostupné z URL: https://books.google.cz/books?id=w_AdAQAA-MAAJ&dq=Hollandtsche%20Mercurius%201671&pg=RA1-PA2#v=onepage&q&f=false
- Hora-Hořejš, P. (1995). *Toulky českou minulostí*. Díl 4. Praha: Baronet. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:fb7aa540-9c28-11e2-9a9f-005056827e51>
- J. A. Komenský – život, obraz, dílo [online]. (2020). Uherický Brod: Muzeum Jana Amose Komenského [s.d.]. Cit. 15. 11. Dostupné z URL: <http://komensky.mjakub.cz/komensky>
- Klhůfková, H. (2015). *J. A. Komenského reflexe nadějeplných let 1631/1632* [online]. Diplomová práce. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. Cit. 20. 11. 2020. Dostupné z URL: https://is.muni.cz/th/w1qxf/ZKOMPLETOVANA_DP_pdf.pdf
- Kollmann, H. (1894). P. Bonaventura z Kolína, kapucín, reformátor města Fulneku. In *Sborník historického kroužku*, sešit 3. Praha: Družstvo Vlast, s. 87–105.
- Komenský, J. A. (1667). *Angelus pacis ad legatos pacis Anglos et Belgas Bredam missus*. [Amsterdam: Christoffel Cunradus]. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:ed8c214b-343a-484d-83e1-d444b7760795>
- Komenský, J. A., Chlup, O., Červenka, J., & Miškovská, V. T. (ed.). (1966). *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica: editio princeps. Tomus I, Panegiersiam, Panaugiam, Pansophiam continens*. Pragae: Academia. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:da7eff10-c30b-11e4-9541-005056827e51>
- Komenský, J. A., Chlup, O., Červenka, J., & Miškovská, V. T. (ed.). (1966). *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica: editio princeps. Tomus II, Pampaediam, Panglottiam, Panorthosiam, Pannuthesiam necnon Lexicon reale pansophicum continens*. Pragae: Academia. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:f26e50d0-c30b-11e4-9541-005056827e51>
- Komenský, J. A. (1892). *Jana Amosa Komenského korespondence*. V Praze, 1892. Rozpravy České akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:32d4d830-bcc0-11e4-9541-005056827e51>
- Komenský, J. A. (1920). *Kšaft umírající matky Jednoty československé*. Letovice: J. Štífer. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:-442e3140-cd3b-11e4-8565-005056827e52>
- Komenský, J. A., Kotter, Ch. Poniatowska, K., & Drábík, M. (1665). *Lux e tenebris, novis radiis aucta* [online]. [Lugduni Batavorum: s.n.]. Dostupné také z: <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:9e2ed2fd-a8a9-41d2-a367-8ac25b21225a>

- Komenský, J. A. (1942). *Sto listů Jana Amosa Komenského*. Praha: J. Laichter [1945].
- Meijers, E. (XXX). Keizersgracht 123, het huis met de hoofden [online]. In: *Amsterdamse grachtenhuizen* [s.d.]. Cit. 15. 11. 2020 Dostupné z URL: http://www.amsterdamsegrachtenhuizen.info/grachten/kg0/kg0199/kg03123/?tx_sbtap_pi1%5Btab%5D=6
- Palacký, F. (1829). Život J. A. Komenského. Časopis Společnosti vlastenského Museum v Čechách, roč. 3 (1829), čís. 3, s. 19-55. Dostupné také z URL: <https://kramerius.nm.cz/view/f73b0-8a15-11dd-a50d-000d606f5dc6?page=uuid:68406040-8a02-11dd-aa7e-000d606f5dc6>
- Pilz, K. (1967). Die Ausgaben des Orbis sensualium pictus: Johann Amos Comenius. Eine Bibliographie. In *Beiträge zur Geschichte und Kultur der Stadt Nürnberg*. Nürnberg (sv. 14), s. 78–80.
- Pijoan, J. (1981). Rembrandt. In. *Dějiny umění*, 7. Praha, s. 241–272.
- Polišenský, J. (1967). Nové poznatky o Komenského rodišti a rodě. *Listy filologické / Folia philologica*. Roč. 90 (1967), čís. 4, s. 404–410. Cit. 15. 11. 2020. Dostupné z URL: <https://www.jstor.org/stable/23466068>
- Říčan, R. (1957). *Dějiny Jednoty bratrské*. Praha: Ústřední církevní nakladatelství.
- Slavná galerie Uffizi v Toskánsku vystavuje záhadný obraz. *Magazín Travel Portal* 3. 2. 2015. Cit. 15. 11. 2020. Dostupné z URL: <https://magazin.travelportal.cz/2015/02/03/galerie-uffizi-zahadny-obraz/>
- Turek, A. (2011). První manžel choti Jana Amose Komenského. In: *Bratrský sbor ve Fulneku*. Fulnek: Comenius Fulnek. o.s; Nový Jičín: Muzeum Novojičínska, p.o.
- Toulky českou minulostí* [online]. Český rozhlas 2020. Schůzky 444–458. Cit. 18. 11. 2020. Dostupné z URL: <https://dvojka.rozhlas.cz/toulky-ceskou-minulosti-7230794>

PhDr. Petr Peňáz

Vystudoval klasickou filologii a bohemistiku. Od roku 2000 působí jako ředitel celouniverzitního Střediska Teiresiás pro pomoc studentům se specifickými nároky na Masarykově univerzitě, profesně se věnuje otázkám univerzálního designu v terciárním vzdělávání a zajišťování služeb pro osoby se specifickými nároky.

Kontakt: penaz@teiresias.muni.cz

Hana Růžičková

Využití dramaterapie ve školním prostředí

V tomto článku bych chtěla přiblížit využití metod psychoterapeutického přístupu dramaterapie ve škole s ohledem na mou osobní cestu školního dramaterapeuta. Aktuálně pracuji na základní škole ScioŠkola Praha 11 jako pedagožka se zaměřením na umělecké obory; na několika dalších základních školách působím jako dramaterapeutka a jsem členkou Asociace dramaterapeutů ČR. Do Scioškoly jsem se dostala díky společnosti Scio, ve které jsem pracovala. Společnost působí v oblasti školství již 27 let. Jedním z nejdůležitějších projektů jsou Národní srovnávací zkoušky, se kterými se každoročně potká až 25 tisíc studentů hlásících se na vysoké školy. Scio se zaměřuje především na inovace ve vzdělávání, a to nakonec vedlo k založení vlastní sítě základních a středních škol.

Scioškoly jsou alternativní základní a střední školy, které podporují motivaci žáků k učení a poznávání, přistupují k nim individuálně a rozvíjejí u nich dovednosti, které budou využívat ve svém budoucím životě. Když se společnost rozhodla otevřít první základní školu, představovalo to pro mě jedinečnou příležitost na tomto projektu spolupracovat. Podílela jsem se především na personálním náboru a poté jsem dostala nabídku ve škole i pracovat. V naší škole se výuka odehrává především formou výukových projektů, klademe důraz na vrstevnické učení spojené s osobním zážitkem, vedeme žáky k účasti na chodu školy, rozvíjíme jejich sociální dovednosti a studijní autonomii. Používáme slovní hodnocení a sebehodnocení. Maximální počet žáků ve třídě je 18 až 20.

V době založení první Scioškoly jsem dokončovala dlouhodobý dramaterapeutický výcvik v me-

todě Developmental transformation – Vývojové proměny (dále DvT).¹ Jedná se o metodu, jejímž tvůrcem je americký dramaterapeut, klinický psycholog a profesor na Yaleově Univerzitě David Read Johnson. Tento dramaterapeutický směr se postupně rozšířil i do Evropy, Izraele a aktuálně také do Hong Kongu. V Čechách výcviky probíhají pod vedením Viktora Dočkala a Beate Albrich, výcvikový tým se skládá ze zahraničních DvT expertů a klinických psychologů a psychiatrů z Čech.

Metoda vývojové proměny (Developmental transformation)

Pro obecné vymezení pojmu dramaterapie se opírám o britskou dramaterapeutku Sue Jenningsovou (2014, s. 10), která pojem vymezuje jako „užití divadelního umění ve zdravotnických a komunitních zařízeních při práci s lidmi, kteří se potýkají s problémy nebo nemocí“. Divadlo chápe jako prevenci udržení duševního zdraví, jako účinný prostředek sdílení optimismu, hledání porozumění a nových řešení mezilidských situací mezi jednotlivci i skupinami. Dramaterapii vnímá jako formu léčby, jež pomáhá nemocným, postiženým nebo snadno zranitelným jedincům. Do dramaterapeutických metod zahrnuje pohyb, hlas, tanec, divadelní hry, hraní rolí, improvizaci, práci s textem, loutkami a maskami. Cílem je využít divadelní prvky pro zvýšení verbálních i neverbálních schopností účastníků dramaterapie prostřednictvím příběhu, který má formu dramatického vyjádření.

Metoda vývojových proměn je kreativní psychodynamický způsob terapie. Hlavní cíl, na který

se při výcviku zaměřujeme, je budování či posilování rovnováhy v nestabilním prostředí. Vycházíme z předpokladu, že důvodem lidského jednání je snaha dosáhnout rovnováhy s prostředím. Zároveň pracujeme s faktem, že zkušenost se neopakuje – každý přítomný okamžik je zcela nový. Lidé se snaží snížit aktuální nestabilitu různými způsoby. Jedni se snaží prostředí kontrolovat, jiní zkoušejí hledat nové cesty a způsoby, jak se na změny adaptovat. Proto se v terapii zaměřujeme na to, jak posilovat rovnováhu v obtížných situacích, jak budovat sebedůvěru, flexibilitu, odolnost a toleranci. Spíše než snížit strach z nestability bytí se snažíme snížit nestabilitu bytí. Nepoužíváme rekvizity ani kostýmy nebo předem domluvené role. Klademe důraz na improvizaci, pracujeme s metaforou a symbolickým vyjádřením. Vycházíme z aktuálního stavu klienta, pracujeme se situací tady a teď, kam dle možností vkládáme kontext toho, s čím klient přichází.

Prostor, kde terapeutická akce probíhá, nazýváme hrací prostor, *playspace*. Ideální je místnost, která je přiměřeně veliká. Důležité je, aby byla prázdná, bez podnětů, jako je například nábytek, obrázky, květina atp. Při práci používáme pouze polštářky, ale není to nezbytná podmínka. Místnost by měla poskytovat soukromí, ale také možnost chovat se hlučně: nikdy nevíme, jaké emoce se při práci objeví, jestli to bude křik, smích nebo pláč.

Dále používáme *witnessing circle*, svědecký kruh. Je to malý kruhový kobereček umístěný v rohu místnosti. Sem může terapeut v případě potřeby odejít, vystoupit tak ze hry a pozorovat chování hráče, s odstupem vnímat jeho i své vlastní pocity. Odsud také může vyhlížet vhodný okamžik, který mu dovolí znovu vstoupit do hry.

Terapeut je spoluhráčem klienta, používáme pro něj označení *broken toy*, rozbitá hračka, protože sice zaujímá pozici spoluhráče, nenaplnuje však klientovo očekávání. Naopak akcentuje momenty nestability a překvapení, které se ale odehrávají v bezpečném prostředí bezpodmínečného přijetí, což umožňuje zažívat, objevovat a vyhodnocovat nové způsoby zdolávání vlastních obav, strachů a nedůvěry.

Práci zahajujeme tím, že vedeme s klientem rozhovor, tak se terapeut seznamuje s jeho osobním

příběhem, s jeho přístupem k fyzickému kontaktu a zjišťuje jeho cíle pro terapii. V případě potřeby je možné se k rozhovoru vrátit, případně ho začlenit do hry. Klient může hru kdykoliv přerušit, pokud potřebuje přejít do rozhovoru a sdílet s terapeutem významné postřehy, vzpomínky nebo uvědomění, terapeut klienta následně vrací do hry. Časový formát je v případě jednoho klienta 50 až 60 minut, při práci se skupinou může být delší. Pro zahájení práce používáme různé způsoby, často začínáme pohybovou aktivitou, která umožňuje se rozehrát a uvolnit, zároveň poskytuje impulsy, které můžeme dále využít. Práci ukončujeme větou „Dej si čas.“, v angličtině „Take a minute.“, a odcházíme z místnosti. Klient tak dostává možnost vstřebat pocity, myšlenky a bezpečně vystoupit ze hry, poté také opouští pracovní prostor. Práci společně nereflektujeme, neshrnujeme, necháváme ji jen volně doznívat. Motivy a témata, které se při práci objevily, se záměrnými změnami opakujeme a navazujeme na ně v dalších hrách.

Program pro školy *Miss Kendra*

Američtí terapeuti pracující s metodou *Developmental transformation* vyvinuli ve spolupráci s tamějšími školami program, který je určen pro podporu dětí na základních a středních školách. Program je zaměřený na vytváření zdravého klimatu ve školách a je velmi úspěšný. Na mnoha amerických školách řeší s dětmi velmi závažné problémy, řada dětí je v úzkém kontaktu s prostředím, kde je velký výskyt násilí, zneužívání, drogové závislosti a dalších trestných činů, jsou svědky smrti a dalších traumatických situací. To má samozřejmě silné dopady na jejich chování i na schopnost učit se.

V tomto prostředí terapeuti DvT postupně vyvinuli program, který se jmenuje *Miss Kendra*.² Název je odvozen od jedné části programu. Celý program se opírá o tři hlavní aktivity. Terapeut s pomocí zážitkové pedagogiky nejdříve pracuje s celým třídním kolektivem, kdy využívá postupů sociálně emočního učení. Následně dětem nabízí možnost psát dopisy fiktivní postavě, slečně Kendře. Korespondence je přísně důvěrná a umož-

ňuje dětem svěřit se s jejich zážitky, obavami, které nechťejí nebo nemohou sdílet před třídou. V nutných případech je pak potřebným jedincům poskytnuta terapeutická podpora. Cílem je oslovit všechny žáky, nabídnout krátký, ale častý kontakt s terapeutem a včas intervenovat. Díky práci ve třídě se terapeutům DvT daří dobře sledovat míru stresu u jednotlivých žáků a odhadnout, kdy je třeba zasáhnout, nabídnout pomoc včas. Pro tento účel vyvinuli krátkou a intenzivní formu terapeutické intervence v rozsahu 15 až 20 minut, což umožňuje poskytnout podporu více dětem. Na základě statistik, které se v rámci programu vedou, je možné doložit vysokou úspěšnost programu, například pokles počtu dočasně nebo úplně vyloučených žáků. Proto jsem se rozhodla, že některé prvky zkusím využít také v naší škole.

Práce v české škole

Ve své práci dramaterapeuta se opírám zejména o hru, kterou chápu jako přirozenou lidskou potřebu, o práci s tělem, které chápu jako nástroj vyjádření myšlenek, a o situaci kontaktu a setkání, kterou chápu jako příležitost setkat se sami se sebou i s druhými, což se děje autenticky, tady a teď. Při práci ráda využívám polštářky, které mohou zastoupit jakýkoliv předmět, představují účinnou rekvizitu, která rozvíjí metaforické vnímání žáků, jejich symbolický jazyk. Mohou také posloužit jako obrana nebo mohou poskytnout bezpečné útočiště.

Program Miss Kendra byl vytvořen pro děti s velmi závažnými problémy, které se často potýkají s traumatem. S takovými situacemi se naštěstí žáci na naší škole setkávají jen zcela výjimečně. Děti za mnou přicházejí s jiným typem problémů, proto bylo potřeba cíl mé práce upravit. Zaměřila jsem se na otázku, co vše mohu pro dítě udělat, aby se ve škole cítilo bezpečně a příjemně. Přemýšlela jsem tedy o prostředí naší alternativní školy, hledala jsem možná témata terapeutické intervence. Například to, že výuka probíhá formou projektů nebo s velkým důrazem na sebehodnocení žáků, má odlišný charakter od běžné školy, což může být pro některé děti znejišťující prvek. Zároveň jde o prostředí vlídné, které pracuje s individualitou

dítěte, přijímá ho v jeho odlišnosti a jedinečnosti a oceňuje jeho silné stránky. Díky tomu je však v naší škole větší počet dětí s různými poruchami učení. Prostředí školy je často hlučné a může působit chaoticky. Žákům nabízíme větší svobodu, ale klademe na ně i větší zodpovědnost.

Na základě těchto úvah a po konzultaci se svým supervizorem (v oblasti dramaterapie) jsem pro dramaterapeutickou podporu ve škole stanovila hlavní cíl – podporu dobrého klimatu školy. Dobré klima školy pro mě jako terapeuta znamená bezpečné a přátelské prostředí, které dítěti umožní soustředit se na výuku a zažívat studijní úspěch. Jako zadavatele pro mou terapeutickou činnost jsme společně s vedením školy určili třídní učitele, domluvili jsme formu komunikace a jasně vymezili časový prostor v rozvrhu školy. Místo písemné komunikace dětí s fiktivní postavou, která je v programu Miss Kendra klíčová, jsem zvolila pravidelnou komunikaci s třídními učiteli, školním psychologem, případně speciálním pedagogem. Přestože se mi tento prvek programu líbí, protože umožňuje přímý kontakt s žákem ještě před intervencí, myslím si, že je vhodnější pro velké školy, kde jsou třídy s vyšším počtem žáků a vztahy jsou více anonymní. S učiteli se společně rozhodujeme, které děti mohou mými dramaterapeutickými intervencemi podpořit, a průběžně vyhodnocujeme, jak se dětem ve škole daří, jestli zaznamenáváme změnu v jejich chování a co pro ně můžeme udělat dál. Tento postup jsem si ověřila jako vhodný i na dalších základních školách, kde působím, zatím se ovšem jedná vždy o menší a alternativní školy. Nenabízím zatím ani další prvek programu Miss Kendra, kterým je práce s třídními kolektivy. Ve školách, kde jsem působila, je tato oblast velmi dobře pokrytá, probíhají zde různé preventivní programy a aktivity zaměřené na rozvoj sociálních emočních dovedností.

Na školách se věnuji dětem, které dočasně potřebují zvýšenou podporu, žáci ale mohou přicházet i sami. Většinou se tak děje především kvůli konfliktním nebo neuspokojivým vztahům ve třídě. Proto jsem svou terapeutickou práci začala směřovat především na budování bezpečného terapeutického vztahu, dětem nabízím bezpodmínečné přijetí a často pracuji s nastavením

vlastních hranic a hranic v kontaktu s druhými a emocionalitou. Děti posilují v jejich dobrém sebepečení a schopnosti budovat dobré vztahy. Pokud narazíme na hlubší problém, který přesahuje rámec školy, hledáme s rodiči a zaměstnanci školy další možnosti řešení mimo školu.

Časový rozsah dramaterapeutických intervencí jsem stanovila takto: individuální terapie – 15 až 20 minut, skupina – 40 minut. Před intervencí při cestě do určeného prostoru mám čas se s dětmi na terapii verbálně naladit/zahřát, zjistit, jak se aktuálně mají a cítí. Pak probíhá samotná hra a současně hry je i zklidnění na konci, tak aby se dítě mohlo vrátit zpět do výuky.

Práce s konkrétním dítětem

Pracuji s žáky z prvního i druhého stupně základní školy, čili s dětmi ve věku od 6 do 15 let. Děti přijímají intervence většinou pozitivně, někdy dokonce s nadšením, terapeutické aktivity vnímají jako hru, která je jim přirozená. Mladší děti berou intervence často i jako odměnu nebo kroužek. U starších žáků se více setkávám s obavami, které se však většinou rychle rozplynou. Přesto může být setkání s terapeutem někdy bolestivé, může vyvolat smutek či jiné negativní emoce. Proto je důležité dobře navázat terapeutický vztah a založit jej na důvěře a přijetí problémů dítěte.

Abych lépe přiblížila práci s žáky, představím zde jednu kazuistiku. Jedná se o děvče ze třetí třídy, které pojmenuji Katka. Katka chodí do třetí třídy, často odmítá pracovat, část úkolů dokončuje doma. Úkolům a aktivitám rozumí, potřebuje ale pracovat svým tempem. V současné škole je od druhé třídy, první třídu absolvovala v jiné škole, kde zažila školní neúspěch. Katka je inteligentní, orientuje se ve vztazích v partě dívek, je ráda ve vůdčí pozici, ale opakovaně se dostává do konfliktů. Pomaleji přijímá změny. Nejprve jsem se zaměřila na zkoumání Katčiny vztahu ke škole a vlivu negativní zkušenosti z předchozí školy. Následně jsem se zaměřila na konfliktní situace, do kterých se Katka dostává, a společně jsme hledaly jiné způsoby jejich řeše-

ní. S Katkou jsem se scházela jednou týdně po dobu několika měsíců.

První setkání

Cestou do „playspace“ si vysvětlujeme, proč budeme nyní spolupracovat. Katce je to ale jasné, ví, že mívá konflikty, a umí mluvit o své nechuti k práci ve škole. Začínáme jako sochy, které obživnou. Ve hře je Katka zatím pozorovatel a o věcech spíše mluví. Na moje podněty reaguje vlažně. Pak se rozhodne, že chce být batoh. Tuto možnost jsem před ní zmínila v našem rozhovoru, který předcházel prvnímu terapeutickému setkání. Souhlasím. Katka je spíše pasivní, ale nechá se ode mne nosit jako batoh a pomalíčku se nám daří dostat se do hry. Když se jí ptám, co je v batohu, říká, že učení. Naříkám nad tím, jak je batoh těžký a že mě nebaví učení vláčet. Katka se nechá nosit, směje se a vysvětluje mi, jak je učení důležité.

Druhé setkání

Katka dnes odchází do „playspace“ jistěji, už ví, co ji čeká. Hra je pomalá, pohybujeme se v prostoru, chodíme v kruhu, zkoušíme i jiné směry, napodobujeme její pohyb, doprovázím ji, mluvíme málo.

„Katko, kde to jsme?“ ptám se.

„Nevím.“

„Chodíme tak v kruhu. Můžu odejít z kruhu?“

„To nejde,“ říká Katka klidně.

„Já bych chtěla odejít.“

„To nejde,“ opakuje.

„Aha, tak jo. A proč to nejde?“ ptám se.

„No, protože jsme někde dole.“

„Dole?“

„No, dole.“

„A co je tam nahoře?“

„No, no odtamtud jsme sem spadly,“ říká Katka stále stejně klidným hlasem.

„Takže jsme v nějaké jámě?“ ptám se vydešeně.

„Jo, jsme v jámě?“ (Má zde být otazník?)

„Ale to já se bojím. Pojďme vylézt,“ přicházím s nabídkou.

„To nejde,“ odpovídá Katka bez zájmu.

„Ale já se bojím,“ začínám zvyšovat hlas. To Katku zaujme. Zpomaluje chůzi.

„Pomoc!“ vykřiknu, naopak zrychlím.

„Ticho! Buď zticha!“ okřikne mně energicky Katka, zastavuje se.

„Pomoc!“ křičím znovu a pokračuji v chůzi.

„Tak buď už zticha!“ Katka začíná projevovat větší zájem o hru, sleduje mě, tělem

vyjadřuje svůj rozhodný postoj.

„Proč?“ vykřikuji záměrně zoufalým hlasem.

„Někdo nás uslyší.“

„Ale to my chceme, ne?“ zastavuji se a napodobuji její rozhodný postoj.

„Ne, nechceme. To zvládneme samy,“ usmívá se, jako by se jí ulevilo.

Také se usmívám a zkouším prozkoumat téma, proč samy. Nakonec se dostáváme k tomu, že to je přeci správné zvládnout něco sám. Doptávám se, kdo to říká. Není si jistá, její zájem začíná opadat. Nabízím, že si pomůžeme navzájem. To Katku zaujme, opět projevuje větší zájem o hru. Začínáme společně hledat způsob, jak se dostat ven. Po nějaké době zjišťujeme, že jsme v dutém stromě, který nás nakonec pouští na svobodu.

Třetí setkání

Katka přichází a rychle vstupuje do prostoru a hned jdeme na to. Je vidět, že už ztratila počáteční nedůvěru a ostych. Aktivně určuje další průběh, už nepotřebuje moje podněty. V různých situacích vstupuji do role někoho, kdo si není rady. Katka ihned přebírá zodpovědnost a chová se jako obětavý a starostlivý průvodce, přestože se tak ve škole obvykle nechová. Zkoumáme to spolu a při naší hře se opakovaně v různých kontextech objevuje téma učení. Katka opakuje, že je učení důležité. Naše hra končí ve škole a začínáme se vzdělávat. Katka je hrou velmi zaujatá.

Čtvrté setkání

Katka přichází a ihned přebírá vedení hry. Jdeme do školy, zřejmě do té první, a bojíme se učitelů a usmíváme se na ně a moc se snažíme. Pak

se rozhodneme chodit do jiné školy. Vstupuji do role Katky, nechci se učit, nic mi nejde, chci to vše dělat až doma. Katka to vůbec nekomentuje, ihned vstupuje do role postavy, která mi pomáhá. Je trpělivá, vše mi vysvětluje, zdůrazňuje, jak je učení důležité. Stará se o mne, kupuje mi zdravou svačinu a dohlíží na mne. Souhlasím s ní, přesto své chování nechci změnit. Katka zůstává konzistentní, mluví hodně zodpovědně, je trpělivá. Vystupuje hodně zrale. Do hry přináší situace ze školy.

Páté setkání

Katka přichází a říká, že se na hru těší. Ve hře ji vystavuji nečekanému jednání. Přestože s ní navelek souhlasím, ve škole se neučím, lakuji si nehty, maluji se a jsem konfliktní. Katka o mě opět pečuje, trpělivě mě vede. Je hodně zaujatá tím, co ji aktuálně baví ve škole, přináší to do hry a stále zůstává ve své roli svědomité žákyně. Vykřikuji a snažím se ji rozesmát, překvapit. Katka mě celkem vážně okřikuje, ať jsem zticha, nakonec to nevydrží a rozchechtá se, odkládá na chvíli svou zodpovědnou roli.

V dalších setkáních se nám téma školy objevuje opakovaně, daří se nám ale i rozkrývat emoce a pocity v různých situacích, kde se zaměřujeme na vztah mezi herními postavami. Ve vztahu ke škole se u Katky nic nemění, vnímá ji jako důležitou a má k ní kladný postoj. V konfliktních situacích nebo v reakcích na moje výzvy přichází s novými strategiemi, jak konflikt nebo situaci vyřešit. Ve škole dochází u Katky pozvolna ke změnám, ubývá konfliktů a roste zájem o dění na hodinách. Moje doporučení po ukončení intervencí bylo nechat Katku pracovat svým tempem, nespěchat a uzavírat dohody, co, kdy a jak bude hotové. V konfliktech vzhledem k její zralosti více vysvětlovat, co je nebo není vhodné a proč. Dnes je Katka velmi úspěšná a samostatná žákyně. Včasná změna školy jí prospěla, došlo k ní dříve, než si stihla vytvořit ke škole negativní vztah.

Závěrem

Dramaterapeutická praxe znamená přínos i pro mou pedagogickou činnost. Při uměleckých projektech, které ve ScioŠkole realizuji, narážím na náročná témata a osobní problémy jako je rozpad rodiny, ztráta blízkého člověka, vážné onemocnění, absence kamarádů atd., které mohou s dětmi bezpečně otevírat a hledat způsoby, jak je skrze dramatickou rollovou hru zkoumat. Nacházíme se v období nečekaných událostí a velkých výzev, se kterými není snadné se vyrovnat. Problémy našich dětí se mění nebo prohlubují a souvisí i s opatřeními, na které jsme se nepřipravovali, které jsme si ani nedokázali představit, jako například distanční výuka. Na některé události nebudeme připraveni nikdy: covid-19, válka na Ukrajině, ekologické katastrofy. To vše

má samozřejmě i vliv na to, s čím děti přichází. Dříve jsem pracovala s dětmi, které měly obtíže typu ADHD, poruchy chování a pozornosti. Nedokázaly zpracovávat náročnější situace nebo trpěly traumatem způsobeným problémem ve škole. Postupně se přidružují úzkosti, strachy a obavy. Objevuje se sebepoškozování, poruchy příjmu potravy, panické ataky a z médií se bohužel dozvídáme statistiky o růstu sebevražedných pokusů u mladistvých.

Děti tráví ve škole hodně času a já jsem přesvědčená, že vhodná podpora nabývá většího významu. Myslím si, že práce terapeutů používajících metody, které jsou dětem blízké a opírají se o hru a zážitek, může být důležitým doplňkem působení školních psychologů a další možností, jak provázet naše děti tímto aktuálně velmi nestabilním světem.

Poznámky

- 1) www.adcr.cz
- 2) developmentaltransformation.org
- 3) misskendraprograms.org

Literatura

Jennings, S. (2014). *Úvod do dramaterapie. Divadlo a Léčba*. Praha: Asociace dramaterapeutů ČR.

Hana Růžicková

Vystudovala program Andragogika na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a program Kreativní pedagogika na Divadelní akademii múzických umění. Absolvovala arteterapeutický výcvik a výcvik v krizové intervenci. V současné době učí na alternativní základní škole, na několika základních školách působí jako dramaterapeut. Věnuje se dramatické výchově a výtvarné výchově, propojuje je s výukou dalších předmětů. Působí jako lektorka zážitkových programů pro rodiny, věnuje se také improvizaci a autorské tvorbě. Má soukromou terapeutickou praxi.

Kontakt: jenik.ruzickova.hana@gmail.com

Klára Křivánková

Vybrané otázky učitelského přesvědčení o domácích úkolech v primární edukaci

Domácí příprava včetně domácích úkolů není v českém právním předpisu nijak upravena, proto rozhodnutí o povaze či rozsahu domácích úkolů je jen na učiteli. Předkládaný článek se zabývá individuálními zkušenostmi učitelů s domácí přípravou žáků primární edukace, které se promítají do jejich přesvědčení.

Text článku vychází z projektu Studentské vědecké a odborné činnosti (SVOČ), jehož hlavním cílem bylo zjistit, o jaká východiska a kontexty se opírá pojetí domácí přípravy a domácích úkolů žáků v učitelském přesvědčení. Výzkum práce je orientován kvalitativně a je realizován prostřednictvím rozhovoru a interpretativní fenomenologické analýzy (dále též IPA). Vzorek participantů je tvořen třemi učitelkami 1. stupně základní školy.

Kontexty učitelského přesvědčení

Na termín přesvědčení lze pohlížet z hlediska jazykového, filosofického, psychologického či pedagogického výkladu. Přesvědčení je možno chápat jako jakýsi subjektivní axiom čili tvrzení, které se považuje za pravdivé. Na toto je možno dále navázat etymologickým slovníkem českého jazyka, jenž popisuje původní významy a podoby slov. Termín přesvědčení vzniklo ze slova svědek a základem slova svědek je svědomí (Rejzek, 2015, s. 617). Český jazyk tedy rozumí přesvědčením subjektivní a nepochybný názor, jenž je odpovědný za jednání člověka.

Filosofické pojetí pojmu přesvědčení se pojí s vnitřním souhlasem osobnosti, se svědomím, autonomií, jednáním a chováním, za které přejímá daný jedinec odpovědnost. V rámci etic-

kých kategorií je možno hovořit o morální autonomii čili jednání na základě vlastního svobodného rozhodnutí (Filová, in Střelec et al., 2011, s. 60). Kantův kategorický imperativ interpretovaný jako „Jednej ve shodě se svým svědomím.“ dává do kontextu svobodu, autonomii a přesvědčení osobnosti (Neff, 2007, s. 121).

Z pohledu psychologického výkladu se přesvědčení obvykle nemění. Cakirpaloglu (2012, s. 49) dodává, že přesvědčení dělají z jedince osobnost. Tato rezistentnost vůči změnám však nemusí platit vždy, přesvědčení se mohou proměnit vlivem zrání, sociálního učení či volným úsilím člověka.

Z hlediska pedagogického výkladu Korthagen (2011, s. 254) identifikuje přesvědčení s otázkou „V co věřím?“. V pedagogické profesi lze označit za přesvědčení to, čemu učitel věří (eventuálně za čím si stojí, s čím souhlasí, o co usiluje aj.). Považuje to za pravdivé, správné a v souladu s vlastním svědomím. To má dopad na jeho plánování, rozhodování, jednání a chování ve výuce. Vstupují zde například i otázky výběru koncepce výuky, pojetí žáků či celkové filosofie učitele. Tím, že učitel věří určitým přesvědčením, ovlivňuje svou činnost. Podle Spilkové (Horká & Rodová, 2019, s. 7) jsou profesní znalosti zvnitřněny do podoby přesvědčení, podle kterých učitel jedná a rozvíjí si profesní dovednosti.

Zde ještě krátké zamyšlení, zda učitelé opravdu využívají a zamýšlejí se nad tím, že jejich přesvědčení souvisí s autonomií, svobodou, rozhodováním, svědomím, odpovědností, chováním, jednáním a podobnými charakteristikami? Nebo učitelé postupují při edukaci žáků takovým způsobem, jak byli oni sami vyučováni, a opakuji stejné vzory? Ve

vztahu k těmto otázkám je možno využít tzv. princip izomorfismu (Duykaerts, 2014, in Tomková, 2015, s. 76) – studenti učitelství jsou připravováni na výkon svého povolání prostřednictvím učebního procesu. „Tedy způsob, jakým vyučující pracuje ve skupině, vyučuje, diferencuje svou výuku, váží si studentů, realizuje projekty, jak postupuje, hodnotí, co dává prožit svým studentům (...) zásadně určuje způsob, jakým budou studenti učitelství sami pracovat ve skupině, vyučovat, diferencovat výuku, vážit si studentů, realizovat projekty, postupovat, hodnotit a zprostředkovávat prožitek žákům, kteří jim budou svěřeni“ (Tomková, 2015, s. 76). Studenti, kteří tyto postupy učení sami prožijí, je také lépe přijímají do svého pojetí výuky. Důležitá však je kvalitní reflexe, aby nedocházelo k prostému napodobování bez porozumění kontextu. Příkladem toho, co má dlouhou tradici ve vzdělávání, jsou právě domácí úkoly. Uvědomují si učitelé význam domácích úkolů, zadávají učitelé domácí úkoly z přesvědčení, anebo jen pokračují ve stereotypu? Tedy zadávají domácí úkoly, protože jsou na to zvyklí a sami byli takto vzděláváni? Předmětem kvalitativního výzkumu bylo mimo jiné zjistit odpověď na tyto otázky.

Účel domácích úkolů

Domácí úkol vychází z učitelova vyslovení daného požadavku na žáky, jehož cílem je prodloužit dobu učení u žáků v mimoškolních hodinách (Cooper, 2001, in Magalhães et al., 2020, s. 2). Domácí úkoly mohou plnit následující funkce:

- Domácími úkoly si žáci připomenou aktuálně probírané učivo, a tím se zpomaluje proces zapomínání.
- Žáci si navyknu na mimoškolní režim, za pomoci domácích úkolů se naučí pravidelně se připravovat na výuku.
- Žáci si rozvíjí schopnosti pro práci s časem, respektive řídit svůj volný čas.
- Domácí úkol je pro rodiče žáků zpětnou vazbou o tom, s jakým učivem se dítě seznamuje ve škole, nakolik mu rozumí, zda potřebuje pomoci (Křivánková, 2021, s. 26, 27, 31).

Domácí úkoly neslouží jen k zopakování a procvičení učiva, je možné identifikovat více záměrů a funkcí.

Výsledky výzkumu

Výzkumnou metodou práce se stal polostrukturovaný rozhovor. K analýze získaných dat byla využita interpretativní fenomenologická analýza (IPA).¹ Přepisy rozhovorů byly vytisknuty a rozstříhány podle odstavců (za odstavec je považováno členění textu na jednotlivé otázky a odpovědi). Rozhovor tedy nebyl čten od začátku do konce, ale byl analyzován odzadu. Tato dekonstrukce textu umožňuje vidět propojenost mezi jednotlivými zkušenostmi participanta z jiného úhlu pohledu. Jakmile byla ztracena kontinuita textu, dařilo se lépe identifikovat deskriptivní a konceptuální komentáře. Deskriptivní komentář popisuje myšlenky a zkušenosti informanta. Konceptuální komentář je stále založen na slovech participanta, nicméně je více interpretativní. Výzkumník si klade otázky, které vyvstávají z opakovaného čtení transkriptu. Toto bylo dále doplněno o lingvistický komentář, ve kterém je možno sledovat specifické používání jazyka informanta včetně metafor (Čermák, Řiháček, Hytych a kol., 2013, s. 18). Z deskriptivních, lingvistických a konceptuálních komentářů vznikla vynořující se témata. Tato témata byla dále seřazena na témata a subtémata.

IPA studie obvykle pracují s nižším počtem informantů,² který umožňuje detailní analýzu jejich zkušeností (Čermák, Řiháček & Hytych a kol., 2013, s. 13). Pro účely této práce byl výzkumný vzorek tvořen třemi participanty. V rámci zachování anonymity bylo jednotlivým učitelkám přiřazeno označení učitelka 1, 2 nebo 3. Ke každému informantovi byla uvedena jejich unikátní témata, ze kterých byly posléze nalezeny společné vzorce napříč tématy. Jako nosná společná témata byla vybrána – *Člověk miní, děti mění* a *Vědomé rozhodování*.

První společné téma *Člověk miní, děti mění* rozkrývá otázky proměny učitelského přesvědčení o domácích přípravě žáků. Tím, že se informantky ocitly ve dvojroli učitele a rodiče, změnily pohled

na domácí úkoly žáků. Učitelky 2 a 3 proměnily přesvědčení o domácí přípravě žáků na základě vlastní zkušenosti s rodičovstvím. Než se staly matkami, shodně vypovídaly, že zadávaly větší množství domácích úkolů. Nyní podle nich domácí úkoly plní funkci zlepšování se od úkolu k úkolu. Po tom, co se učitelka 2 stala matkou, začala přemýšlet celkově jinak o vzdělávání. Chce, aby žáci měli radost z učení, dělali pokroky, což je podle ní vhodnou propedeutikou pro celoživotní vzdělávání. Zkušenost s mateřstvím pojmenovává jako „osobnostní posun“. K vývoji a rozvoji proto vede i své žáky. Za přeměnou přesvědčení u učitelky 3 také stojí vlastní výchova potomků. Lze usoudit, že rodič je důležitým aktérem v domácí přípravě žáků. Učitelka 3 je momentálně matkou dvou dětí školního věku. Myslí si, že rodičům nejvíce pomáhá, když maximum procvičování zvládnou ve výuce a minimum pak tvoří domácí úkoly. Platí, že méně je více. „Hlídám si, aby neměli víc než dva malilinké pětiminutové úkoly. Já hlavně kladu důraz na to, aby to neobtěžovalo tu rodinu, nezatěžovalo, aby to bylo krátké, aby to bylo smysluplné.“ Za nejdůležitější považuje smysluplné, dobrovolné domácí úkoly a „před spaním, aby si otevřeli knížku a něco si přečetli a věděli, že se učí pro sebe.“ Hodnoty, které chce předávat svým potomkům, pravděpodobně doladily hodnoty, které chce nabídnout svým žákům ve škole. Rodičovství má tedy přímý vztah na přesvědčení učitele.

Druhá kategorie *Vědomé rozhodování* vypovídá o decizně motivační dimenzi učitelské profese – o pedagogických rozhodováních a rozhodnutích (Lukášová, 2015, s. 12). I když se každá informantka rozhoduje o volbě, povaze a počtu domácích úkolů jinak, všechny tak činí s uvědomělým záměrem. Procvičit učivo a zlepšit se v něm, podpořit samostatnost, odpovědnost, spolupráci žáků či rozvíjet čtenářskou gramotnost. Rozhodování a výsledné rozhodnutí učitele souvisí se schopností odhadnout důsledky vlastního jednání pro učení a rozvoj žáků (Lukášová, 2015, s. 12). Učitelka 1 skrze domácí úkoly vede žáky k odpovědnosti, samostatnosti, ale i spolupráci. Mnohé principy, které uplatňuje ve výuce a domácí přípravě žáků, se opírají o prvky daltonského plánu. Přístup učitele ve výuce se tedy zrcadlí i do domácích úkolů žáků.

Domácí úkoly zadává, protože si žáci samostatně procvičí dopolední učivo v rámci domova, a pokud si žáci neví rady s úkolem, mohou poprosit o pomoc spolužáka, sourozence nebo rodiče. Jak dodává: „(...) vzájemné učení je jedna z nejlepších věcí, co můžete ve třídě nechat růst.“ Daltonský plán využívá pragmaticky – odpovědnost za práci, spolupráci a samostatnost dále podle ní žáci zužitkují v budoucím zaměstnání. Přesvědčení a potažmo rozhodování učitelek 2 a 3 je doprovázeno širšími znalostmi a zkušenostmi než u informantky 1. Kromě toho, že v praxi učitele 1. stupně základní školy působí delší dobu než učitelka 1, jsou tyto informantky zároveň matkami. Jejich učitelské přesvědčení se touto zlomovou událostí proměnilo. Nyní příkládají větší důraz na respektování individuálních potřeb žáka, zadávají domácí úkoly v menším rozsahu a smysluplnější. Nerozhodují se živelně, vnímají důsledky svých rozhodnutí na žákovo učení. Pod vlivem vlastní výchovy potomků si zřetelněji uvědomují cíle edukace žáků a odpovědnost za jejich učební činnosti i do budoucna. V současnosti tedy žákům připomínají fakt, že postupnou prací na úkolech dělají pokroky a posouvají se ve svém učení.

Závěr

Jakým způsobem učitelé pojmu domácí přípravu žáků, závisí zcela na nich. Práva a povinnosti učitelů k domácím úkolům nejsou nijak upraveny. Na úrovni školy je však možno si vytvořit metodiku či pravidla upravující domácí přípravu žáků. Podobně toho využila základní škola, na které vyučuje učitelka 3. Ve školním řádu mají vymezeny zásady pro práci s domácími úkoly. Bedford (2014, s. 25) tento krok považuje za efektivní, protože pravidla se budou sdílet s celým učitelským sborem, a vybuduje se tímto pocit soudržnosti a odpovědnosti mezi učiteli. Učitelce 3 vyhovuje přístup vedení školy k domácím úkolům žáků, a lze tedy identifikovat součinnost v této problematice. O řediteli tvrdí, že nad domácí přípravou také pečlivě přemýšlí, a proto základní školu považuje za lidskou. Nelpí na povinných domácích úkolech, žáky za nesplnění

netrestá. „Dřív jak bývalo napomenutí třídního učitele za neplnění nějakých povinností nebo takové to lpění ‚nemáš okraje‘, tak to vůbec. My jsme to vlastně úplně přehodnotili i ve školním řádu.“ Za zásadní považuje nedávat trestné domácí úkoly a netrestat za nesplnění úkolu. Toto je pro ni scestné, protože to žáka nijak nerozvíjí.

Výsledky tohoto výzkumu pomáhají pochopit, jak učitelé nahlízejí na domácí úkoly žáků a o jaké kontexty se opírá učitelské přesvědčení. Zjištění přináší dále informace o tom, jak se proměňuje učitelské přesvědčení o domácí přípravě žáků v průběhu života a výkonu učitelské profese.

Na tomto místě bych ještě ráda zmínila okolnosti, které tvoří limity této práce. Využité rozhovory pochází z mého předchozího projektu SVOČ (Křivánková, 2021), ve kterém jsem vedla interview s deseti učitelkami 1. stupně ZŠ o účelu domácích

úkolů. Jelikož rozhovory obsahovaly témata, která nebyla možná v předchozí práci SVOČ vytěžit, rozhodla jsem se s rozhovory pracovat dál a využít je pro další výzkumnou studii. Vzorek participantů jsem snížila – vybrala jsem tři rozhovory, ve kterých jsem se zaměřila na detailnější identifikaci konkrétních zkušeností informantů. Z tohoto důvodu je limitem výzkumu fakt, že otázky kladené participantům směřovaly k odlišným výzkumným cílům. Zjištěné výsledky jsou brány jako předvýzkum a budou dále využity jako podklad pro diplomovou práci badatelky.

Práce SVOČ a tento článek vznikly za spolupráce s prof. PhDr. Hanou Lukášovou, CSc. Tímto děkuji paní profesorce za odborné vedení, ochotu, připomínky a čas, který mi při zpracovávání práce věnovala. Dále děkuji za pomoc s úpravou a korekturou článku Mgr. Veronice Rodové, Ph.D.

Poznámky

- 1) Podstatou interpretativní fenomenologické analýzy (interpretative phenomenological analysis) je porozumění žité zkušenosti participanta. IPA představuje původní psychologický kvalitativní přístup k datům, jenž je rozvíjen od 90. let 20. století J. A. Smithem. Tato analýza je zakotvena ve třech zdrojích – fenomenologii, hermeneutice a idiografickém přístupu (Čermák, Řiháček, Hytych a kol., 2013, s. 9).
- 2) V textu nejsou účastníci výzkumu označeni jako respondenti z toho důvodu, že označení respondent je spíše spjato s dotazníkovým šetřením. Termíny informant či participant lépe vystihují podstatu – jde o aktéry, kteří participují na výzkumu a odpovídají na otevřené, široké otázky.

Literatura

- Bedford, P. D. (2014). *Teachers' Beliefs and Practices Regarding Homework: An Examination of the Cognitive Domain Embedded in Third Grade Mathematics Homework*. (Disertační práce). Dostupné z <https://dc.uwm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1455&context=etd>
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework*. Corwin Press. In Magalhães, P., Ferreira, D., Cunha, J., & Rosário, P. (2020). Online vs traditional homework: A systematic review on the benefits to students' performance. *Computers & Education*, 152, 103869. doi:10.1016/j.compedu.2020.103869
- Čermák, I., Hytych, R., Chalupníčková, L., Chrš, V., Koutná Kostínková, J., Petrjánošová, M., Plachá, V., Řiháček, T., & Zábrodská, K. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Duykaerts, C. (Ed.) (2014). *Analyse transversale. Évaluation du cursus Instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles: AEQES. In Tomková, A. (2015). Princip izomorfismu v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 65(1), 75–81.
- Filová, H. Mravní výchova dětí školního věku. In S. Střelec, et al. (2011). *Studie z teorie a metodiky výchovy II* (s. 59–81). Brno: Masarykova univerzita.
- Horká, H., & Rodová, V. (2019). Pokračování rozhovoru s Vladimírou Spilkovou, tentokrát o proměnách učitelské profese a přípravy na ni. *Komenský*, 143(4), 5–13.
- Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Křivánková, K. (2021). *Domácí úkoly na 1. stupni základní školy pohledem učitelů*. (SVOČ). UTB: Fakulta humanitních studií.
- Křivánková, K. (2022). *Vybrané otázky učitelského přesvědčení*. (SVOČ). UTB: Fakulta humanitních studií.

- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. UTB: Fakulta humanitních studií.
- Neff, V. (2007). *Filosofický slovník pro samouky neboli Antigorgias*. Mladá fronta.
- Rejzek, J. (2015). *Český etymologický slovník*. Praha: Leda.
- Tomková, A. (2015). Princip izomorfismu v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 65(1), 75–81.

Klára Křivánková

Je studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Na Fakultě humanitních studií od roku 2019 působí jako studentská vědecká síla. V roce 2021 a 2022 úspěšně obhájila dva projekty v rámci Studentské vědecké a odborné činnosti. Obě práce se zabývaly domácí přípravou a domácími úkoly pohledem učitelů 1. stupně ZŠ a za vítězství v soutěži byly oceněny mimořádným stipendiem děkana.

Kontakt: k1_krivankova@utb.cz

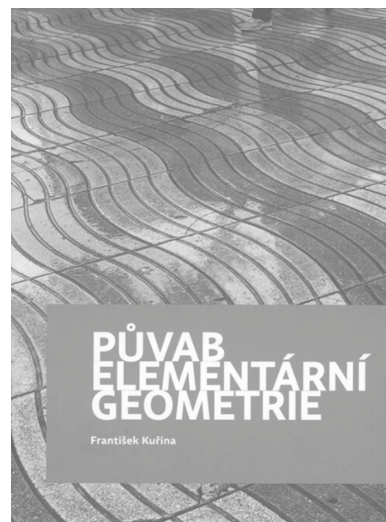
Elementární geometrie pohledem zkušeného geometra, učitele a didaktika Františka Kuřiny

KUŘINA, F. (2021). *Půvab elementární geometrie*. Hradec Králové: Gaudeamus UHK.

V červnu letošního roku oslavil emeritní profesor František Kuřina z Univerzity Hradec Králové významné životní jubileum, 90. narozeniny. Kuřina je stále aktivně činný a tvůrčí, o čemž svědčí i vydání jeho knihy *Půvab elementární geometrie* (2021). Geometrie a didaktika patří ke Kuřinovým celoživotním zájmům, připomeňme zde z jeho předchozích publikací například *Problémové vyučování v geometrii* (1976), *10 pohledů na geometrii* (1996), *10 geometrických transformací* (2002) aj. Ve všech těchto publikacích mistrně propojuje pohled zkušeného geometra s pohledem neméně zkušeného učitele matematiky a didaktika. Kniha je určena učitelům matematiky, studentům učitelství, ale i středoškolským studentům. Jak sám autor v úvodu píše, jejím cílem „je představit čtenářům elementární geometrii jako zajímavou disciplínu s množstvím problémů, s různorodou tematikou, s nečekanými výsledky a pestrostí přístupů k téže otázce.“ Kuřina probouzí a podporuje zájem čtenářů o elementární geometrii a v průběhu jednotlivých kapitol jej stále udržuje a oživuje novými zajímavými tématy, zvědavými otázkami a úlohami v duchu realistického konstruktivismu, který je popsán například v knize *Dítě, škola a matematika* (Hejný & Kuřina, 2015).

Tematika knihy *Půvab elementární geometrie* je různorodá, zároveň však pečlivě vybíraná a systematicky řazená. Studenty i učitele matematiky prostřednictvím vhodných ukázek neotřelých úloh, nápaditých řešení i elegantních důkazů přesvědčí o tom, že geometrie dokáže být neobyčejně krásná, že vše do sebe zapadá a funguje.

Kniha je uvedena kapitolou *O elementární matematice*, která obsahuje úlohy, k jejichž řešení není zapotřebí žádný složitý matematický aparát, ale představivost a tvořivost, případně předchozí zkušenost s problémy podobného charakteru. Druhá kapitola *O obsazích a objemech* přináší ukázky úloh založených na shodné rozložitelnosti. Kapitola *O geometrických zobrazeních* ukazuje například různé možnosti zobrazení přímky a kružnice. Důležité místo v geometrii patří důkazům, proto je jim věnovaná celá kapitola. Kuřina zde na několika příkladech vět ukazuje možnosti různých způsobů důkazů, například Pythagorovu větu dokazuje sedmi odlišnými způsoby (dva důkazy Eukleida, důkaz Leonarda da Vinci, ale i Bolzana či Polyi). Následující kapitola přináší pohled



na mnohoúhelníky a mnohostěny, dotýká se různých možností pokrývání roviny shodnými útvary rozmanitých tvarů či vzájemné provázanosti stereometrických otázek s teorií grafů. Další kapitoly jsou pak věnovány konkrétním ukázkám různých příkladů metrických prostorů, otázkám dělení úhlů, afinitě a kolineaci, kombinatorické geometrii. Kapitola *O chybách a omylech* ukazuje nejen žákovské chyby a jejich příčiny, ale i chyby v matematických textech, například při zobrazování těles nebo chyby z historie matematiky. Celou knihu příznačně zakončuje kapitola *O axiomatice*, která navazuje pátým Eukleidovým postulátem na předchozí kapitolu, ale věnuje se i didakticky orientovanému axiomatickému systému Zofie Krygowské.

Celá publikace je bohatě ilustrována autorovými výstižnými obrázky, které zde fungují jako plnohodnotný jazyk matematiky. Navíc jsou některé z kapitol zakončeny karikaturami našich předních ilustrátorů (Bartáka, Jiráňka, Slívy, Steigera).

Kniha přináší ucelený pohled profesora Františka Kuřiny na elementární geometrii v rozsahu střední školy s hlubokým metodickým a didaktickým vhledem, do kterého se promítá autorova celoživotní zkušenost s geometrií a jejím vyučováním, ale i neobyčejně široký rozhled v odborné literatuře. Věřím, že si kniha najde cestu ke svým čtenářům, podaří se jí studenty i učitele zaujmout a utvrdí je v přesvědčení, že elementární geometrie má svůj půvab, který čtenářům po jejich aktivním čtení snad nezůstane skrytý.

PhDr. Jana Cachová, Ph.D.

Katedra matematiky, Přírodovědecká fakulta
Univerzita Hradec Králové

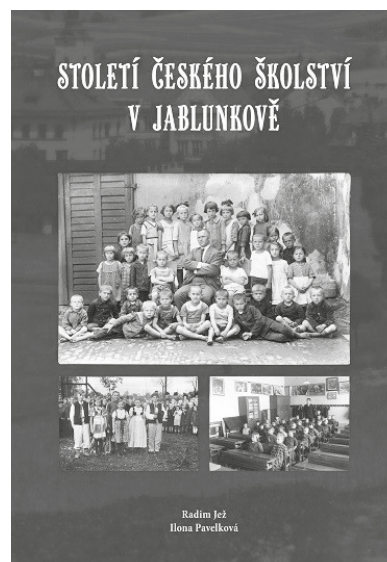
Vývoj školství v zapadlém kraji

Jež, R., & Pavelková, I. (2021). *Století českého školství v Jablunkově s nástinem vývoje vzdělanosti od počátku k dnešku*. Český Těšín.

Již první kontakt s publikací, kterou vydalo Muzeum Těšínska ve spolupráci se základní školou v Jablunkově a městem Jablunkov, nenechá nikoho na pochybách, že se mu do rukou dostává portrét historie školství ve městě položeném v nejvýchodnější části Moravskoslezského kraje. Obálku knihy zdobí dobové školní fotografie a na frontispise je otištěna školní zpráva (vysvědčení) žáka, který navštěvoval jablunkovskou obecnou školu s českým vyučovacím jazykem v roce 1938. Předśádka je pojata jako koláž reprodukcí školních razítek v polském, německém a českém jazyce, což odkazuje k národnostní skladbě zdejšího obyvatelstva, připomíná místní jazykovou pestrost a naznačuje historické proměny, kterými příhraničí v minulosti procházelo.

Kniha je sice poměrně útlá, obsahuje však úctyhodné množství informací. Čtenář je doslova vtažen do děje skrze kultivovaný styl textu, jenž fundovaně a přitom srozumitelně popisuje události a peripetie jablunkovského školství, které doplňují dobové fotografie zachycující příběh jednotlivých členů pedagogického sboru i konkrétních žáků v kraji obývaném ponejvíce Poláky a Čechy, kde se dlouho učilo výhradně německy. Tematickým těžištěm knihy je vznik a trvání české jablunkovské školy v letech 1921–2021. Autoři však toto období doplňují širším kontextem starší historie kraje i města, s ohledem na historii místního školství, jehož kořeny sahají do druhé poloviny 16. století. Například kapitola *Rektoři, kantoři a jejich žáci* zahrnuje unikátní zmínku o učiteli evangelického vyznání, který v Jablunkově působil v roce 1576. K orientaci v množství dat a jmen napomáhá struktura kapitol: nejprve autoři popisují širší dějinný kontext politického vývoje a jeho dopady na moravskoslezskou oblast, to vše v zrcadle dobové školské legislativy, pak teprve následuje podrobný popis stavu a změn místní školy.

Již zmiňovaná obrazová složka knihy v podobě četných faksimilií dokumentů, dobových fotografií či statistik představuje jedinečnou rovinu textu. Vedle linie, která sleduje účastníky výchovného procesu, zde najdeme také technické plány školních budov a fotografie, jež zachycují proces realizace stavby nové školy v roce 1923. Svědectví o péči a o úctě ke vzdělání podává zdobný vzhled budovy polské měšťanské



školy Henryka Sienkiewicze, jakož i velkoryse pojaté vnitřní vybavení učeben a zázemí školy z období let 1928–1929.

Význam tohoto díla není zdaleka jen regionální, přestože kniha představuje příležitost nahlédnout na specifické klima příhraničního a také vícejazyčného vzdělávacího prostředí. Srozumitelný popis reforem, jimiž školství procházelo, zasazený do kontextu místních poměrů, konkrétního dění ve zdejší škole může pomoci v pochopení otázek vývoje školství studentům pedagogických fakult a také dalším zájemcům o historii českého školství (mimořádně, čtenáři knih Karin Lednické zde naleznou doplněk k historii moravskoslezského pohraničí). Desítky skupinových fotografií žáků a pedagogů polské i české školy z časů minulých i současných mohou čtenáře vést k zamyšlení, mohou probudit vzpomínky na vlastní školní léta a také umožňují porovnávat minulost a přítomnost například při pohledu na množství bosých nohou žáčků na školních fotografiích. Čtenáři původem z Jablunkova si také mohou upevnit vztah k rodnému městu a k prostředí, v němž prožili svá školní léta. Kniha *Století českého školství v Jablunkově* představuje informačně bohatý zdroj, který přispívá k poznávání nuancí vývoje školství v našich zemích, a proto dalece přesahuje hranice svého regionu.

Zuzana Jirsová,
učitelka ZUŠ Jindřichův Hradec,
autorka knihy Krumvaldské chalupy

Veronika Rodová
Katedra primární pedagogiky Pedagogická fakulta MU

na Katedru francouzského jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU, kde již nějaký čas koordinuji

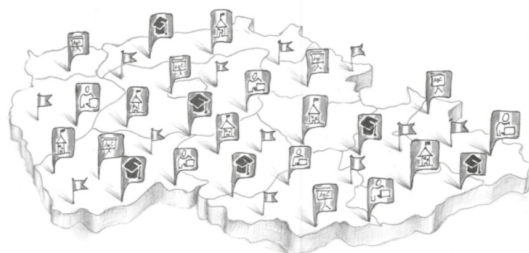
Projekt interaktivní mapy francouzštiny pro posílení spolupráce

(<https://mapa-francouzstiny.cz/>)

V roce 2020 jsme vedli dotazníkové šetření mezi učiteli francouzštiny, abychom zaznamenali přesnější důvody ubývání počtu zájemců o francouzštinu zejména na základních, ale i na středních školách. Reagovalo na něj 276 vyučujících. Hned od začátku jsme spolupracovali se Sdružením učitelů francouzštiny (SUF) a Francouzským institutem i s dalšími subjekty. Trend byl potvrzen, stejně jako nelehká situace mnohých osamocенých francouzštinářů, kterým dochází argumenty, jež by oslovily mládež při výběru dalšího cizího jazyka. Zároveň k nám ale přicházely hlasy z různých firem, které se začaly potýkat s nedostatkem uchazečů o pracovní místa, kde je nutná znalost francouzštiny. Zahájili jsme tedy projekt, kde jsme začali propojovat školy a firmy a hledali nové možnosti, jak cizí jazyky nabízet v perspektivě uplatnění na trhu práce. Začal se tak rodit nástroj, který pomocí kartografického softwaru ArcGis zobrazuje, kde všude se francouzština v České republice vyskytuje na různých stupních škol, včetně vysokých, ale i na pracovním trhu. Potenciál tohoto projektu tkví v otevření dalších možností spolupráce.

Největší motivací pro rozhodování, čemu se budou žáci věnovat, je zřejmě touha jít za svým snem. Kdo má své vysněné pracovní místo nebo vysněnou zemi, kam by se chtěl podívat, přizpůsobí tomu také své kroky. Bude pro to něco dělat. Při výběru jazyka by motivaci měl také zvýšit dostatek informací, aby nepanovaly zkreslené představy o tom, jak je nebo není určitý jazyk později uplatnitelný. Dále také jaké se nabízejí pracovní pozice, v jakých oborech a aby žáci věděli, k čemu je dobré se jazyky – v našem případě francouzštinu – učit. Mapa tedy zobrazuje školy i firmy, kde francouzština žije, kde se francouzsky mluví.

Učitelé v anketě také volali po spolupráci s univerzitami. Zde mohou být motivačním



prvkem např. zážitky studentů ze zahraničních pobytů. Rádi sdílejí to, co bylo náročné, čím museli projít (např. administrativním martyriem), ale také co bylo příjemné. Jedná se tedy o živý důkaz, že pobyt v zemi, jejíž jazyk studují, byl obohacující a nasměroval je dál. Jednotlivé studijní programy českých univerzit včetně jazykových center mají tudíž na mapě rovněž své místo. Vysokoškolští studenti tak mohou docházet do škol, organizovat pro žáky motivační aktivity nebo vést kroužek (francouzštiny). Učitel, který by o takovou nabídku měl zájem, může v mapě vyhledat nejvhodnější kontakt a o spolupráci požádat. Někdy jsou iniciativní i sami naši studenti, kteří se vrací na předešlé stupně škol, aby se podělili o své zkušenosti z vysokoškolského studia. Navštíví svého vyučujícího francouzštiny na základní škole nebo na gymnáziu a s pomocí mapy jeho žákům přiblíží, jaké možnosti znalost tohoto jazyka nabízí.

Na podpoře tohoto projektu se kromě naší katedry finančně podílí Francouzská ambasáda, sdružení Gallica, SUF nebo Francouzsko-česká obchodní komora. Součástí pracovní skupiny jsou také zástupci kateder francouzštiny pedagogických fakult v Praze a v Hradci Králové a univerzitních jazykových center.

doc. Mgr. Václava Bakešová, Ph.D.

Ing. Mgr. Hana Delalande,

Katedra francouzského jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta MU

Je výchovné trestat? Je výchovné odpouštět?

Žák v osmé třídě vytvořil facebookovou stránku, na které sděloval názory na vyučující. Někdy i velmi nepěkné, urážející. Aktivních účastníků (možná i iniciátorů a tvůrců) bylo víc, ovšem pouze tento se přiznal, další jsme neidentifikovali. Jde jinak o výborného žáka bez kázeňských problémů. Má dobré rodinné zázemí, takže rodiče s chlapcem okamžitě po odhalení vše smazali, komunikaci i účet, chlapec se omluvil a nabídl vlastní práci k odčinění přestupku. V tom ovšem hlavní problém není. Chlapec si vysoutěžil stipendium na studijní zahraniční pobyt. Potřeboval k němu rovněž doporučení školy. Ve sboru jsme se dlouze dohadovali, a nakonec jsme mu doporučení nedali. Můj dotaz se týká toho, zda jsme udělali správně.

Marie Kořínková

Dřív jsme si stížnosti na učitele jako žáci mohli nanejvýš sdělovat po cestě ze školy. Pěkně v soukromí a beze svědků. A také jsme to zhusta dělali. A leckdy notně peprně. Dnes ovládají už i docela malé děti nebývalé technické prostředky, takže je využijí ke stejnému účelu. Občas přitom něco nedomyslí. Zveřejňují leccos, co není vhodné. Příkladů bychom mohli uvést víc než dost, často tak jednají i dospělí. Chlapec tedy jednoznačně udělal průšvih a měl by přijít následek.

Nevím, jestli byl autor odhalen nebo se přiznal po nějakém školním zjišťování. Měli bychom však také jemu i ostatním vyslat jednoznačný signál, že případné přiznání je polehčující okolnost.

Osobně jsem přesvědčený, že na cestě dětstvím děláme chyby všichni. Podstatné je, abychom se učili, že chybu je možné odčinit. Omluva a smazání účtu jsou v tomto případě samozřejmé, nicméně zcela nedostačující. Trestání pokládám za zbytečné. Měli bychom učit děti, že k nápravě činu je zapotřebí něco učinit, něco udělat. Vést je zkrátka k tomu, že přečin je vhodné smazat činem. Jestli chlapec nabídl aktivitu (někdy je k tomu musíme ponouknout a následně ještě sami vymyslet, co je vhodné a možné a současně přiměřené závažnosti provinění), tedy svůj volný čas, aby odčinil chybu, měl by po jejím provedení dojít odpouštění. Odpouštění, a tedy i smíření, představují nedílnou a důležitou součást naší výchovy dětí pro budoucnost. Myslím, že ani jako dospělí příliš postupy vedoucí k odpouštění

ani samotné odpouštění neovládáme. Přitom jako dospělí docela dobře víme, že neodčiněnou a následně neodpuštěnou křivdu si v sobě často neseme v silné podobě dlouhou dobu.

Odebrání výhod, tedy zbytných věcí i aktivit, pokládám za možnou nedílnou součást následků. Odebrat tablet, omezit přístup na mobil, zakázat kino se mi proto jeví jako legitimní. Vzdělání však považuji za klíčový úkol dětství a dospívání. Omezovat jakkoli přístup ke vzdělání pokládám za nevhodný. A že by si chlapec lépe zapamatoval, že se některé věci nedělají? Jestli je, jak píšete, slušný kluk ze slušné rodiny, pak už si bude tuto událost pamatovat dlouho. Myslím, že dokonce ani nehrozí nebezpečí, že by něco podobného zopakoval. A kdyby byl „padouch“, tak trest a získanou zkušenost využije stejně pouze k tomu, aby se na přestupek příště nepřišlo.

Respektuji vaše rozhodnutí, nicméně z mého pohledu chlapec doporučení dostat měl. Škola by měla rozlišovat věci skutečně podstatné a méně podstatné. Těmi méně podstatnými se jistě také musí zabývat, ale neměla by je klást na roveň těm zásadním. Vaše rozhodnutí asi už nejde zvrátit. Takže pokud by to bylo v možnostech rodičů, tak bych jim doporučil, aby chlapci stipendium, a tedy i pobyt uhradili sami.

PhDr. Václav Mertin
dětský psycholog

Vaše náměty a dotazy pro poradnu zasílejte na e-mailovou adresu komensky@ped.muni.cz.

Výčitka, výhrůžka, já-výrok a žádost

Není (živého) jazyka bez komunikace a není komunikace bez jazyka (koneckonců i neverbální komunikaci interpretujeme jazykem — slovy), proto dnes v *jazykové* poradně opustíme výsostné vody *formy* sdělení a vplujeme do hlubin *obsahu/komunikace*.

V minulé poradně jsme se zabývali zápisem slova *výhrůžka/vyhrůžka*. Paletu možností, jak zapsat nespisovnou výslovnost rozšíříme o [fonetický přepis]. Podívejme se nyní blíže na situaci, kdy se [víhrůžka] nabízí jako možný způsob komunikace: *Jestli si neuklidíš ten brajgl, tak si mě nepřej!* Je-li naším cílem zachovat mezi mluvčími rovnováhu, využijme **já-výrok**: *Když na zemi vidím tvé věci, jsem rozzlobený/á, potřebuju (tady mít) pořádek (ať tudy můžu procházet)*. K tomu doplníme **žádost** či prosbu: *Mohl/a bys to prosím uklidit?*

Někdy však na tak dlouhé formulace není čas, pročez postací: *Potřebuju tudy procházet. Můžeš si to uklidit?*

Otázkou zůstává, co se stane, přijde-li negativní odpověď — *Ne*.

Tu se ocitáme na rozcestí. Buď je pro nás princip *power-with* (sdílení moci s ostatními) důležitější než to, abychom v danou chvíli dosáhli svého, nebo přejdeme k principu *power-over* (moc drží jedna strana). V prvním případě dál hledáme způsoby, jak se s dotyčným domluvit (např. na termínu, kdy bude úkol splněn), ve druhém případě trváme na svém rozkazu (který má jen *formu* (!) žádosti).

Zařazením *já-výroku* a *žádosti* do svého komunikačního rejstříku se nezbavujeme *moci*, jíž (ať už v roli vyučujících či rodičů) v dané situaci disponujeme. *Moc* je stále pevně v našich rukou, nicméně vytváříme prostor, ve kterém se s ní učí pracovat i dorůstající generace. A jelikož od výhrůžky může být k já-výroku a žádosti daleká cesta, pro začátek doporučujeme mapovat si, kdy které komunikační strategie používáme, nakolik jsou funkční a jak rychle je od nás děti přejímají.

Mgr. Adam Veřmiřovský, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta MU

Merry Christmas

Vánoce jsou svátky, na které se v této části roku těšíme. Jsou spojeny se světlem, vůní, těšením a dárky, ale také s vánočními prázdninami, kdy si můžeme všichni odpočinout a nabrat síly do dalšího roku. Pojďme se nyní podívat na některé fráze, které s tímto obdobím souvisejí.

Známa česká písnička *Vánoce, Vánoce přicházejí* svým textem bohužel přímo svádí k nejběžnější chybě, kterou dělají žáci a studenti napříč úrovněmi, protože anglické slovíčko *Christmas* se užívá v jednotném čísle, proto *Christmas is coming*.

Ve třídě u mladších dětí se můžete zeptat, jestli už *napsaly dopis Ježíškovi*: *Have you written a letter to Santa/Baby Jesus yet?* Asi všech se bude týkat otázka, zda se těší na Vánoce, kterou můžeme volně přeložit jako: *Are you in the Christmas spirit yet?* A naši naději, že bude na vánoční svátky snít, vyjádříme větou: *We're all hoping for a white Christmas* (pozor, ať nevypadne neurčitý člen před adjektivem).

Podobně jako v češtině lze užít ve spojení s těmito svátky různé předložky, takže správně je **At Christ-**

mas i **Over Christmas** *I usually spend time with my family*. Naproti tomu, když mluvíme o jednotlivých dnech, předložka se změní na obvyklé *on*, např. **On Christmas Eve** *we open presents*. (Na Štědrý den rozbalujeme dárky.) Stejně tomu bude ve větě *Na Hod boží* (25. 12.) *chodíme na oběd k babičce*: **On Christmas Day** *we have lunch at my grandmother's place*. A do třetice věta „Na Štěpána (26. 12.) často navštěvujeme příbuzné.“ bude znít: **On Boxing Day** *we often visit our extended family*.

Abychom nezapomněli na úplný závěr roku, může se do předvánoční hodiny hodit otázka, jaké mají v rodinách plány na Silvestra: *Are you having a New Year's Eve party this year?* Nebo jestli dodržují na Nový rok nějaké tradice: *Do you have any New Year's Day traditions, like visiting family or eating pork?*

Takže až se se svou třídou uvidíte letos naposledy, můžete jim popřát stejně jako my teď vám: *We wish you a merry Christmas and a happy new year!*

Ailsa Marion Randall, M.A. / Mgr. Irena Headlandová Kalischová, Ph.D.

Katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta MU

5x stručně ze školství

Návrh na změnu financování asistentů pedagoga

Návrh na zastropování počtu asistentů dle Michala Černého, ředitele odboru základního vzdělávání MŠMT, reaguje na každoroční růst počtu asistentů, k němuž není úměrný růst počtu žáků, kteří podporu asistenta vyžadují. Návrh změn se týká zejména financování asistentů. „Naší snahou je, aby nedošlo ke snížení ani k razantnímu navýšení (počtu asistentů),“ reaguje Černý. Návrh byl již v září kritizován organizací Učitelská platforma.

Zázraky ve třídě

„Příběhy, kterým říkáme zázraky, jsou příklady každodenní práce učitelů,“ popisuje svou novou kampaň organizace Učitel naživo. Za cíl si dává nasbírat příklady z praxe, které mohou inspirovat a podpořit práci učitelů. Krátké příběhy připomínají, že tato práce vyžaduje mnoho dílčích dovedností: „schopnost reflexe vlastní výuky, znalost didaktických postupů, velkou míru empatie, kreativity i sebevědomí“. Příběhy čtěte na: www.ucitelnazivo.cz/zazraky.

Mezinárodní srovnání v číslech

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) v každoročním přehledu Education at Glance přináší mezinárodní srovnávací statistiku vzdělávání ve 38 zemích. Z aktuálních přehledů vyplývá, že platy učitelů vzrostly v období 2015–2021 v mezinárodním průměru o 6 %. V tomto ohledu ČR s nárůstem platů o 37 % silně překračuje průměr. I tak zůstává plat českých učitelů ve statistikách mezi nižšími, a to i s přihlédnutím k tomu, že platového maxima dosahuje český učitel až po více než 30 letech. V nadprůměru jsou naši učitelé také v nevýukových aktivitách, které zabírají 66 % jejich pracovní doby (měřeno na středoškolských učitelích).

Změny v pojetí školní připravenosti

Probíhající revize RVP si mimo jiné slibuje vyřešit rostoucí počty odkladů školní docházky. Dle garantek Národního pedagogického institutu H. Splavcové a H. Havlínové je problém ve vysokých nárocích 1. stupně základní školy. V revizích kurikula se tak zaměřují na zajištění hladkého přechodu na základní školu a hovoří o malé informovanosti učitelů základních škol o práci jejich kolegů v mateřských školách. Velkou váhu přikládají také osvětě rodičů. Celý rozhovor na www.eduin.cz.

Výstava Pravěk před tabulí

Národní pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze hostí výstavu zaměřenou na historii výuky pravěku v našich školách. Ředitelka muzea M. Pánková popisuje výstavu jako ukázkou proměn ve výuce nejstarších dějin a upozorňuje na fenomén našich archeologů, kteří byli často zároveň učiteli. Jak se (nejen) tento aspekt promítal do výuky v různých obdobích, je možné zjistit na výstavě, která potrvá až do září 2023.

Mgr. Tomáš Horčíčka

Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta MU