

*Časopis má výročí,
Komenský si v nebi zase zatančí.
Celé nebe má radost,
že jeho časopis má známost.
Na Komenského se zapomenout nedá,
každý ho dneska v učebnici hledá.
Časopis má výročí, už 140 let
takhle dlouho nevydrží ani ten náš Blesk.
Tak tohle je náš časopis Komenský.*

David, 11 let



Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Veronika Rodová, Kateřina Lojdová
**Rozhovor s Janem a Vladimírou
 Slavíkovými o artefietice
 jako expresivní tvorbě spojené
 s reflexí v dialogu 5**

DIDACTICA VIVA

Zuzana Šalamounová
**Didaktická kazuistika:
 když je práce s uměleckým
 textem v literární výchově víc
 než jen povídání 13**

140 LET ČASOPISU KOMENSKÝ

Veronika Rodová
**Zakladatel časopisu
 Komenský – člen rodiny
 vědců a umělců 21**

Světlana Hanušová, Naděžda Vojtková
**První školou rodina – listování
 časopisem Komenský 25**

Kateřina Lojdová
**Jak vyučovat žáky? Pohled
 napříč staletími na stránkách
 časopisu Komenský 30**

Karolína Pešková
**Profese učitele na stránkách
 časopisu Komenský
 v proudu času 36**

Markéta Hájková
Žízeň po kázni 40

Eva Trnová
**Komenský a výuka
 přírodovědných předmětů
 v minulosti a dnes 45**

Květoslava Klímová
**Domácí úkoly:
 historie a současnost 49**

REPORTÁŽ

Markéta Hájková
**S Komenským putujeme
 po labyrintech konferencí
 i do Českého ráje 54**

PORADNA VÁCLAVA MERTINA

Vstup učitele do rodiny 57

5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ 58

Editorial

Naši vážení čtenáři,

držíte v rukou výjimečné číslo. Je věnováno sto čtyřiceti letům existence časopisu Komenský. Toto úctyhodné jubileum jsme oslavili hned několika způsoby.

Díky originálnímu nápadu a organizační neúnavnosti šéfredaktorky Jany Kratochvílové jsme v březnu 2016 připravili výstavu, která byla věnována různým tematickým oblastem, jež se během existence časopisu na jeho stránkách objevovaly. Příprava výstavy vyžadovala velký kus námahy od všech členů redakce, a tak jsme si řekli, že by bylo škoda, kdyby se po skončení výstavy měl její výsledek vytratit. Proto jsme se rozhodli texty výstavních plakátů přetvořit v články.

Při procházení starých čísel bylo zajímavé pozorovat proměny grafické podoby časopisu, které odrážejí dobový vkus a zahrnují i ideový rozměr doby. Vychovatelský týdeník (sic!) *Komenský* v prvních letech vycházel v Olomouci a jeho obálka byla z dnešního pohledu poměrně zdobná. Například na výtisku z 10. prosince 1874 vidíme oválný portrét vousatého muže s knihou, bezpochyby Jana Ámose Komenského, orámovaný věncem z pentlí, větví a plodů. Portrét na květinovém pozadí doplňuje astroláb a špalíčky knih jako symboly vědění. Nad tím si klene název časopisu fontem písma odkazujícím ke znakům staroslověnským. V roce 1879 je záhlaví stejné, ale domnělý portrét Komenského se zmenšil. Zpřímá se držící muž mírně natočil hlavu a trochu povolil v zádech. V osmdesátých letech 19. století se portrét Komenského posouvá ke kraji, podoba jeho tváře nyní působí téměř ponuře. Knihy a květiny zůstávají, astroláb nahrazuje glóbus a v centru, kde byl medailon Jana Ámose, září hvězda. S novým stoletím nabývá grafická stránka zcela jiné podoby. Záhlaví se geometrizuje v duchu art deco a časopis je označen jako pedagogický týdeník. Za první republiky mizí jakékoli ozdobné prvky, zůstává jen kapitální nápis a podtitul *časopis pedagogický*. Po válce grafická strohost přetrvává, přibývají temné barvy. V padesátých letech se opět objevuje obrazový výjev, zasazený do červeného rámu: voják přijímá od

trojice venkovsky oděných dětí kytici. Název teď zní *časopis pro učitele národních škol*. Na konci 50. let obálce dominuje oválný portrét Komenského opatřený nápisem *omnia sponte fluant absit violentia rebus* (překládaného například „všechno ať samo plyne, ať ve věcech násilnost není“, nebo s mírným významovým posunem „všechno ať plyne samo, ať dalek věci je nátlak“). Tento portrét, včetně nápisu, vydržel na titulní straně přes padesát let. Načež se rozpadl do bodového rastru, aby od roku 2012 získal novou barevnost i obrazovou podobu. Ta je dílem Leo Knotka, současného sazeče a grafika časopisu a odkazuje k didaktickým výjevům *Světa v obrazech*, Komenského převratné učebnici latiny.

Na stránkách svátečního čísla najdete také malý dárek v podobě limeriků¹. Ty pro jubilejní číslo – ve spolupráci s redakcí v rámci dílny tvůrčího psaní – tvořili žáci z páté třídy paní učitelky Martiny Raiserové, na ZŠ Horácké náměstí v Brně. Psaní limeriků žáky bavilo a doufáme, že způsob, jakým jsme si nonsensově pohrávali se jménem zakladatele Jana Havelky, s názvem časopisu, či se jménem Jana Ámose Komenského, čtenáře pobaví a rozesměje, nebo vás dokonce inspiruje a vy se o nějaký nesmysl sami pokusíte, výsledek může být zcela nečekaný.

Děkujeme všem, kteří se na přípravě slavnostního čísla podíleli, vložili sem své nadšení, chuť i práci. Děkujeme pracovníkům internetové *Encyklopedie dějin města Brna*, kteří laskavě svolili k uveřejnění dobových fotografií. Doufáme, že se nám podařilo oslatit práci zakladatelů časopisu, vzdát jim hold a navázat na jejich snažení.

Veronika Rodová

¹ Limerik je poetický útvar s rýmovou strukturou. Tuto hravou formu objevili antičtí autoři a bavil se jí prý i Tomáš Akvinský nebo William Shakespeare. Velkého rozkvětu zažíval limerik v 19. století v Anglii, kde byl prý oblíbenou zábavou, dokonce i v přístavních krčmách. Čeští čtenáři jej znají zejména díky Edwardu Learovi (*Knihy třesků a plesků, Velká kniha nesmyslů*) v bravurním překladu Antonina Přídala.

Veronika Rodová, Kateřina Lojdová

Artefiletika jako cesta k životním hodnotám

Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefiletice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu

Jan Slavík a Vladimíra Slavíková rozvíjejí v teorii i v praxi výchovně-vzdělávací přístup označovaný jako artefiletika. O co se v artefiletice jedná a jaké je její místo v životě základní školy jsme se ptali v rozhovoru.

Oba dva se dlouhodobě věnujete artefiletice. O co se jedná?

Jan: Nejstručněji se dá povědět, že artefiletika je výchovně a vzdělávací pojetí, v němž expresivní tvorba (výtvarná, dramatická, hudební, taneční ad.) je nástrojem, jak se učit porozumět světu a lidem ve vztahu k sobě samému. Tento přístup volně navazuje na pradávnu antickou tradici, která rozlišovala dva základní způsoby poznávání: „doslovné“ poznávání na základě pojmů, tzv. *noéta*, a obrazné poznávání opřené o vhledy – *aisthéta*. Zatímco „doslovné“ poznávání musí být především nadosobní (třeba poznatky v matematice nebo fyzice), obrazné poznávání se osobnímu hledisku nemůže vyhnout. Francouzský filozof P. Ricoeur¹ v tomto smyslu

napsal, že člověk prostřednictvím umění hledá metafory pro svoje sny, fantazie a skrytá přání.

Jan a Vladimíra: Historický vývoj civilizace přesvědčivě vypovídá o tom, že obě poznávací oblasti – doslovná a obrazná – se v jakékoli lidské kultuře navzájem potřebují, doplňují a různými způsoby proplétají. Proto se zdá být rozumné, aby tomu tak bylo i v oblasti výchovy. Tomuto požadavku artefiletika vychází vstříc tím, že nabízí příležitost propojovat expresní tvorbu s její reflexí, což by se mělo dít ve vzájemném dialogu účastníků, kteří společně přemýšlejí o významech a rozmanitých souvislostech tvorby. Je to výchovný a vzdělávací model, který spojuje dvě velké kulturní domény: tvůrčí a teoretickou.

Jan: Díky propojení expresivní tvorby s teoretickým náhledem na ni při reflexi se v artefiletice – trochu pateticky řečeno – nabízí šance plodně spojovat umění s vědou. Vyučující se v artefiletice může opírat o poznatky řady oborů, pro které jsou expresivní aktivity předmětem soustavného studia, počínaje filozofií přes estetiku, teorii umění a kulturologii až třeba k psychologii a neurovědám. Víím z různých společných artefiletických akcí, že zaujatí učitelé uměleckých předmětů (výtvarná, hudební, dramatická výchova) se o tyto poznatky zajímají a sledují nové informace, takže poukaz na prohlubující studium by neměl být nijak neobvyklý nebo překvapivý.

Vladimíra: Ale současně je spojení tvorby s její reflexí velmi přirozené, vždyť každý kulturní člověk dobře ví, jak si po zhlédnutí filmu, divadelního představení nebo poslechu hudby

¹ Paul Ricoeur (1913–2005), význačný francouzský filozof (mimo jiné nositel Velké ceny udělované Francouzskou akademií a také ceny Karla IV., kterou uděluje Univerzita Karlova), který je pro artefiletiku inspirativní zejména svými texty zaměřenými v hermeneutickém duchu na interpretaci a metaforu (*O interpretaci, esej o Freudovi*, 1966; *Problém dvojího smyslu*, 1966; *Struktura, slovo, událost*, 1967; *Konflikt interpretací*, 1969; *Živá metafora*, 1975).

potřebuje s někým povídat o tom, co zažil. Proto je v artefiletice možné dobře „nastavit“ míru vzdělávací náročnosti: lze začínat u spontánních rozhovorů o autentických zkušenostech získaných skrze expresivní tvůrčí aktivity („Co jste prožili a jak?“) a propracovat se až k náročným vzdělávacím projektům, které od žáků vyžadují poctivé studium („Co všechno jste se dozvěděli o tématech, které jsme spolu objevili?“).

Důležité je, že motivace ke studiu má být pokud možno vnitřní (nikoliv vnější), tj. taková, která vyplývá přímo z tvůrčího a poznávacího procesu. Artefiletika tento nárok vyjadřuje termínem „poznávací motiv“. Poznávací motiv je spjatý s objevováním: je to téma odhalené při tvorbě a reflexi, které člověka oslovilo a podněcuje k dalšímu – hlubšímu – studiu. Inspirativní síla a poznávací potenciál poznávacích motivů je měřítkem kvality artefiletického učení a vyučování.

Jak dlouho a jakým způsobem artefiletiku rozvíjíte?

Jan: Snad bychom se nejprve měli krátce ohlédnout do nedávné historie artefiletiky ve světě. Pojmenování „filetický přístup“ použil v sedmdesátých letech 20. století výtvarný pedagog Beittel², když chtěl vystihnout zvláštní roli, kterou ve výchově zaujímají umělecké disciplíny. Popisoval ji jako „formativní hermeneutiku“ a měl tím na mysli, že prostřednictvím expresivní tvorby si člověk vykládá svět a zároveň je

tímto tvůrčím výkladem sám formován. Platí to již pro malé děti, jejichž hry mohou být chápány jako zárodečná podoba uměleckých aktivit – děti si jimi „tvoří svět“ a současně si tím vysvětlují a uspořádávají svou zkušenost. Ve stejné době termín „filetika“ užíval pedagog Broudy³ pro označení takového vzdělávacího přístupu, jenž se při výuce orientuje „na žáka“, tj. opírá se o žákovskou osobní zkušenost a motivaci tvořit. Na Broudyho pojetí navázala v devadesátých letech Breslerová⁴, která zkoumala uplatnění tohoto přístupu ve školní praxi ve výtvarné výchově.

Jan a Vladimíra: Tyto podněty jsme využili pro jedinečnou situaci u nás na počátku devadesátých let. V té porevoluční době se v české výtvarné výchově rozrůznilo několik alternativních proudů, z nichž jeden z nevlivnějších byl do velké míry inspirován arteterapií. Od počátku bylo jasné, že výchova nemá a nemůže být zaměňována s terapií, ale neméně zřetelně se ukazovalo, že je velmi důležité co nejlépe rozumět tomu, co tyto dvě expresivní a tvůrčí disciplíny mohou mít společného a v čem se od sebe liší.

3 Harry S. Broudy (1905–1998), profesor filozofie výchovy v USA, původem Polák, imigrant z dvacátých let 20. století. Je ideovým předchůdcem současného tzv. *integrativního přístupu ke kurikulu*, v jehož rámci věnoval soustředěnou pozornost uměleckým oborům vzdělávání (*Building a philosophy of education*, 1954; *The uses of schooling*, 1988). Na počátku devadesátých let oživila Broudyho teorii L. Breslerová.

4 Liora Bresler (1949), profesorka výtvarné výchovy na univerzitě v Illinois, kromě teorie výtvarné výchovy se věnuje metodologii kvalitativního výzkumu a kurikulárním studiím (*Research in international education: Experience, theory & practice*, 2002; *Custom and cherishing: The arts in elementary schools*, 1991).

2 Kenneth R. Beittel (1922–2003), profesor výtvarné výchovy na Pennsylvania state university, tvůrčí umělec i teoretik, který se zabýval souvislostmi mezi uměleckým projevem, vědomím a komunikací (*A celebration of art and consciousness*, 1991; *Alternatives for art education research*, 1973, *Mind and context in the art of drawing*, 1972).

Tento program razil již v půli 20. století Lowenfeld⁵ ve své slavné knize *Creative and mental growth*. S obdobnou vizí se u nás rodila koncepce disciplíny pod názvem *artefiletika*. Hlásila se ke konstruktivistickým vzdělávacím tradicím, na které navazovala především „od praxe k teorii“, nikoliv naopak. To znamená, že určité postupy se nejprve prakticky zkoušely, teprve poté teoreticky vykládaly.

Jan: První článek, který programově koncipoval artefiletiku pod jejím nynějším názvem, vyšel v roce 1994 v časopise *Výtvarná výchova*.⁶ Navazoval na pojetí tzv. alternativních osnov výtvarné výchovy pro gymnázia z r. 1991 a na řadu článků, které popisovaly poznatky z takto vedené výuky. Učil jsem tehdy několik let tímto způsobem nejdříve na základní škole, pak na gymnáziu, později, na konci devadesátých let, jsme po tři roky artefiletiku učili spolu na střední pedagogické škole v Praze 6 a kromě studentů se soustavně zapojovaly i vyučující této školy. Byla to velmi cenná zkušenost spojená s bohatými diskusemi mezi všemi účastníky.

Vladimíra: Ve stejné době jsem začala artefiletiku uplatňovat i při výchově těch nejmladších: dětí v předškolním vzdělávání. Ačkoliv jsme si nejprve nebyli jisti, zda předškoláci dost

dobře zvládnou reflektivní dialog, výsledky daleko předčily naše očekávání. V současné době je artefiletika právě pro toto věkové období a pro raný školní věk asi nejbohatěji široce využívána v reálné školní praxi. Výborně se osvědčily také společné artefiletické aktivity dětí s rodiči.

Jan: Kromě toho mezi lety 1994 a 2012, nepravidelně i později, pořádalo občanské sdružení *Velký vůz* volnočasovou variantu artefiletiky: artefiletické víkendy pro účastníky ve věkovém rozmezí od středoškoláků až po seniory a ve velmi pestré profesní sestavě. Měli jsme na víkendech učitele všech možných aprobací, umělce, historiky umění, technické inženýry, lékaře... Byla to setkání plná inspirace, vzájemného obohacování a silných zážitků.

A konečně, spíše však především, jsem již v půli devadesátých let zavedl a učil předmět *artefiletika* na katedře výtvarné výchovy PdF UK v Praze, od počátku milénia ještě na katedře výtvarné kultury v Plzni a pokud vím, učil (a učí) se i na dalších pedagogických fakultách, například v Ústí nad Labem, v Olomouci, v Brně, v Hradci Králové a v Ostravě. V současné době jsou k dispozici i texty disertací, magisterských a bakalářských prací z oblasti artefiletiky.

Jan a Vladimíra: Z rozmanitých a sdílených zkušeností vyrůstala od r. 1997 i řádka knih a článků (jejich výběr je v soupisu literatury), které usilovaly o popis artefiletického přístupu a o hlubší porozumění tomu, co se v artefiletice děje a jak i proč to působí. Ambicí artefiletiky od počátku bylo co nejužší propojovat teoretické studium procesů expresivní tvorby se vzdělávací praxí. Princip spojování teorie (tj. reflexe) s praxí (tj. s tvůrčím jednáním) v artefiletice prochází celým systémem: začíná u dětí, žáků nebo studentů a pokračuje k učitelům. Pro ně platí požadavek shodný s přípravou arteterapeutů: vyučující má zakusit artefiletickou výuku

5 Victor Lowenfeld (1903–1960), profesor výtvarné výchovy na Pennsylvania state university, původem Rakušan, který před druhou světovou válkou úzce spolupracoval s českými výtvarnými pedagogy. Svou knihou *Creative and mental growth* (1949) zaměřenou na estetický, sociální, intelektuální a emocionální rozvoj dětí prostřednictvím expresivní tvorby význačně a celosvětově zapůsobil na teorii a praxi výtvarné výchovy i dalších uměleckých vzdělávacích oborů v druhé půli 20. století.

6 Slavík, J. (1994/1995). Mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. *Výtvarná výchova*, 35(2), 19–20.

sám na sobě a poznávat ji prostřednictvím soustavné reflexe vlastní zkušenosti spojené se studiem teorie a metodiky.

Je vhodné zdůraznit, že teoretické zázemí artefiletiky je náročné a těžko tomu může být jinak, protože za předmět jejího studia lze pokládat vlastně celou kulturu a člověka v ní. Proto je hodně důležité umět vybírat, co je pro potřeby artefiletiky nejzávažnější a nejpřínosnější. Platí to tím víc, čím mladším dětem je artefiletika určena, protože právě u nich by měla nejlépe vystihovat jejich vlastní možnosti a potřeby.

Zmínili jste arteterapii jako inspirační zdroj. Jaký je rozdíl mezi arteterapií a artefiletikou?

Jan a Vladimíra: Na počátku jsme se již zmínili o tom, že by se oba přístupy neměly zaměřovat, ale měly by úzce spolupracovat. Souvztáhnost expresivní výchovy s expresivní terapií přirozeně vyplývá z toho, že se shodně věnují „lidským věcem“, přičemž mohou o nich získávat porozumění hlubší než leckteré jiné disciplíny, protože dokážou spojovat osobní a nadosobní rozměr poznávání. Přesto mezi oběma oblastmi panují důležité rozdíly, které není správné přehlížet ani překračovat. V artefiletice jsou tyto rozdíly vyjádřeny odlišením mezi dvěma základními alternativami poznávacího motivu: mezi tzv. vzdělávacím motivem oproti motivu terapeutickému.

Prakticky jde o to, že vzdělávací motiv má sice žáka osobně oslovit, ale tím ho podněcovat ke studiu určitého obecného lidského tématu či konceptu a spolu s ním k hlubšímu poznávání kultury nebo přírody. Oproti tomu motiv terapeutický má směřovat klienta k náhledům na vlastní život, na osobní problémy a motivovat ho k jejich zvládnutí. To je podstatný rozdíl.

Vladimíra: Jednoduše řečeno, v artefiletice se směřuje od osobní zkušenosti k zobecňujícím tématům tak, aby si člověk takřikajíc na vlastní kůži uvědomil, že se ho bytostně týkají. To je typickým cílem též v umění – ani umělecký zážitek přece nemá být provázen lhostejností, má člověka pokud možno naléhavě oslovit. Díky tomu je i v artefiletice prostor společně tematizovat rozmanité problémy, všimnout si i silněji citově naplněných situací, příjemných i nepříjemných.

Určitě však nejde o to věnovat se v artefiletice osobním problémům tak, jak to potřebuje arteterapie, protože hlavním cílem je zobecňovat osobní zkušenost, to znamená nacházet skrze ni poučení o tom, co je pro lidi společné.

Jan: Přesto a právě proto artefiletika dobře slouží k podněcování psychických a sociálních faktorů, které podmiňují rozvoj pozitivních osobnostních vlastností jedince, jeho vnímavost vůči podstatným životním hodnotám a jeho tvořivost. Proto artefiletické aktivity mají funkci pozitivní prevence vůči psychickým a sociálním problémům. Pro tento přístup, jak ve vztahu k artefiletice zdůvodnil Závora (2009), lze použít Antonovského⁷ příhodný termín *salutogeneze*: hledání a využívání toho, co nás udržuje zdravými, čímž se nabývá odolnosti proti psychogenním onemocněním.

Jak se artefiletika v praxi pozná?

Jan a Vladimíra: V knížce *Dívej se, tvoř a poviďej* (2007) jsme popsali tři klíčové rysy, které charakterizují artefiletiku a jsou tím nejjednodušším kritériem pro její rozpoznávání. Za prvé je to spojení expresivní tvorby s reflektivním dialogem: nejde tedy jen o samotnou tvůrčí činnost anebo vnímání, ale také o obohacující dialog, který na ni navazuje nebo ji provází. Za druhé se klade důraz na systematickou práci s poznávacími motivy; ty by měly být oporou každé aktivity, takže děti, žáci nebo studenti by vždy měli umět zodpovědět otázku, co nového při artefiletice objevili a poznali, co se naučili. A třetím důležitým rysem je propojení poznávání světa (lidí a přírody) s poznáváním sebe samého. Sebepoznávání ovšem nutně spočívá na porovnávání vlastního sebeobrazu s chováním a míněním ostatních lidí, takže se úzce váže i k reflektivnímu dialogu. Jak vidno, bez reflektivního dialogu a jeho poznávacího přínosu provázaného s expresivní tvorbou nelze mluvit o artefiletice.

7 Aaron Antonovsky (1923–1994), sociolog a sociální psycholog, narodil se v USA, působil především v Izraeli. Zabýval se psychickou odolností a jejími souvislostmi s psychickou zátěží (*Health, stress and coping*, 1979; *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*, 1987).

Artefiletika má tedy jako expresivní obor blízko ke školnímu předmětu výtvarná výchova. V čem se artefiletika od výtvarné výchovy liší?

Jan: Filetický přístup ve světě a z něj odvozená artefiletika u nás vyrůstaly z prostředí zevnitř výtvarné výchovy, ale principy, o něž se přitom opírají, jsou obecnější, povězme nadoborové nebo transdisciplinární. Týkají se všech expresivních aktivit, a to nejenom v umění. Na samém počátku výchovy jde o to již v útlém věku zachytit, rozvíjet a rozpoznávat zárodky uměleckých aktivit: v čáranici kresbu, v zárodcích rytmu hudbu, ve hře divadlo, v prvních pokusech o ladný pohyb tanec, ve vyprávění literaturu atd. Expresivní jakožto obrazné vyjadřování má však podstatnou úlohu i za hranicemi umění v celé kultuře, protože pouze jejím prostřednictvím lze prožitkově zprostředkovat druhým lidem svou smyslovou zkušenost, své dojmy nebo emoce a komplexní představy o světě a o sobě. Kdo dost dobře nezvládá expresivní aktivity a neumí jim citlivě rozumět, tomu hrozí selhávání v sociálních vztazích, protože je pro druhé lidi málo čitelný a sám je obtížněji chápe.

Z toho vyplývá, že artefiletika se pohybuje v širším kulturním poli než samotná výtvarná výchova, jaká dnes ve školách převažuje. Artefiletice nejde jen o samotné kreslení, malování, modelování nebo počítačovou grafiku či poznávání umění, ale o hlubší poznávání rozmanitých expresivních projevů v jejich různých souvislostech osobních i nadosobních, např. v jejich vztazích k vědeckému poznávání.

Vladimíra: Podstatné je, že artefiletika má vytvářet podmínky pro zpřítomnění běžné zkušenosti prostřednictvím zážitků z tvorby a odtud směřovat k prohloubení poznávání toho, jak člověk může „obrazně mít svět“ a co pro něj z toho plyne. Může třeba studovat různé způsoby, jak se lidé mezi sebou ovlivňují prostřednictvím expresivních aktivit – dotyku, pohlazení nebo polibku, zdoření a líčení, oblékání, flirtu, reklamy... Jaké jsou rozdíly anebo naopak podobnosti mezi políčkem a pohlazením, flirtem a láskou, reklamou a uměním? Jak se tyto rozdíly a podobnosti proměňovaly během kulturní historie? Zkoumání začíná tvorbou, ústí

do reflektivního dialogu, pokračuje ke studiu z knih nebo internetu a zase se vrací k tvorbě.

Jan: Otázky tohoto typu procházejí napříč všemi expresivními obory, takže ostré odlišení artefiletiky od nich nelze nijak přesně stanovit. Spíše se dá obecněji mluvit o filetickém přístupu, který je postavený na principech či kritériích uváděných dříve a spočívá v podstatě v tom, že expresivní tvůrčí projev je předmětem reflexe a dialogu, který z něj vyzdvihuje poznávací motivy a ústí do náhledu a poučení v rámci rozmanitých oborů, které je mohou nabídnout. V posledních letech se u nás v tomto směru začala rozvíjet třeba muzikofiletika, opřená o hudební projev. V mnohém podobné jsou ale leckteré stránky současné dramatické výchovy⁸. Artefiletika může těmto oborům či přístupům poskytovat inspiraci jak při srovnávání metodických postupů, tak v teoretickém výkladu expresivní tvorby jako způsobu poznávání. Máme za to, že právě v teorii tvorby jako způsobu poznávání může artefiletika nabídnout solidně propracovaný systém výkladu, který se osvědčuje při reflexi praxe.

Jaké je její užití v běžné škole? Je to jen záležitost učitelů výtvarné výchovy?

Jan: Z předchozího vyplývá, že pro artefiletiku mají nejlepší předpoklady vyučující všech expresivních oborů, pokud měli příležitost projít v postačující míře artefiletickou přípravou, resp. výcvikem v tomto typu pedagogického myšlení a jednání. V současné době takovou přípravu zabezpečují některé katedry pedagogických fakult pro pregraduální studium, jak jsme se dříve zmínili, ale probíhají i kurzy dalšího vzdělávání učitelů, pro které již na MŠMT existují přesně stanovená pravidla až do úrovně supervizní přípravy. Tyto kurzy, jak prokázaly dlouholeté zkušenosti, jsou využitelné ještě obecněji než jenom v expresivních oborech vzdělávání.

Vladimíra: Již jsme vyprávěli o tom, jak pestrá skladba profesí se scházela na víkendových artefiletických aktivitách. Jejich účastníci v nich hledali kulturně hodnotný způsob jak být spolu

8 Poznámka redakce: rozhovor s Jaroslavem Provažníkem věnovaný dramatické výchově jsme uveřejnili v čísle 138/3.



a něco nového poznat, těšili se na tvůrčí expresivní aktivity a měli zájem spolu rozmlouvat o tom, co je zajímavé. Ten zájem může být způsobován i tím, že současná uspěchaná doba neposkytuje moc příležitostí k tomuto typu spolubytí a hloubavého soustředění na „lidské věci“. Poptávku po takových příležitostech pociťují i učitelé jiných než uměleckých oborů. Na počátku milénia jsme spolu s kolegy z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, z Univerzity v Hradci Králové a z katedry pedagogiky FF UK několik let jezdili v srpnu na týdenní soustředění učitelů různých aprobací do Nesměře u Valašského Meziříčí a tam byl artefiletický kurz hojně navštěvován. Mimochodem, artefiletika se nedávno dobře uplatnila i v několikaletém podpůrném projektu pro rodiče zdravotně postižených dětí uskutečněném také kolegy a kolegyněmi z Olomouce.

Vzdělání jistě není jediným předpokladem pro úspěšný výkon artefiletiky. Co dalšího musí učitel zvládnout, aby mohl učit artefileticky?

Jan a Vladimíra: Na to jsme vlastně odpověděli již v předcházející otázce. K tomu, co jsme zde již pověděli, lze dodat, že nestačí jen praktický výcvik, ale také teoretická příprava, která musí být úzce provázána s výchovnou a vzdělávací praxí. Učitel samozřejmě musí do potřebné míry rozumět tomu, co dělá, musí být s to své

postupy vysvětlovat a obhajovat a hledat jejich nejlepší podoby v dialogu se svými kolegy; k tomu nutně potřebuje ovládat terminologii. Přestože pro děti, žáky a studenty i učitele by měla artefiletika poskytovat potěšení z tvorby a poznávání, nesmí přitom chybět důraz na vědění, o čem jde, na znalosti.

Jakou další výhodou kromě potěšení z tvorby může přinést artefiletika učitelům?

Jan a Vladimíra: V praxi může artefiletika přinášet učitelům stejnou radost z tvůrčí práce jako všechny expresivní obory, ale konec konců jako všechny obory, pokud je učitel bere za své a je pro ně zapálený. Určitě přináší možnosti seberealizace či ozvláštňování výuky. Nezanedbatelné je spojení teorie s praxí: artefiletika byla od počátku zaměřena na cíl co nejpriléhavěji v teorii vykládat reálné zkušenosti učitelů z praxe.

Hovořili jsme nyní především o učitelích. Můžete shrnout, co artefiletika rozvíjí u dětí?

Jan a Vladimíra: Kromě toho, co jsme již stručně zmínili, by artefiletika u dětí měla podněcovat zvědavost a poznávací motivaci prostřednictvím expresivních aktivit, tj. poskytovat příležitost k porozumění tvorbě jako způsobu poznávání světa a sebe v něm. Měla by rozvíjet komunikativní a sociální dovednosti, emoční inteligenci a schopnost se dorozumět s druhými lidmi pestrou škálou vyjadřovacích prostředků. Měla by prostřednictvím salutogeneze podporovat psychickou odolnost. A měla by přispět k sebepoznávání s oporou ve zpětné vazbě od druhých lidí. V tomto směru artefiletika své účastníky sociálně „otužuje“ a rozvíjí, protože v ní společně tvoří, mohou sledovat ostatní v akci, porovnávat si navzájem své jednání i své postoje a domlouvat se o nich. Ve vztahu k expresivním tvůrčím aktivitám je to nenásilné a podnětné sociální učení. Děti se prostřednictvím tvorby učí spolupracovat a funkčně komunikovat, což sice zejména pro ty nejmenší není snadné, o to však důležitější.

Jak se v artefiletice daří naplňovat její důležitý princip, jímž je propojení výtvarné činnosti s učením se pojímům?

Jan a Vladimíra: K uplatnění tohoto principu směřuje celá koncepce artefiletiky a jak soudíme z více než dvacetiletých zkušeností, jestliže vyučující pracuje v artefiletice tak, jak je zapotřebí, daří se. Samozřejmě nejnápadnější je efekt uplatnění tohoto principu v předškolním a raném školním věku. Pro něj lze rozvinout systematické metodické postupy, které nenásilně vedou děti k stále přiléhavějšímu a prohloubenějšímu užívání pojmů a k přiléhavému vyjadřování v širokém spektru významových nuancí, včetně obrazného slovního projevu. Ke kultivaci těchto schopností poskytuje artefiletika svým zakotvením v expresivní tvorbě výjimečně vhodné prostředí, jestliže se daří nabízet dostatečné množství a kvalitu podnětů a prostředků, které probouzejí fantazii a chuť tvořit.

Popsali jste využití artefiletiky v předškolním i školním věku. Je artefiletika vhodnější spíše pro mladší, či pro starší děti? Hodí se i pro dospělé?

Jan a Vladimíra: Výše jsme vyprávěli o tom, že artefiletika – v tomto případě shodně jako arteterapie – nemá žádné věkové omezení a byla bez jakýchkoliv nesnází odzkoušena na všech stupních předškolního a školního vzdělávání a stejně tak u dospělých účastníků. Každé věkové období má z hlediska učitelů své zvláštní nároky, ale také své osobité kouzlo.

Kde se mohou čtenáři dozvědět o artefiletice více?

Jan a Vladimíra: O artefiletice dnes již u nás existuje řada knih a článků v různých časopisech, některé z nich jsou v seznamu literatury na konci tohoto rozhovoru. Artefiletika má také své webové stránky, které ale již několik let stagnují, protože v poslední době nedokážeme najít dost času na jejich pravidelnou údržbu a obnovování. Proto je zde ani neuvádíme. Vyhledávač Google vám o artefiletice v současné době nabídne přes dvacet tisíc odkazů, ale jak už to na Internetu bývá, je v nich smícháno všechno možné.

Má v současné době artefiletika nějaké institucionální zastřešení? Jaká je její pozice v českých školách a jak souvisí s RVP?



Jan a Vladimíra: Výše jsme mluvili o tom, že artefiletika se vyučuje pro učitele nebo vychovatele na některých vysokých školách nebo středních školách pedagogického zaměření. Má také reálně probíhající programy dalšího vzdělávání učitelů. Její pojetí je plně v souladu s RVP, v rámci kurikula se může uplatňovat jak ve vzdělávací oblasti Umění a kultura, tak v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova. V RVP pro předškolní vzdělávání s ohledem na své mnohostranné uplatnění při poznávání a rozvoji komunikačních a interaktivních dispozic prolíná všemi vzdělávacími oblastmi.

Co byste artefiletice popřáli do budoucna?

Jan a Vladimíra: Artefiletika je výchovná a vzdělávací koncepce, která od doby svého zrodu u nás na počátku devadesátých let 20. století prokázala svou životnost. Těší nás, že našla své uplatnění i za hranicemi, články o artefiletice vyšly v Německu s příznivým ohlasem a nyní překládají jednu z našich knih o artefiletice v Holandsku. Přáli bychom si, aby si artefiletika svou dosavadní životnost udržela a nezanikla s odchodem svých zakladatelů. Proto můžeme využít okřídlené latinské zvolání: „crescat, floreat“ – ať roste a vzkvétá. Přejeme jí zaujaté anebo nadšené pokračovatele, ale v žádném případě fanatiky, kteří jí škodí. Ať je též ochráněna před povrchností, polovičatostí a módní přelétavostí, protože tak by ztrácela svůj hloubavý smysl.

Expres jakožto obrazné vyjadřování má podstatnou úlohu i za hranicemi umění.

Literatura – odkazy v textu a výběr pro seznámení se s artefiletikou

- Běhounková, L. (2009). Artefiletika jako prostor pro rozvoj sociálních kompetencí dětí s problémy v chování na 2. stupni ZŠ. *Arteterapie*, 8(20–21), 97–110.
- Hajdušková, L. (2009). Muž a žena hledáčkem kamery (arte-filetický přístup). *Arteterapie*, 8(20–21), 86–96.
- Hajdušková, L. & Slavík, J. (2010). Vzdělávací a terapeutický motiv v pohledu artefiletiky. *Arteterapie*, 9(22–23), 71–82.
- Mílová, L. (2014) *Artefiletika jako most, který propojuje neznámé břehy*. *Arteterapie*, 13(35), 54–59.
- Olejníková, H. (2014) *Adaptace dětí na mateřskou školu – inspirace artefiletikou*. *Arteterapie*, 13(35), 60–67.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově*. *Artefiletika*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (2015). *Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe*. Dostupný z <http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92>
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova.
- Slavík J. & Wawrosz, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova.
- Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej*. Praha: Portál.
- Slavíková, V. & Slavíková, J. (2014) *Putování starými pověstmi českými*. Praha: Portál.
- Slavíková, V., Slavík, J., & Hazuková, H. (2000, 2010). *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Univerzita Karlova.
- Závora, J. (2009). Salutogenetický charakter artefiletiky Jana Slavíka. *Psychoterapie*, 3(3–4), 220–223.



Docent PaedDr. Jan Slavík, CSc. (1953)

vystudoval *Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, kde též získal doktorský titul a v r. 1997 se habilitoval*. Vyučuje na *Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni*. V letech 1981 až 2000 *souběžně s výukou na VŠ systematicky pracoval na základních a středních školách a ve výchovných nebo poradenských zařízeních pro děti a mládež*. Je členem *vědeckých rad UK v Praze, ZČU v Plzni a vědeckých rad nebo oborových rad doktorandského studia na pedagogických fakultách univerzit v Praze, Brně a Plzni*. *Zakladatel artefiletiky. Specializuje se na didaktiku a na expresivní obory ve výchově*.



PaedDR. Vladimíra Slavíková (1958)

vystudovala *Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, doktorský titul získala z oboru učitelství pro mateřské školy*. *Pracuje jako ředitelka Mateřské školy Klubíčko v Příbrami*. *Praxi v předškolním vzdělávání má od r. 1979*. *Své zkušenosti předává jako lektorka*. *Je autorkou metodických publikací se zaměřením na artefiletické pojetí výchovy*.

Zuzana Šalamounová

Didaktická kazuistika: když je práce s uměleckým textem v literární výchově víc než jen povídání

Výuková situace, které se v tomto textu věnujeme, pochází z literární výchovy sedmého ročníku základní školy. Literární výchova by v tomto období měla vést žáky k tomu, aby dokázali uvést „základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře,“ (RVP ZV, 2007, s. 26) a současně byli schopni například vlastními slovy interpretovat smysl díla, formulovat své dojmy z četby či vyjádřit své názory vztahující se k určitému uměleckému dílu (ibid., s. 25). Spolu s důrazem na osvojování poznatků je tedy u literární výchovy zdůrazňována také esteticko-vzdělávací dimenze předmětu a jeho provázání se zkušenostmi žáků. Nejedná se přitom o novodobý trend, ale o požadavky, které jsou na podobu výuky literární výchovy kladeny již dlouhodobě.¹

Spíše ojedinělá výzkumná šetření snažící se zachytit dění ve výuce literární výchovy nicméně dokládají, že její reálná podoba je proklamovaným požadavkům vzdálená. Literární výchově totiž nadále dominuje pojetí „autor-dílo“ – faktografické, historiografické pojetí výuky probíhající na úkor práce s estetickou funkcí literárních textů či vlastním čtenářským zážitkem (viz Hník, 2014, s. 17; 2015, s. 43). Práce s literárními texty je silně podhodnocena – žáci sami vypovídají dokonce o absentující

práci s uměleckými či odbornými texty ve výuce (Vala, 2011; Radvácová, 2012).

Případná práce s literárním textem je však také terčem kritiky. Jak vyplývá z opakovaných výzkumů Hníka (2010/2011a, b, 2015), literární texty ve výuce zpravidla neslouží jako materie otevřená interpretaci, ale mají spíše tzv. dokládající charakter – slouží jako potvrzení toho, co žákům již dříve sdělil sám učitel. Interpretace uměleckého textu je pak často nahrazována pouhou rekapitulací děje (Hník, 2010/11a, b). Namísto interaktivního čtenářství, jehož prostřednictvím by prohlubovali své argumentační a sdělovací schopnosti, se žáci ve výuce literární výchovy ocitají v pasivní roli (Chaloupka, 2012/13).

Didaktickou kazuistiku by jistě bylo možné vést směrem, ve kterém bychom k faktograficky pojeté výuce navrhli alteraci, v níž by dominovala esteticko-vzdělávací dimenze předmětu. Domníváme se však, že stavění těchto dvou pojetí do opozice by vedlo pouze k nedocení jednoho či druhého přístupu. Raději proto nabízíme impuls k zamýšlení nad tím, proč má práce s texty v literární výchově zpravidla takovou podobu, jakou nastínilo výše uvedené závěry z výzkumů.

Anotace výukové situace

Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

Situace, které se v této kazuistice věnujeme, pochází z výuky literární výchovy v sedmém

¹ Hník ve svém historickém exkurzu zmiňuje například O. Hostinského apelujícího na provázání literární výchovy s životem mladých lidí či J. Mukařovského vystupujícího proti memorování na úkor myšlení (viz Hník, 2014).

ročníku běžné základní školy. Literární výchovu v této třídě vyučuje učitelka Hana působící ve své profesi již dvacátým rokem. Během své praxe si Hana vypracovala ustálenou koncepci, která z hlediska didaktických cílů i výukového obsahu předurčovala podobu její výuky. V šestém a sedmém ročníku se Hana cíleně vzdaluje faktografickému pojetí literární výchovy – obsah jednotlivých vyučovacích hodin tvoří nejruznější beletristická díla, u nichž Hana pouze na okraj uvádí jméno autora. Knihy přitom nejsou vybírány v závislosti na jejich tematické návaznosti, žánrové souvislosti či posloupnosti na časové ose, nejedná se ani o knihy utvářející literární kánon. Učitelka Hana je volí v zásadě podle toho, co zrovna čtou její žáci (jako tomu je například u knihy *Babička drsňačka* Davida Williamse), co slouží jako podklad pro aktuální filmovou adaptaci (v dané době se jednalo například o knihu *Bella a Sebastián* Cécile Aubryové) nebo co nabízí školní knihovna (například knihu *Útěk* Oty Hofmana, jíž se věnujeme dále). Cílem pro Hanu je, aby žákům připadal obsah knih poutavý, výuka v nich motivovala zájem o literaturu a stimulovala je ke čtení (což se jí často daří). V důsledku tohoto uspořádání tvoří jednotlivé vyučovacích hodiny zcela individuální jednotky, které na sobě vzájemně nejsou závislé a nevytvářejí žádnou posloupnost či větší tematický celek.

Obsahem vyučovacích hodin, z níž pochází níže uvedená výuková situace, je výše zmíněná kniha *Útěk* Oty Hofmana. Jedná se o příběh dvou chlapců, desetiletého Saši a šestnáctiletého Rudly, kteří se nezávisle na sobě rozhodnou utéct z domova (Saša kvůli tomu, že byl podezřelý ze zapálení kůlny, Rudla kvůli tomu, že kůlnu skutečně zapálil), dílem náhody se na této cestě setkávají a postupně se stávají přáteli. Kognitivním cílem vyučovacích hodin pro Hanu je, aby její žáci zachytili základní složky příběhu na základě metody mírně se blížící tzv. skimming čtení, tzn. čtení pro pochopení ústřední myšlenky, aby v textu byli schopni nalézt požadované informace a aby rozvíjeli dovednost interpretace textu.

Učitelka Hana na začátku vyučovacích hodin žákům představila tvorbu Oty Hofmana s tím,

že některé z jeho knih žáci jistě znají (například knihu *Lucie, postrach ulice* či scénář pro seriál *Pan Tau*). Poté již přešla přímo ke knize *Útěk*. Co do aktivit, učitelka se žáků nejprve ptala, o čem by mohla kniha s daným názvem pojednávat. Ve chvíli, kdy se žáci shodli na tom, že by příběh knihy mohl vypovídat o tom, jak někdo uteče z domova, dostali knihy do dvojic a učitelka Hana je instruovala, aby každý z nich postupně přečetl vždy název kapitoly (od první po poslední) a několik libovolných vět, které z ní namátkou vybral. Prostřednictvím přibližně tří vět z každé kapitoly žáci nahlas prošli celou knihou, čímž strávili první třetinu vyučovacích hodin. Vzápětí se jich učitelka Hana ptala, zda by z vět, které ve třídě zazněly, vydedukovali, jaký děj kniha zprostředkovává. Žáci byli schopni přijít na to, že desetiletý Saša utekl z domu, ale pro jeho motiv vysvětlení neměli. Děj knihy jim proto stručně převyprávěla sama učitelka Hana. Poté žáci četli ukázky (krátké kapitoly), které pro ně učitelka vybrala, a Hana jim kladla otázky, na něž měli za pomoci textu nalézt odpověď. Právě tuto aktivitu – práci s literárním textem, která je pro výuku učitelky Hany typická – zachycuje výuková situace, na níž je vystavěna tato kazuistika.

Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Učitelka vyvolává žákyni Lindu, aby přečetla kapitolu s názvem *Rudla*. Žákyně nahlas přečte text kapitoly (viz tabulka 1). Na to reaguje učitelka, která přečtenou kapitolu zasazuje do širšího kontextu děje celé knihy. Poté se žáků neadresně ptá, zda by mohli na základě textu uvést různé argumenty, které Rudla zvažuje ve chvíli, kdy se rozhoduje, zda má v útěku pokračovat sám a opustil mladšího Sašu, nebo s ním na útěku setrvat. Práce s textem je dále organizována podle tří otázek, jimiž učitelka vede žáky k práci s ukázkou, což zachycuje následující přepis výuky:

Tabulka 1. *Rudla (kapitola z knihy Útěk a přepis vyučovacích hodin)*

<p>Kapitola z knihy O. Hofmana</p> <p><i>Věděl, že teď je chvíle, kdy by měl odejít. Dokud Saša spí, do rána bylo daleko. Představil si spoustu lidí, která sem zítra přijede do chat.</i></p> <p><i>Mám celou noc a odpoledne. Ráno budu úplně jinde. Musím se rozhodnout, i když je to podtrh. Dokud spí. Chtěl odejít, ale neodešel.</i></p> <p><i>Řekl si:</i></p> <p><i>Vezmu ho s sebou. Když ho tu nechám, umře strachy.</i></p> <p>ALE:</p> <p><i>Jednou se ho budu muset zbavit.</i></p> <p><i>Ještě nevěděl kdy, nechtěl na to myslet. Snažil se najít důvody PRO:</i></p> <p><i>Je lepší, když půjdeme dva. Hledají jen jednoho, sám bych měl daleko menší šanci proklouznout.</i></p> <p><i>Věděl, že ne.</i></p> <p><i>Protože tu byla kůlna.</i></p> <p><i>Rukáv košile.</i></p> <p><i>Milion komplikací. Opozdim se. Musím ho nechat prospat. Něco k jídlu. Ale ležel dál v posteli a díval se ve tmě do sebe a kdesi pod vrstvami DOBY PŘED FANGIEM uviděl v hloubce malého pyšného chlapce, vzdáleně se podobajícího Sašovi. „To je fajn, že seš,“ řekl a byl rád, protože nepotkal sám sebe dost dlouho, a jenom proto si mohl namlouvat, že je z rodu vlků požírajících na útěku malé neduživé vlky. Z rodu ryb, živících se rybami. Ale chlapec v něm neměl ani ostré zuby, ani v něm nebylo dost zbabělosti. „Jestli seš, ještě se ze všeho dostanu.“</i></p> <p>Přepis vyučovacích hodin</p> <p>U: Takže Rudla chtěl odejít. Chtěl odejít. Byli v té zahrádkářské kolonii, potom jeli někde tím autem a potom skončili někde ve srubu. Věděl, že teď je chvíle,</p>	<p>kdy by měl odejít. Proč byla ta chvíle, že může odejít?</p> <p>Dominika: Protože Saša spal a nevěděl o tom.</p> <p>U: Saša spal, nevěděl by o tom, Rudla by měl náskok, mohl by někam utéct. Proč to neudělal?</p> <p>ŽŽ: (šum – 3)</p> <p>U: Takže najdete mi větu, ve které vlastně ten útěk nebo ten odchod nemůže, nemůže udělat.</p> <p>ŽŽ: (9 – hlásí se tři, pak čtyři žáci)</p> <p>U: Simčo, našlas?</p> <p>Simona: (nesouhlasně kroutí hlavou)</p> <p>U: Vůbec? Míša?</p> <p>Míša: (čte větu z knihy) Bude lepší, když půjdeme dva, hledají jednoho, sám bych měl daleko menší šanci proklouznout.</p> <p>U: Tak. Proč myslíte, že hledají jenom jednoho, proč nehledají i toho druhého?</p> <p>Tereza: Protože když dva nejsou moc nápadní jako ten jeden.</p> <p>U: Jak je možné, že hledají jenom jednoho?</p> <p>Karin: (hlásí se)</p> <p>U: (kývne na Karin)</p> <p>Karin: Oni hledají vlastně jenom toho Sašu, protože si myslí, že on to s těma kámošema zapálil...</p> <p>U: A nejenom proto, že...</p> <p>ŽŽ: a utekl.</p> <p>U: ... on měl ty rodiče a ti rodiče ho určitě hledají, že? (2) Ne? (2) A kdo hledá toho druhého?</p> <p>ŽŽ: (šum)</p> <p>U: Když nikoho neměl, že? Takže tam bude asi ten rozdíl. Tam bude ten rozdíl, že ho hledají samozřejmě s tou policií nebo s tou bezpečností ti rodiče a ten v tom dětském domově tam nikoho nemá, nebo tam to možná bylo ještě jinak, že on na to ještě nikdo nepřišel.</p>
--	--

V první otázce vztahující se k ukázce se učitelka Hana ptá, proč byla z Rudlova hlediska právě v danou chvíli optimální příležitost na to, aby opustil mladšího Sašu a v útěku pokračoval sám (replika 1). Na tuto otázku ihned odpovídá žákyně Dominika, která uvádí, proč byla správná chvíle k odchodu (mladší Saša spal). Učitelka s její odpovědí souhlasí a sama ji rozvádí ještě o jeden argument (Rudla by získal náskok).

Učitelka Hana poté žákům pokládá další otázku – snaží se zjistit, jaké okolnosti hovořily

naopak proti Rudlovi odchodu (replika 3). Žáci však mlčí. Učitelka proto upravuje své zadání (replika 5). Chce po žácích, aby v ukázce našli konkrétní větu, která obsahuje argumenty hovořící pro to, aby Rudla na cestě dál pokračoval se Sašou. Učitelka žákům poskytuje poměrně dlouhý čas na to, aby v textu požadovanou větu našli (jedná se o 9 sekund), nicméně na její otázku reagují přihlášením pouze čtyři žáci. Učitelka proto jmenovitě vybírá žákyni Míšu, aby větu přečetla (*Bude lepší, když půjdeme dva, hledají*

jednoho...), a poté vybranou citaci z ukázky od-souhlasí.

Třetí otázkou se učitelka vrací k větě z knihy, kterou přečetla žákyně Míša, a ptá se žáků, proč se domnívají, že pátrání bylo vyhlášeno pouze po jednom z chlapců (replika 11). Ze strany žáků vzápětí získává dvě odpovědi. Jako první reaguje žákyně Tereza (replika 12), která učitelce sděluje, že dva chlapci nejsou tak nápadní jako jeden. Je evidentní, že odpověď nekoresponduje s otázkou učitelky. Tereza pravděpodobně zůstala o krok zpět a nyní reaguje na otázku, kterou učitelka položila dříve (důvody proti Rudlovu odchodu) a na niž před ní odpovídala žákyně Míša. Učitelka Hana tak žákyni k její odpovědi neposkytuje žádnou zpětnou vazbu a namísto toho reaguje opětovným položením otázky, v níž se žáků ptá, proč probíhá pátrání pouze po jednom z chlapců. Se svou odpovědí poté přichází žákyně Karin (replika 16), která jako důvod udává, že policie pátrá pouze po mladším z chlapců, neboť ho podezřívá, že s kamarády zapálil kůlnu a poté utekl. Opět se nejedná o správnou odpověď. Učitelka Hana proto vstupuje Karin do řeči s nápovědou, že jednoho z chlapců hledají rodiče. Žákům však nápověda nepomáhá. Po krátké odmlce se tak Hana ptá, kdo by mohl iniciovat pátrání po druhém z chlapců (replika 19). Od žáků se jí však opět žádné informace nedostane, a proto interakci zakončuje sama s tím, že druhý z chlapců je z dětského domova, a proto si prozatím nikdo ani nemusel všimnout, že se ztratil, a vyhlásit po něm pátrání. Tímto postřehem učitelky Hany je výuková situace uzavřena a třída začíná pracovat s novým textem.

Analýza

Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Žáci jsou v prezentované výukové situaci nejprve seznámeni s ukázkou z knihy (jedna z žákyň krátkou kapitolu nahlas přečte, ostatní ji sledují v knize). Poté učitelka žákům klade tři otázky orientované na obsah ukázky. Otázky se pohybují v různých úrovních práce s textem. Učitelka

se nejprve žáků ptá, proč pro Rudlu byla vhodná chvíle odejít. Informace, kterou učitelka touto otázkou zjišťuje, je v ukázce přímo uvedená, nicméně učitelka nechce slyšet její přesné znění. Jejím záměrem je, aby jí žáci odpověděli vlastním parafrázováním, kterým prokáží porozumění Rudlovu argumentu pro okamžitý odchod. V rámci první otázky tak učitelka setrvává na úrovni porozumění textu.

Také druhou otázkou učitelka žáky vede k prokázání porozumění textu – ptá se žáků, proč Rudla nakonec neutekl sám, ale setrval se Sašou. Stejně jako u předchozí otázky učitelka nechce, aby žáci vyhledali konkrétní větu v textu, ale pokusili se vytvořit vlastní parafrázi. Na její otázku však tentokrát nikdo z žáků nereaguje, což může být částečně dáno formulací otázky. Učitelka se ptá, proč Rudla sám neutekl (což však text prozatím jen naznačoval), namísto aby zjišťovala, proč Ruda zvažoval, že bude lepší, aby neutekl sám (což text obsahoval). Učitelka upravuje své zadání a současně přechází na jinou úroveň práce s textem – požaduje po žácích, aby v ukázce našli konkrétní segment, kterým lze její otázku zodpovědět. V rámci této otázky tak učitelka vede žáky k získávání informací v textu. Zpětnou vazbu v podobě přihlášení nyní získá od čtyř žáků, z nichž jeden (žákyně Míša) požadovanou větu nahlas přečte.

Do třetice učitelka navazuje na Míšinu odpověď, podle níž se Rudla rozhoduje zůstat se Sašou, neboť dva cestující chlapci budou méně nápadní, a ptá se žáků, proč probíhá pátrání pouze po jednom z chlapců, zatímco po druhém nikoli. Touto otázkou učitelka vede žáky k vysuzování z textu – požadovaná odpověď v textovém segmentu totiž není uvedena a žáci ji musí vyvodit na základě dostupných informací o jednotlivých postavách, jejich zázemí, porozumění zápletky knihy i vlastní zkušenosti. Učitelka dostává pouze jednu odpověď korepondující s její otázkou, která navíc není správná (Saša je hledán kvůli podezření z trestného činu), a proto přímo do odpovědi žákyně Karin vstupuje a sama přichází s interpretací.

Z analýzy jednotlivých úrovní žakovské myšlenkové práce vyplývá, že učitelka svými otázkami vede žáky k různým kognitivním činnostem.

Žáci tedy:

- čtou (nahlas, či v duchu současně s předčítajícím žákem) ukázku z textu;
- na základě kroku a) seznámení se s textem, rozumí obsahu přečtenému textu (uvádění argumentů pro a proti při rozhodování o opuštění jednoho chlapce druhým), jako tomu je u první otázky učitelky;
- na základě kroků a) seznámení se s textem a b) porozumění textu jsou schopni nalézt v textu konkrétní evidenci dokládající platnost jejich porozumění textu, jako tomu je u druhé otázky;
- na základě všech předcházejících kroků by měli být schopni v rámci ukázky „číst mezi řádky“ (měli by být s to z textu vyvozovat a odvozovat informace). Tento krok však již za žáky činí sama učitelka.

Velmi zajímavý je pohled na podobu procesů obsahové transformace, k nimž při práci s literární ukázkou dochází. Žáci se dominantně pohybují v rovině tzv. tematické vrstvy ukázky – nejprve ukázku čtou a poté prokazují své porozumění a schopnost nalézt v ní konkrétní informaci. Práce v tematické vrstvě však není nikterak provázána s rovinou konceptovou – při práci s ukázkou nejsou využity žádné oborové poznatky v podobě literárněvědných konceptů. Při práci s textem žáci implicitně rozvíjejí také některé z obecných kompetencí (využíváme terminologie klíčových kompetencí z RVP ZV), nicméně explicitní pozornost tomuto procesu v analyzované výuce není věnována. Vztahy mezi tematickou vrstvou konkrétní ukázky, konceptovou vrstvou a kompetenční vrstvou

Tabulka 2. Vztahy mezi tematickou, konceptovou a kompetenční vrstvou (tzv. konceptový diagram)

	Původní výuková situace	Navržená alterace
Tematická vrstva	text literární ukázky	text literární ukázky
Konceptová vrstva	—	vypravěč v 1. osobě (ich-forma), vypravěč ve 3. osobě (er-forma), (případně dále fabule vs. syžet, resp. příběh vs. diskurz)
Kompetenční vrstva	(kompetence občanské, kompetence sociální a personální, kompetence komunikační, kompetence k učení)	(kompetence občanské, kompetence sociální a personální, kompetence komunikační, kompetence k učení)

v původní výukové situaci i její alteraci zachycuje také níže uvedená tabulka.

Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Z hlediska uvažování nad alterací výše popsané výukové situace považujeme za nejvíce naléhavý impuls ke změně skutečnost, že práce na úrovni tematické vrstvy není provázána s vrstvou konceptovou či vrstvou konceptovou – práce s konkrétní ukázkou neslouží jako most k oborovým konceptům ani cíleně nevede k rozvoji některých z kompetencí. Práce s textem tak probíhá izolovaně a její potenciál (ve smyslu možné konceptualizace či generalizace naučeného) zůstává nevyužitý, případně neuvědomovaný. Zastavme se u jednotlivých myšlenkových kroků, které žáci měli uskutečnit:

Ad a) žáci čtou literární ukázku;

Ad b) žáci sdělují, jak rozumí částem ukázky (nejedná se o celkové porozumění hlavnímu sdělení ukázky); argumentační potenciál situace je redukován na reprodukování výseku textu (místo parafráze jedna z žákyň přímo řekne větu z textu);

Ad c) žáci v textu vyhledávají větu obsahující informaci, na niž se učitelka ptá (důvody, které Rudla staví proti svému odchodu); dochází k reprodukování výseku textu;

Ad d) žáci mají interpretovat sdělení obsažené v textu na základě porozumění textu jako celku a jeho provázání s mimoškolním světem žáků (hledají odpověď na otázku, proč je nějaké dítě hledáno a jiné nikoli), situace zároveň žákům otevírá příležitost argumentovat. Po první

nesprávné odpovědi svou otázku zodpoví sama učitelka, potenciál situace zůstává nevyužit.

Vidíme, že kroky a) až c) nepřekračují hranici textu (žáci setrvávají na tematické vrstvě) a krok d) směřující k interpretaci (a propojující tak tematickou vrstvu s vrstvou kompetenční) místo žáků uskuteční sama učitelka. K uplatnění oborových poznatků náležitých vrstvě konceptové v ukázce vůbec nedochází, neboť tyto poznatky při práci s textem absentují. K provázání s vrstvou kompetenční dochází pouze implicitně, a to navíc na základě zprostředkování obsahu od učitelky, nikoli vlastní aktivitou žáků.

Alterace

Posouzení kvality výukové situace

Jako pozitivní skutečnost lze jistě vnímat to, že učitelka s žáky pracuje s konkrétním textem, což – jak jsme naznačili v úvodu tohoto textu – zdaleka nelze chápat jako samozřejmé. Domníváme se však, že v důsledku izolovaného způsobu práce téměř výhradně v rovině tematické je práce s literární ukázkou poplatná pouze pro sebe samou a její potenciál zůstává nevyužit. Proto bychom předloženou výukovou situaci mohli charakterizovat jako nerozvinutou. Vzhledem k tomu, že popsanou výukovou situaci lze chápat jako typickou reprezentaci toho, jak učitelka Hana se žáky s literárními texty ve výuce pracuje, považujeme alteraci za žádoucí.

Návrh alterací a jejich přezkoumání

Výuková situace nabízí řadu možností, kam směřovat alteraci. Na tomto místě představme návrh didaktické změny, jímž dochází k uplatnění vrstvy konceptové, a tím ke konceptualizaci poznatku.

U: Takže Rudla chtěl odejít. Chtěl odejít. Byli v té zahrádkářské kolonii, potom jeli někde tím autem a potom skončili někde ve srubu. Zamyslete se a zkuste mi jednou větu říct, o čem pojednává tady ta ukázka, co jsme právě četli. (3)

Adam: O Rudlovi.

U: Ano. To máme koneckonců i v názvu té kapitoly, že? A co Rudla v té ukázce dělá? (7)

Verča: On váhá, jestli má opustit toho Sašu.

U: Ano. Ten Rudla tady zvažuje, jestli má nyní pokračovat v útěku sám, nebo ne. Hned v té první větě máme tu jeho úvahu, že *ted' je chvíle, kdy by měl odejít*. Proč byla ta chvíle, že může odejít?

Dominika: Protože Saša spal a nevěděl o tom.

U: Ano, protože Saša spal, a dokud by se neprobudil, nevěděl by o tom, že Rudla odešel. Můžeš nám říct, kde lze tady tu informaci nalézt v textu?

Dominika: Hned třeba ta druhá věta.

U: Hm, dobře. Proč to neudělal?

ŽŽ: (šum)

U: Takže najdete mi větu, ve které vlastně ten útek nebo ten odchod nemůže, nemůže udělat.

ŽŽ: (9 – *hlásí se tři, pak čtyři žáci*)

U: Simčo, našlas?

Simona: (nesouhlasně *kroutí hlavou*)

U: Vůbec? Míšo, našlas?

Míša: Ano.

U: Míšo, zkus říct ostatním, jak jsi postupovala, abys tu větu našla.

Míša: Je to tam napsané.

U: To určitě. Ale jak jsi to našla?

Míša: Já jsem to četla celý ještě jednou od začátku.

U: Dobře, to je určitě možný postup. Když to nemůžu najít, tak začnu znovu. Tak nám tu větu přečti.

Míša: (čte větu z knihy) *Bude lepší, když půjdeme dva, hledají jednoho, sám bych měl daleko menší šanci proklouznout.*

U: Tak. Řekni ještě ostatním, na kterém to najdou řádku.

Míša: Jedenáctém. Kousek pod tím velkým ALE.

U: Hmm. Ted' si všichni tady tu větu najdete. (5) Vidíte ji před sebou? A vašim úkolem je říct mi, kdo tady tu větu říká. Jakmile to budete vědět, tak zvedněte ruku.

ŽŽ: (20 – *někteří pomalu zvedají ruce*)

U: Tak třeba Honzík.

Honzík: To říká ten Rudla.

U: Výborně. Přesně tak, říká to přímo ten Rudla. Jak to víme?

Lenka: On říká, že sám by měl menší šanci. Jakože on.

U: Ano. On to říká v první osobě. Říká sám – já, Rudla – bych měl daleko menší šanci proklouznout.

A ted' se podívejte na následující větu. Vidíte ji? Která to je, Lucko?

Lucka: *Věděl, že ne.*

U: Dobře. A ted' stejná otázka. Kdo říká tady tuhle větu? Je to ten Rudla? (10) Tibore?

Tibor: Ne.

U: A kdo to říká?

Tibor: No, někdo jiný.

U: Říká to ten Saša, Petře?

Petr: No, asi ne.

U: Proč se Saša?

Petr: Ten spí.

U: Správně, Saša to taky neříká. A je tam ještě někdo, kdo by nám to mohl říct?

Katka: Ne.

U: Správně. Už tam žádná další postava není. Takže tady tu větu nám říká nějaký jiný vypravěč. Není to ani ten Rudla, ani Saša. Jak by ta věta zněla, kdyby ji říkal přímo Rudla? Zamyslete se a zkuste si tu větu zapsat do sešitu. (30)

Verča: Bylo by lepší, kdyby šli dva, protože sám Rudla by měl menší šanci proklouznout?

U: Perfektní. My tady máme krásnou ukázkou toho, že jakýkoli příběh nám může vyprávět buď postava toho příběhu, tady třeba Rudla. A v tom případě vypráví v 1. osobě. Nebo tam může být vypravěč, který není žádnou postavou toho příběhu, pouze o něm vypráví. Jako v příkladu, který vymyslela Verča. Ten pak vypráví, vypráví o těch postavách – Rudla udělal tohle a Saša si pomyslel tohle. Vy si ted' vezměte tužku a podtrhněte rovnou čarou alespoň tři věty, které říká přímo Rudla, a vlnkou věty, které říká ten vypravěč, tedy ani Rudla, ani Saša. Potom se spolu zamyslíme, k čemu je vlastně dobré, abychom takhle mohli mít dvě možnosti vyprávění.

V rámci navržené alterace, která vychází ze jména z prvních dvou otázek učitelky původní výukové situace, dochází k několika změnám. Namísto toho, aby žáci prokazovali porozumění pouze částem ukázky, jsou vedeni k tomu, aby porozuměli celé ukázce a sdělili její hlavní myšlenku. Za ústřední prvek alterace nicméně považujeme provázání s oborově didaktickými koncepty z oblasti literární teorie (koncepty *vypravěč v 1. či vypravěč ve 3. osobě* ad.). Nejedná se přitom o samoúčelné naroubování konceptů

na text ukázky. Jednak ukázka svou povahou k provázání s těmito koncepty přímo vybízí, jednak porozumění tomu, proč je v ten který moment využito jiného vypravěče, umocňuje porozumění textu stejně jako jeho prohloubení jeho estetickému účinku. Jednoduchou aktivitou v podobě modifikace výpovědi postavy na výpověď vypravěče (jak by stejnou větu řekl Rudla a jak tzv. vševědoucí vypravěč) je převládající receptivní činnost doprovázena také činností produktivní, textotvornou. Závěr alterace navrhuje možné směry, jimiž by se výuka mohla dále ubírat.

Problémem navrhované alterace je její časová náročnost, která by se nutně promítla do koncepce celé vyučovací hodiny. Místo práce se čtyřmi ukázkami by učitelka musela volit pouze jednu ukázkou, u níž by setrvala a od níž by se odvíjela práce žáků. Výběr konkrétní ukázky by z tohoto důvodu musel být velmi dobře odůvodněný. Dalším potenciálním problémem je vyšší kognitivní náročnost představené alterace oproti původní výukové situaci. V jejím důsledku by literární výchova – tak jak probíhá ve výuce učitelky Hany – přestala být předmětem, který má z velké míry charakter nezávazné konverzace, ale vyžadovala by zvýšené nároky jak na činnost žáků, tak na přípravu učitelky Hany.

Závěr

Uvedená výuková situace představila typický způsob, jímž učitelka Hana se svými žáky pracuje s literárním textem. Jedná se o práci probíhající téměř výhradně na úrovni tzv. tematické vrstvy, bez návaznosti na vrstvu konceptovou či kompetenční. Dovolujeme si zde rozvinout úvahu, že tento způsob práce s literárními texty může být jedním ze zásadních důvodů, proč je práce s literárními texty ve výuce trvale podhodnocena. Pokud totiž při práci s textem nedochází k propojení s oborovými poznatky v rámci vrstvy konceptové, mohou učitelé snadno nabýt dojem, že ve výuce absentuje učivo a probíhá „pouhé povídání“ nad textem, které je vhodnější nahradit pevně daným učivem v podobě výtčů děl a jejich autorů. Faktograficky orientované

pojetí výuky se tak stává určitou „sázkou na jistotu“. V tomto pojetí je totiž pro učitele zřejmé, kolik toho v hodině s žáky probrali, jak mohou žáky hodnotit a na co se v příští hodině mohou ptát. Domníváme se, že porozumění tomuto potenciálně významnému faktoru promítajícímu se do neměnnosti pojetí literární výchovy je prvním krokem na cestě k dosažení změny jeho koncepce – ať už s přihlédnutím k naznačené alteraci, či nikoli.

Literatura

- Hník, O. (2015). Didaktika literatury: od polemických diskurzů po formování samostatného oboru. In Stuchlíková, I., Janík, T., Slavík, J., Pišová, M., Beneš, Z., Čtrnáctová, H., Dvořák, L., Hník, O., Papáček, M., Řezníčková, D., Staněk, A., Šmejkalová, M., Vaniček, J., & Vondrová, N. *Oborové didaktiky: bilance a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum.
- Hník, O. (2010/11a). Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*, 61(1), 33–39.
- Hník, O. (2010/11b). Inovativní snahy nejen v didaktice literární výchovy. *Český jazyk a literatura*, 60(3), 130–134.
- Chaloupka, O. (2012/13). Interaktivita čtenářství. *Český jazyk a literatura*, 63(2), 57–61.
- Radváková, V. (2012). *Interpretace textu na gymnáziu*. Disertační práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007). Praha: VÚP.
- Vala, J. (2011). *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.



Zuzana Šalamounová, Ph.D. vystudovala obory Sociální pedagogika a poradenství a Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy, doktorské studium absolvovala v programu Pedagogika. V současné době působí na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Ve spolupráci s učiteli se zabývá problematikou uplatnění dialogického přístupu ve výuce.

Kontakt: salamounova@phil.muni.cz

Veronika Rodová

Jan Havelka, zakladatel časopisu, člen rodiny vědců a umělců

Jan Havelka se narodil 23. listopadu 1839 v Lošticích. Loštice, německy Loschitz, leží na řece Třebůvce v Olomouckém kraji. Jsou proslulé tradiční výrobou olomouckých tvarůžků neboli syrečků či tvarglů (z německého Olmützer Quargel), které zde firma Josefa a Aloise Wesselse (pod červenými iniciálami A. W.) začala vyrábět roku 1876, tedy tři roky po té, co vyšlo první číslo časopisu Komenský. Zůstává tedy otázkou, zda si na nich pochutnával i Jan Havelka a jeho blízcí. Ve městě je dnes muzeum tvarůžků a specializovaná prodejna, včetně tvarůžkové cukrárny.

Havelkovi žili v domku číslo 194. Otec, František Havelka, byl malíř, ale jeho proslulost zastínil věhlas čínorodého syna Jana. Ten začal ve třinácti letech studovat německé gymnázium v Olomouci a na podzim 1862 odchází do Vídně, kde pokračuje ve studiu historie a zeměpisu. Richard Fischer (1936) k padesátiletému výročí Havelkova úmrtí uvádí: „Dnem 1. října 1867 se stal suplentem na piaristickém gymnasiu v Příboře, v únoru 1869 povolán byl na reálné gymnasium v Uherském Hradišti, v listopadu 1870 dostal se na slovanské gymnasium do Olomouce, kde působil až do smrti.“

V Olomouci našel Jan trvalý domov a mohl zde plně rozvíjet své společenské a kulturní aktivity. V roce 1873, kdy mu bylo třicet čtyři let, došel k názoru, že je třeba periodika s pedagogickým zaměřením, a rozhodl se vydávat učitel'ský časopis, který nazval *Komenský*. H. Mertová (2010, s. 8) píše: „zpočátku nebylo dosti jasno, kolik peněz se musí uložit do vydávání časopisu a s kolika penězi by pokladna měla disponovat. Proto se vždy vydávalo podle zájemců. Časopis



Obrázek 1. Jan Havelka.

Obrázek 2. Vlasta Havelková.

Zdroj: převzato z www.encyklopedie.brna.cz, a z https://cs.wikipedia.org/wiki/Jan_Havelka.

byl obsáhlý a na tehdejší dobu poměrně drahý. Jan Havelka musel dokonce čelit pobídkám k zastavení časopisu ze strany představitelů města Olomouce.“ Velkou výhodou bylo, že si učitelé pomocí časopisu mohli sdělovat své poznatky, rady a zkušenosti.

Na chodu Komenského se podílela široká učitelská veřejnost, která jej zásobovala příspěvky. Časopis takového zaměření si našel svou čtenářskou základnu, což může být důvodem jeho přežití do dnešní doby, přestože se dodnes potýká s finančními potížemi. Mertová uvádí, že mnoho hlavních redaktorů vydávalo také na vlastní náklady. Byl určen učitelům i široké veřejnosti a pohotově reagoval na nové zákony a dobovou situaci ve školství. Uveřejňoval jak metodické postupy, tak společenské postřehy a kritické glosy, stanovil si úlohu „plnit funkci tlumočnicka tužeb národního učitelství, ale také opatrovníka a živitele vědeckého ohniska“ (Mertová 2010, s. 8).



Obrázek 3. Věstonická venuše.
Zdroj: <https://cs.wikipedia.org/wiki/>.

O tři roky později, v roce 1876, začal Havelka vydávat beletristický časopis *Koleda*, do kterého sám přispíval. Zatímco *Komenský* vychází s přestávkami dodnes - je považován za nejstarší pedagogický časopis na celém světě - *Koleda* přestala vycházet po šesti letech.

V Olomouci našel Jan Havelka také rodinné štěstí (obrázky 1 a 2). Přiznal se do rodiny vlastence a archeologa Jindřicha Wankla, jejíž potomci tvoří plejádu vynikajících osobností moravského kulturního nebe. První v rodinné linii stojí Jindřich Wankel (1821–1897) rodák z Prahy, který působil jako důlní lékař v blanenských hutích hraběte Salma. Mezi jeho životní zájmy patřila archeologie, antropologie a paleontologie a byl poučeným jeskňářem. Stal se průkopníkem naší speleologie. Navštívil Egypt, Sýrii a Palestinu. Získal přízvisko „otec moravské archeologie“ a proslul zejména v souvislosti s nálezem pohřebiště v Býčí skále. Byl dědečkem budoucího profesora paleontologie Karla Absolona a vychovatelem významného chirurga a mecenáše Jindřicha Bakeše (1871–1930), zakladatele české onkologie.



Obrázek 4. J. Schusser: Dáma s červeným slunečníkem.
Zdroj: <http://www.marold.cz/schusser-josef-1864-1941/dama-s-cervenym-slunecnikem>.

Jan se 11. května 1876 oženil s Vlastou Wankelovou, která proslula jako národopisná pracovníce. Manželům se po roce narodila dcera Milada, jež zdědila malířský talent po dědečkovi. V dospělosti se stala malířkou. Jejím učitelem byl mimo jiné Mikoláš Aleš. Provдалa se za akademického malíře Josefa Schussera (1864–1941). Schusser působil jako profesor na Uměleckoprůmyslové škole v Praze, byl žákem Vojtěcha Hynaise a spolu s Antonínem Slavičkem patřil ke generaci malířů devadesátých let, kteří tvořili pod vlivem impresionismu (obrázek 4).

Zatímco sedmdesátá léta 19. století patřila ke šťastnější etapě Havelkova života, začátek osmdesátých let byl poznamenán smrtí rodičů i skonem Havelkova švagra, blízkého přítele a souputníka, Vilibalda Absolona, lékaře v Boskovicích. Ten měl za manželku druhou Wankelovu dceru, Karlu, a jejich synem byl Karel Absolon (1877–1960), světově významný archeolog, nálezce sošky Věstonické venuše (obrázek 3) a myšlenkový otec pavilonu pravěké muzejní expozice Anthropos.

Můžeme se jen dohadovat, zda Jan Havelka hovořil se svojí ženou Vlastou o okolnostech hrůzného nálezu z Býčí skály: „Mnoho velikých záhad má úplně obyčejný začátek. Tato záhada má vlastně kořeny v létě roku 1869. Dva bratrance, Gustav a Adolf Felklovi, trávili prázdniny v Olomučanech, malé vesničce uprostřed Moravského krasu. [...] Jednou se vypravili i k jeskyni Býčí skála v Josefovském údolí. Jeskyně je dlouhá asi 320 metrů a končí přírodním jezírkem, do něhož pozvolně klesá strop, takže se ani na ložce nedá pokračovat o moc dál. Je to ale velká přírodní zajímavost. [...] Hned za vchodem ve velké prostře, slabě osvětlené otvorem ve stropě, bylo dno celé rozryté od dělníků z nedaleké hutě, kteří tady kopali písek. A právě v jedné jámě objevili Gustav s Arnoštem lidské kosti! Gustav je jako budoucí lékař bezpečně poznal. Jen zalitoval, že mezi nimi nebyla i lebka – ta by se vyjímala v jeho studentském pokoji! Rozhodl se proto hledat dál – posunuli se ke stěně a prohrabávali tmavou vrstvu plnou uhlíků. Lebku ale nenašli, jen rozbitou hliněnou nádobu, ze které vypadla hrouda jakési spečené hmoty. Hrouda byla překvapivě těžká. [...] Doma je čekalo obrovské překvapení – z hroudy se vyklubala krásná, deset centimetrů dlouhá bronzová socha býčka. [...] K panu dr. Jindřichu Wanklovi [...] se nález dostal až po třech letech na jaře roku 1872. Byl velmi překvapen. Vždyť už v roce 1867 nechal v Předsíni vykopat několik sond, protože ho zajímalo, zda se tam neukrývají nějaké archeologické zajímavosti. Nic zvláštního neobjevil, a dokonce Předsíň považoval za úplně prohrabanou. Jak se mýlil! Pohled na překrásného býčka ho úplně očaroval. [...] V říjnu stejného roku zahájil v Býčí skále systematický výzkum. Objev, který učinil, předčil všechna jeho očekávání a dodnes představuje jeden z nejzáhadnějších archeologických nálezů v Evropě.“ (Horký & Náplava 1996, s. 9-11)

Jan Havelka založil roku 1883 se svým tchánem a s dalšími vlastenci *Vlastenecký muzejní spolek*, a tím dal základ

PAN HAVELKA Z OLMOUCE

Byl pan Havelka z Olomouce

Vlastu od Wankla měl rád vroucně.

Bydleli spolu v Lošticích

ulítky byli na ploštících.

Ten pan Havelka z Olomouce.

Eliška, 11 let

k vybudování Vlasteneckého muzea v Olomouci. Zemřel nečekaně a náhle, dne 20. října 1886. Odborně i umělecky vystupoval také pod pseudonymy Lomnický, Hrubý, Hájenský a pochopitelně Loštický.

Jan Havelka svým dílem přispěl k formování národní jednoty, jeho veřejné působení se zakládá na hlubokých znalostech a vytříbeném literárním stylu. Svým širokým rozhledem a čínorodostí se stal platným členem rodiny, která dala moravskému prostředí další významné osobnosti a přiřadila se tak k ostatním silným rodům, které ovlivňovaly české kulturní prostředí: k rodu Náprstků, Němců, Fričů, Riegrů, Slavíčků-Medků a dalších.

Literatura

- Fischer, R. (1936). *Profesor Jan Havelka, rodák loštický: vydáno k 50letému jeho úmrtí*. Olomouc: Vlastenecký musejní spolek.
- Hora, P. (1985). *Toulky českou minulostí. První díl*. Praha: Práce.
- Horký, P. & Náplava, M. (1996). *Dvě cesty za archeologii*. Brno: Barrister a Principal.
- Mertová, H. (2010). *Proměny české pedagogiky z pohledu pedagogického časopisu Komenský*. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií.
- Novotný, G. (2012). *Jaroslav Bakaš (1871–1930). Lékař, na něhož se zapomnělo*. Praha: Historický ústav AV ČR.



Mgr. Veronika Rodová, Ph.D. vystudovala historii, archivnictví a dramatickou výchovu, absolventka oboru historie – archivnictví a dramatické výchovy na Filozofické fakultě UJEP v Brně. Pracovala jako učitelka dějepisu, pedagog ve Středisku volného času Lužánky a odborný asistent v Ateliéru Divadlo a výchova na Divadelní fakultě JAMU Brno. V současné době působí na Katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Je členkou redakční rady časopisu *Tvořivá dramatika* a vedoucí redaktorkou časopisu *Komenský*. Je autorkou knihy *Dramatická výchova ve službách dějepisu* (Masarykova univerzita 2014) a spoluautorkou publikace *Dramatická výchova v kurikulu současné školy* (Portál 2008).

Kontakt: rodova@ped.muni.cz

Světlana Hanušová, Naděžda Vojtková

První školou rodina – listování časopisem Komenský

Při přípravě výstavy k výročí časopisu Komenský jsme se rozhodly zaměřit se na oblast, která nás zajímá nejen profesně, ale i osobně. Vztah rodiny a školy totiž známe z obou stran – jako matky i jako učitelky. Současně jako vzdělavatelky budoucích učitelů neustále narážíme na konfrontace rodičovské a pedagogické veřejnosti, které se v průběhu času, jak se zdá, spíše vyostřují. Zajímalo nás, zda je současné napětí mezi školou a rodiči nové, či zda existovalo už u dřívějších generací. Začety jsme se tedy do čísel Komenského z přelomu 19. a 20. století a hledaly jsme články související s tématem spolupráce rodiny a školy. Nebylo naší ambicí hledat řešení komplikovaných vztahů rodiny a školy, ani jsme neaspirovaly na seriózní zkoumání těchto vztahů. Hledaly jsme jen historické paralely a doufaly jsme, že přitom třeba poodhalíme kořeny dnešního napětí a vzájemného nepochopení.

Žádoucí shoda mezi rodinou a školou

I ve vztahu rodiny a školy máme občas sklon vidět v minulosti „staré dobré časy“, kdy přece život plynul tak poklidně, lidé měli k sobě blíže než dnes, měli na sebe čas a všechno to, co je dnes tak obtížné a komplikované, bylo snadné a přímočaré. Pročítání historických čísel Komenského nám však tyto naše představy rychle narušilo. Zdá, že idylka, kterou si spojujeme s minulostí ve vztazích rodiny a školy, nikdy neexistovala, a problémy, se kterými se školy a učitelé ve vztahu k rodinám potýkali, byly někdy velmi palčivé. Už v roce 1874 zaznívaly nářky nad tím, že rodiče neplní dostatečně svoji

výchovnou roli, a tím omezují vzdělávací potenciál školy:

I rodina naproti mládeži plnití má záhy úlohu pěstounky a učitelky pilné a neděje-li se tak, ani škola nejvýtečnější nemůže úkolu svému dostátí úplně.

Nuž a jak se věci mají ve příčině té u nás? Divno, že jmenovitě venkovani naši, kteří nehrubě školu cení, kdykoli platy se mají upravit učitelův důstojné, ani dosti málo nerozpakují se uvaliti na učitele všecek ohromný úkol vychovávací [...]

(autor není uveden, 1874, s. 1)

Kritika rodiny a jejího selhání v oblasti výchovy dětí, která zaznívá dnes ze strany učitelů, je vlastně velmi podobná. Často slyšíme, že škola supluje výchovnou funkci rodiny a že učitelé nemají dostatečný prostor ke své vzdělávací práci. Otázkou je, zda se tyto dvě role vzájemně doplňují nebo jedna omezuje druhou. Pokud se podíváme na to, jak je role učitele vymezena dnes, zjistíme, že v zákonných normách i v pojednáních odborníků jsou obě role velmi úzce propojeny, a od učitele se tudíž očekává, že bude své žáky současně vychovávat i vzdělávat (např. Novotová, 2008; Spilková, 2004; Vašutová, 2004). Ale jakým způsobem je možné harmonicky propojit výchovnou a vzdělávací funkci rodiny a školy? Velmi pregnantně to vyjádřil Fontana: „Učitel by měl rozumět mocnému vlivu rodinného prostředí na chování dítěte ve škole. Pro změnu tohoto prostředí ovšem může učinit pramálo.“ (1997, s. 40)

R. Jiřík ve svém příspěvku z roku 1883 nabádá obě strany, rodinu i školu, ke směřování ke společnému cíli, který by byl ku prospěchu dětí:

Který učitel opravdově o to stojí – a který by státi neměl? – aby žáky, seč síly jeho jsou, po dobré vedl cestě a vyučování se zdarem se potkal, ten jistotně dbáti bude též toho, aby s rodiči svěřenců svých v ustavičném byl spojení; i nebude mu obtížným se zdáti – kde se to ovšem konati dá – krátkými návštěvami domluvit se s rodiči, co s prospěchem by bylo dítkám jejich, a věru, spozorují-li rodiče, jak opravdově snaží se učitel o blaho dítek jejich, a uváží-li, jak svědomitě hledí si povinností svých, jistě docela jinak budou se míti k učiteli a ke škole vůbec, než znamenají-li, kterak učitel školu jen prostředkem obživy a dítky sobě svěřené nezbytným břemenem považuje.

(Jiřík, 1883, s. 475)

I dnes se mnozí rodiče snaží udržovat fungující kontakt se školou a na druhé straně mnozí učitelé informují rodiče a rodinné příslušníky a zapojují je do dění ve škole. Některé školy organizují neformální vzdělávací aktivity pro rodiče. Škola, která má opravdový zájem o kvalitní spolupráci s rodiči, dnes oproti dřívějším dobám disponuje řadou dalších prostředků, které může v komunikaci s rodiči využít, nicméně osobní kontakt zůstává podobně nenahraditelný jako v dobách minulých:

Ustálilo se mínění, že výchova je něco, co trvá od osmi do dvanácti a od jedné do tří, a v neděli a čtvrtky se nevychová. Nápis na školních chodbách „Cizím se vstup zapovídá!“ toto mínění utvrzují. „Cizi“ to bývají zpravidla rodiče dítek.

Jeden dobrý příklad:

Správce jednotřídní školy: „V naší odlehlé obci konáme rodičovské besedy již řadu let s největším zdarem měsíčně, nebo čtrnáctidenně, vždy v neděli odpoledne. Jejich programem jsou přednášky, žákovské produkce, rozpravy, ukázky z práce vyučovatelské atd. Celá obec se na tyto schůzky těší, učirna a chodba je plná, obě hospody prázdné a hostinští posílají židle do školy, aby se co nejvíce lidí mohlo posadit.“

(Baráček, 1931, s. 210)

Ústav, kam by se děti přes den odkládaly

Problémy se školním vzděláváním často trápí děti, které přicházejí do školy nedostatečně

připraveny. Snahy napravit tento stav vedly počátkem letošního roku k přijetí novely školského zákona, která stanovuje povinný poslední rok mateřské školy. Zjištění, že první návrhy na řešení v podobném duchu se objevily v časopise Komenský už v roce 1873, kdy byly mateřské školy v českých zemích teprve v začátcích, bylo pro nás docela překvapující.

Dle dosavadního zřízení počíná dítě svým šestým rokem navštěvovat školu; o vedení a vychovávání jeho do té doby postaráno není, povinnost ta se ukládá matkám. Tím škola velmi trpí, neboť děti vstupují do ní, nejrůznějších jsou povah, zvyků, jedno více, jiné méně rozvinuté, ba mnohé i mravně zkažené, dle toho, s jakou svědomitostí matka pro školu dítě připravovala. Snadno každý nazná, že se tím vydatné působení učitelovo značně znesnadňuje a po delší čas zastavuje, za kteroužto příčinou jen učitelé výteční a zkušenější děti vésti mohou. [...] Náš Komenský obrátil se k matkám, jimž děti v tomto věku patří, a sepsal pro ně výtečnou na ten čas knihu: Informatorium školy mateřské, kdež jim úplný návod dává, jak by děti své vésti, jak v nich první základ všeho dobrého položit by měly. Za tímž účelem vydávají také nyní mnoho spisů naučných pro matky. Ale zkušenost nás poučuje, že způsob ten k touženému cíli nevede, neboť matky naše nemají na mnoze té dospělosti ducha, aby radám takovým porozumívaly, ba ani vůle a schopnosti, aby se dle nich řídit mohly a chtěly. Měl by být k tomu ústav, kam by se děti přes den odkládaly. Jinou cestu a jedině příhodnou nastoupili Oberlin a po něm Fröbel zařídívše opatrovny a dětské zahrádky.

(Úlehla, 1873, s. 319)

Kupodivu nejvíce problémů spojených s nedostatečnou péčí o děti v předškolním věku spatřovali autoři článků publikovaných v časopise Komenský v poslední čtvrtině 19. století na venkově, tedy v prostoru, do něž často promítáme svou představu o idylické minulosti.

Porozhlédněme se jen, co se děje na venkově našem obyčejně s dítětem, nežli dospělo školy národní.

Jakmile dovede čtvernožky alespoň plaziti se po zemi, pramálo věnuje se mu pozornosti. Veškerá téměř péče na tom přestává, aby dítě hladu nemělo

a žízň. V ostatních příčinách vede si lid náš venkovský takto nevědomky po způsobě spartánském. V létě v zimě košílka pouhá dítěti jediným jest oblekem a nikdo nepozoruje, běhá-li klouče bosky po sněhu a po ledu čili nic. Jen když mráz uhodí příliš krutý, ušetří se hošíkovi umrzlému – věru jako na posměch – beranice tatičkova. Nezastávám se nikterak mazlivého vychování městského, avšak ještě méně schvalovati lze takovou lhostejnost k útlým dětem, lhostejnost to skutečně barbarskou. Když neošatí řádně děti své bídák chudobný, kdož mu míti může za zlé? Než u nás tak činí i mnozí venkované zámožní.

(autor není uveden, 1874, s. 2)

Učíme se pro život

Tématem, které bylo důležité dříve stejně jako dnes, je propojení školy s každodenní realitou tak, jak ji dítě prožívá, když opustí bránu školy. Rodiče i učitelé si mnohdy stěžují, že učivo, které děti musejí probrat je zbytečně náročné, neodpovídá potřebám dětí a je odtržené od běžného života. Pro většinu dětí je každodenní životní realita spojena především s životem rodiny. Ale i rodina se v čase proměňuje a snahy školy v roce 1934 vychovat z dívek dobré hospodyňky se dnes mohou zdát zastaralé.

Nové osnovy postavily učitelku domácích nauk před nový úkol. Předpisují už od 3. postupného ročníku pro nejmenší žákyně počáteční cviky v kuchyňské praxi. Víím, že mnohé učitelky přijaly tuto novotu s obavou. Jak uvést děti do kuchyňské praxe tam, kde není školní kuchyně?

Vyučuji na dvojtřídní škole na Mladcové. Poněvadž v blízkém Zlíně, kde také vyučuji, je vzorně zařízená školní kuchyně, vyžádala jsem si od ředitelky tamní školy povolení k polodennímu vyučování ve školní kuchyni. Týden před exkurzí připravila jsem děti teoreticky i prakticky ve třídě na vyučování v kuchyni. Dostaly také domácí úkol. Každá žačka si musela zapsat, jaký nábytek mají doma v kuchyni, které nádoby a kolik, a všimnout si, kterých věcí maminka při vaření nejvíce užívá, čím se jí polévka, maso, brambory, knedlíky atd. Po cestě do Zlína si děti sdělovaly, co vypořezovaly doma.

MÁG JAN ÁMOS KOMENSKÝ

*Jan Ámos to byl mág
polské Lešno měl moc rád.*

*V Nizozemí Amsterdam
procestoval, jak se dal.*

Ten mág Jan Ámos Komenský.

Eliška, 11 let

Když jsme vešly do kuchyně, zůstaly děti ustrnulé. Malé venkovanky překvapila bělost, lesk a krása kuchyně. Neodvažovaly se ani pokročit.

(Hanáková, 1934, s. 27)

I dnes se však spojení s reálným životem jeví jako nutný předpoklad k tomu, aby děti chápaly školu jako přípravu na život. Do škol se vrací výuka vaření, práce v dílnách, v různých předmětech se uplatňuje projektová práce, která propojuje školní znalosti a dovednosti s realitou všedního dne. Mnohé z těchto pokusů jsou prezentovány jako inovace. O tom, že zavádění nových postupů v takových hodinách může být problematické, svědčí i následující ukázka z článku Klemýše Strátecké.

Není třeba vyprávět dětem o významu čistoty v rodině, ale dělat s nimi drobné práce v kuchyni, a to tolikrát, až cvikem si je osvojí tak, že se v nich probudí pocit studu při pohledu na nepořádek v jejich domovech. Vidí-li děvčata doma, že jeden a tentýž rýžový kartáč mají na umývání podlahy, klosetu a také na umývání stolu, kdo je má poučit, že něco podobného je přímo výsměchem veškeré hygieny?

Je přímo k neuvěření, že ve 20. století, v době zázračných technických vymožeností, nezná takový počet našich rodin nejprimitivnější požadavky hygieny.

Kolegyně, které dovedou s klidem pracovat se žákyněmi různé ozdobné věci pro takové domácnosti, mně připomínají obrázek z Podkarpatské Rusi. Přišla jsem do třídy, kde měla všechna děvčata během háčkování hlavy utažené šátky, ač bylo nesnesitelné vedro. Ptám se proč. Mají prý plnou hlavu hmyzu, tedy aby nevyběhly. A přece mohlo být kolegyni samozřejmé, že nejdříve musí být dítě očištěno a seznámeno se nejzákladnějšími potřebami a požadavky tělesné hygieny a čistoty okolí, a teprve potom, že je můžeme učit věcmi, které jsou sice také důležité, ale přece jenom méně potřebné.

(Strátecká, 1935, s. 25)

Z výše uvedených příspěvků je patrné, že rodina a rodinný život byly a jsou zdrojem inspirace pro školní práci a i v tomto směru jejich propojení přispívá k lepšímu porozumění a kvalitnější spolupráci rodiny a školy.

Závěrem

Listování historickými čísly časopisu Komenský nás vede k přesvědčení, že problémy, které dnes ve spolupráci mezi rodinou a školou existují, nemohou být vyřešeny rychle a snadno už proto, že existovaly a vyvíjely se do dnešní podoby už od časů našich prababiček. Jakkoli je budování a pěstování vztahů mezi rodinou a školou náročné, nelze na něj rezignovat, protože je nezbytnou podmínkou dobrého vzdělání našich dětí. Pokud jsme našli v textech časopisu z konce 19. a první poloviny 20. století nějaké poučení, lze je formulovat asi takto: škola i rodina by k sobě měly hledat cesty a nepoukazovat pouze na selhání „těch druhých“ či (slovy výše uvedené citace z časopisu Komenský) těch „cizích“. Dnes lze hledat zdroje a inspiraci u mnoha odborníků, kteří se vztahem rodiny a školy dlouhodobě zabývají, zkoumají aktuální situaci na školách a poukazují na to, co se daří, čímž nás inspirují k hledání nových cest. Za všechny doporučujeme například nedávné publikace z dílny autorek Milady Rabušicové a Kláry Šedové, které najdete v seznamu literatury.

Literatura

- Baráček, O. (1931). Kooperace rodiny a školy. *Komenský*, (3), 210.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Hanáková, Z. (1934). Vyučování malíčkových ve školní kuchyni. *Komenský* (35), 27.
- Jiřík, R. (1883). O prostředcích, jichž užívati dlužno, aby nastala žádoucí shoda mezi rodinou a školou. *Komenský*, 475.
- Novotová, J. (2008). Kompetence učitelů v primární škole. In P. Franiok & D. Knotová, *Učitel a žák v současné škole: sborník z 15. konference České pedagogické společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- První školou rodina. (1874). *Komenský*.
- Rabušicová, M., Šedová, K., Trnková, K. & Čiháček, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Strátecká, K. (1935/36). Pravé poslání učitelek domácích nauk. *Komenský*, 25.

Šedová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27–50.

Ůlehla, J. (1873). Jak by náš lid vzděláván býti měl. *Komenský*, 319.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.



Doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph. D. vystudovala anglický a francouzský jazyk a literaturu na FF MU v Brně a doktorské studium pedagogiky na PdF MU. Habilitovala se v oboru Pedagogika tamtéž. Vyučuje didaktiku anglického jazyka na PdF MU, kde také působí jako vedoucí katedry anglického jazyka a literatury. Kromě problematiky přípravy učitelů se zabývá oborově didaktickými otázkami, zejména se zaměřuje na faktory ovlivňující proces osvojování cizího jazyka a na výuku cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení.

Kontakt: svetlana.hanusova@gmail.com



Mgr. Naděžda Vojtková absolvovala FF MU, obor učitelství anglického a českého jazyka. Pracuje na katedře anglického jazyka a literatury PdF MU jako lektorka. Vyučuje didaktiku anglického jazyka, její profesní zájmy zahrnují výuku mladších žáků, integrovanou výuku jazyka a neязыkového předmětu, práci s dětskou literaturou a rozvoj jazyka u žáků se specifickými poruchami učení.

Kontakt: nada.vojtkova@gmail.com

ČASOPIS KOMENSKÝ

*Byl časopis Komenský,
který nebyl dětský.*

*Učitelé hltají ho,
děti neznají ho.*

Toť časopis Komenský.

David, 11 let

Kateřina Lojdová

Jak vyučovat žáky?

Pohled napříč staletími na stránkách časopisu Komenský

Mnohé z aspektů výchovy a vzdělávání diskutovaných v současnosti se na první pohled jeví jako nové a neotřelé. Podíváme-li se ale hlouběji do pedagogické historie, zjistíme, že mnohé z nich byly promyšleny, či dokonce realizovány v praxi již před staletími, a že se dané téma cyklicky vrací. Některé otázky budí i dnes vášnivé diskuse mezi tábořem zastánců a odpůrců daného fenoménu, stejně jako je rozdmýchávaly v minulosti. V tomto článku se vrátíme k plakátu z výstavy časopisu Komenský, který nahlížel práci se žáky ve výuce napříč historií časopisu. Vybraná pedagogická témata prezentujeme ve formě otázek, ke kterým nabízíme některé úhly pohledu z minulosti i ze současnosti. Nejprve se zabýváme učením se z paměti, poté zapřemýšlíme nad proměnou kognitivní náročnosti výuky a nakonec nad vztahem učitele a žáka.

Patří učení se z paměti do školy 21. století?

Memorování a intelektualismus jsou spojovány s herbartismem¹ a jsou někdy chápány jako symboly tradiční školy. V roce 1875, tedy rok před narozením Friedricha Herbarta, se téma

memorování objevuje v časopisu Komenský. Rudolf Koblížek v článku s názvem: *Třeba-li dítěti z paměti se učit?* napsal:

„Třeba jen bedlivým zrakem pozorovati bystrého i tupějšího ducha žákova, jak rád a nerád, jak snadno a nesnadno věci ve škole přednesené chápe, třeba však počase na tytéž věci se pootázati: dítěto ducha myslivého na tu chvíli mlhavě odpoví, dítěto pak ducha tupějšího, třeba věc bylo tenkrát po mnohém výkladu a rozkladu pochopilo, ani nehlesne, protože nebyla paměť jejich cvičena. Byla-li však paměť obou cvičena a broušena, jeden i druhý po delší době dobře odpoví.“ (Koblížek, 1875)

Koblížek zde navazuje na typologii žáků Jana Ámose Komenského². Důležité však je, že cvičení paměti vidí jako významné pro všechny děti. Proti vyučování založenému na memorování se vymezovala zejména reformní pedagogika počátku 20. století (např. waldorfské školy, Montessori atd.). Je tedy memorování něčím, co do 21. století již nepatří?

Podobně jako Koblížek hovoří o nutnosti cvičení paměti také současný rakouský filozof Konrad Paul Liessmann (2011): „Děti, které se

učily věci z paměti, dokážou lépe řešit problémy než děti školené jen v oblasti kompetencí. Mozek prostě potřebuje určitý trénink.“ Nutno však podotknout, že Konrad Paul Liessmann³ je do určité míry kontroverzní figurou v uvažování o vzdělávání. V posledních dvou knihách (Liessmann, 2008, 2015) velmi kriticky pojmenovává stav a směr vzdělávání v Evropě. Trnem v oku mu je zejména orientace vzdělávání na kompetence či *soft skills*, neustálé reformy vzdělávání a zaměření se na potřeby trhu práce více než na rozvoj vzdělanosti jako takové. S myšlenkami K. P. Liessmanna (ve vztahu k českým vzdělávacím reformám) se může čtenář seznámit v rozhovoru s docentem Tomášem Janíkem (Komenský, 140/4). Odlišný pohled na memorování než Liessmann má možná překvapivě profesor matematiky Milan Hejný, se kterým jsme vedli rozhovor v časopisu Komenský roce 2015:

„Tradiční představa o cílech vyučování matematice na prvním stupni je hbité sčítání, odčítání, násobení a dělení. To je představa velice špatná. Podstatou

matematického poznání není hbité počítání, ale hluboké porozumění.“ (Hejný, 139/3)

S profesorem Hejným jsme hovořili o metodě výuky matematiky, označované jako *Hejného metoda*, kterou rozvinul společně se svým otcem. Jednou z charakteristik této metody je to, že neklade důraz například na učení se matematických vzorečků z paměti:

„Vzorečky vytvoří děti samy. Nejprve jako intuitivní porozumění vztahům, které jsou ve zkoumané situaci přítomné. Poté následuje slovní artikulace vztahů, pak upřesněná artikulace vztahů, pak částečně formalizovaná artikulace a posléze formalizovaný zápis vztahů.“ (Hejný, 139/3)

V současnosti se tedy diskutuje vztah vědomostí a dovedností a hovoří se také o klíčových kompetencích⁴, které vědomosti a dovednosti integrují (ač podle některých kritiků na úkor vědomostí). Tyto odlišné pohledy na cíle a výstupy vzdělávání souvisejí i s teoriemi vzdělávání, ze kterých vycházíme. Yves Bertrand (1998) současné teorie vzdělávání syntetizoval do sedmi směrů

1 Pojetí výuky inspirované Johannem Friedrichem Herbartem (1776–1841) kladoucí důraz na rozumové vzdělávání a mravní výchovu. Bylo kritizováno za formalismus, který měl nepříznivě ovlivňovat vyučování požadavkem přísné kázně, příkazy a zákazy.

2 Komenský (1948) rozlišuje žáky dle duševních schopností: 1. bystrí, chtiví a povolní, 2. vtipní, avšak váhaví, ale přece poslušní, 3. vtipní a učenliví, avšak vzpurní a zatvrzelí, 4. povolní, chtiví učení, avšak zdlouhaví a těžkopádní, 5. tupí, vlašní a liknaví, 6. tupí, povahy pokroucené a vzpurné.

3 Konrad Paul Liessmann – rakouský filozof a esejista, držitel ocenění Vize 97 – je českým čtenářům znám zejména díky překladu knihy *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění* (Academia, 2008) a díky aktuálně vydané knize *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti* (Academia, 2015). Liessmannovy knihy místy až vyhrcočně problematizují ty přístupy ke vzdělávání, které se na první pohled jeví jako samozřejmé a správné.

4 Klíčové kompetence integrují vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu (RVP ZV).

podle toho, jak nahlíží na interakci žáka, učiva a společnosti. Důraz na tzv. kánon vědění kládou například akademické teorie, pro které mají poznatky – jako je například klasická literatura či matematika – význam samy o sobě. I v těchto teoriích se však objevuje důraz na dovednosti žáků, mezi něž patří například kritické myšlení. Oproti akademickým teoriím můžeme vymezit teorie personalistické (či humanistické), které oproti obsahu vzdělávání akcentují potřeby, aspirace či touhy žáka ve vzdělávání. Současní autoři uvádějí, že „tradiční obsahy vzdělávání neztrácejí na významu, pouze se mění jejich role ve vzdělávání. Konkrétní obsahy vzdělávání již nejsou (pouze) cílem samy o sobě, ale stávají se prostředkem dosažení dalších cílů, především pak rozvoje vyšších úrovní myšlení a kompetencí pro život. V perspektivě zastánců kompetenční orientace vzdělávání nejde tedy o radikální tvrzení, jež by opovrhovala či podceňovala pamětní učení a učení základních poznatků a faktů, ale spíše jde o kritiku takových přístupů, kde je osvojování faktů, poznatků, pravidel aj. často jediným cílem i formou učení“ (Greger & Černý, 2007, s. 34). Namíchat tento „koktejl“ vědomostí a dovedností je pak nesnadným úkolem každého učitele. S tím souvisí i otázka, co se děje s kognitivní náročností výuky.

Je současná výuka pro žáky více kognitivně náročná než výuka v minulosti?

František Šimek v časopisu Komenský v roce 1883 napsal, že „nynější časy důtklivěji nad jiné žádají na každém jednotlivci určité míry vědomostí a dovedností“. Podobné hlasy zaznívají i v 21. století, jen se posouvá akcent na určité vědomosti a dovednosti. V současnosti se posiluje význam dovednostních výstupů ze vzdělávání, které nejvýrazněji reprezentují klíčové kompetence, jak jsme uvedli v předchozí kapitole. Co to ale znamená pro školu a kognitivní náročnost výukového procesu? V odborné literatuře i v médiích opakovaně zaznívá, že se snižuje odborná kvalita výuky. Výrazné změny můžeme sledovat v posledních desetiletích. Autoři přitom akcentují různé úhly pohledu. Miloš

Kučera se svým týmem zkoumal pět pražských základních škol v rozmezí deseti let:

„Poklesla obliba školních předmětů. Žáci se dívají na školní znalosti kritičtěji: to, co se naučili, už snad ani nevystupuje jako základ, ale jako velmi dílčí kompetence, která vypadá navíc nespokojitelná se speciálními znalostmi v pozdější přípravě na profesi. Poklesl celkový výkonový postoj žáků ke škole (sebeprosněchové zařazení, prožívání špatné známky, příprava do školy). Narostlo nakládání s počítačem. To se u některých kluků posunulo postupně z hraní počítačových her na různé stupně programování. Počítačovou gramotnost lze chápat pozitivně jako jeden z hlavních faktorů udržování a rozvoje intelektu u některých kluků, a to i těch, kteří třeba v tradiční češtinářské gramotnosti nedostačují, ba pohybují se na hranicích dyslexie. Připočtíme ještě řadu uměleckých a literárních zájmů zejména u dívek nebo i sport, a zjistíme, že napojení dětí na společenské poznání se na druhém stupni základní školy odehrává právě přes zájmy a koníčky — více než přes školní předměty.“ (Pražská skupina školní etnografie, 2004, s. 233–241)

Janík (2016, s. 8) v rozhovoru pro časopis Komenský uvádí, že „v důsledku orientace na kompetence vzdělávání dochází k obsahovému vyprazdňování vzdělávání, tedy že není docenován význam znalostí“. Štech (2009, s. 2) upozorňuje na modernizační trendy ve vzdělávání, které ve skutečnosti nemají přispět ke vzdělanosti populace, ale k efektivní přípravě pracovní síly:

„Konečnou cílovou hodnotou se v řeči modernizátorů jeví být efektivnost, která nahrazuje původní cílovou hodnotu, kterou byla emancipace, osvobození či rozvoj jedince díky vědění a poznání. Vzdělávání, které je vystaveno dosud nevidanému tlaku podnikatelských a politických kruhů, je nuceno akceptovat efektivnost a inovace jako klíčovou cílovou hodnotu... Důraz je na výkon, resp. na maximálně racionální a cílený, tj. požadavkům trhu přizpůsobený výkon.“

Pokud ale nahlédneme na školu jako na instituci, která připravuje jedince pro budoucnost, pak shledáme její úkol jako velmi (nejen kognitivně)

náročný. Jedinec ve společnosti budoucnosti „musí být charakterizován otevřeností vůči změnám (musí být flexibilní), neboť tradiční jistoty nelze očekávat nejen na trhu práce, ale také čím dál méně v osobním životě“ (Greger & Černý, 2007, s. 28).

Young (in Greger & Černý, 2007) hovoří o kurikulu budoucnosti, které si neklade za cíl pouze předávat existující vědění nové generaci, ale především připravit novou generaci na její aktivní roli v přetváření vědění v budoucnosti. Má-li škola připravit žáky na takto náročný úkol, pak by neměla stavět jen na transmisivním přístupu. Ten kritizoval již Paulo Freire, brazilský vzdělávací pedagog, který se proslavil tzv. pedagogikou utlačovaných. Jeho idea vzdělávání rezonuje s podobou kurikula budoucnosti, které vede žáky či studenty k tomu, aby přetvářeli svět. Freire vymezil svoji pedagogiku utlačovaných oproti tradičnímu vzdělávacímu systému. Označoval ho za bankovní vzdělávání, což byla metafora k ukládání informací do studentů jako do banky.⁵ Oproti tomu Freire (2000) akcentoval vzdělávání vedoucí ke kritickému myšlení a uvědomění si vlastní role žáků v historickém procesu. Kurikulum budoucnosti či zplnomocňující vzdělávání vyžaduje vyučování orientované více konstruktivisticky než transmisivně. To ale neznamená, že by takové vyučování mělo

být méně kognitivně náročné. Může tomu být i naopak, neboť transmisivní výuka může cílit jen na nižší kognitivní procesy dle Bloomovy taxonomie (srov. Švaříček, 2011), tedy na zapamatování si faktu (nikoliv však výhradně). Oproti tomu zdařilá konstruktivistická výuka může rozvíjet procesy vyšší kognitivní náročnosti (pochopení, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení). Je zde ale třeba připomenout Liessmanna (2011), který upozorňuje, že výukové aktivity podporující tyto procesy (např. týmová práce) nemohou být „prázdné“ či samoúčelné. V tomto pohledu má ve škole své místo i transmisivní výuka zaměřená na znalosti, které se mohou stát základnou pro rozvíjení procesů vyšší kognitivní náročnosti nebo mohou být rozvíjeny přímo v transmisivní výuce.

Téma rozumového vzdělávání otevřel v časopisu Komenský již v roce 1883 František Šimek v článku *Jak učně v myšlení rozumovém vzdělávati*.

„Ovšem i toho co nejpilněji jest hleděti, aby se názor skládal z rozličných vjemů náležitě srostlých a jasných, proto pomeškati se s věcí každou před očima tak dlouho, až by se zrak s ní seznámil a ji po všech částkách dobře ohledal, poněvadž každému smyslu předmět jeho nejvíce světla přináší. Tím jistěji se představa rodí a tím pevněji utkví, čím do více smyslů něco vtištěno jest.“ (Slaměnik, 1883)

František Slaměnik odkazuje na Komenského pravidlo názornosti, když zdůrazňuje význam zapojení smyslů v rozumovém vzdělávání. K tématu rozumového vzdělávání jsme se vrátili i v současnosti, a to skrze kognitivní náročnost výuky. Doporučení k realizaci kognitivně náročné výuky nabídl v roce 2013 v časopisu Komenský Roman Švaříček.

Nové pojmy by měly být vysvětleny. Komunikační struktura by měla odpovídat momentálnímu průběhu výuky. Aktivizace žáků je předstupněm cvičení v argumentaci. Učení potřebuje čas. Učitel by měl rozhodovat o tom, kdo bude odpovídat. Učitel by měl být arbitrem výuky. Učitel by měl formulovat standard dobré práce. (Švaříček, 138/1)

5 Znaky tradičního systému vzdělávání uvádí Freire (2000) v těchto bodech:

- a) učitel učí a student je učen,
- b) učitel ví vše a student neví nic,
- c) učitel přemýšlí, avšak studenti nejsou učeni přemýšlet o něčem, nýbrž jsou učeni o něčem,
- d) učitel mluví a studenti poslouchají,
- e) učitel ukáží a studenti jsou ukážívaní,
- f) učitel prosazuje svoji volbu a studenti se podřizují,
- g) učitel je aktivní a studenti mají iluzi aktivity skrze aktivitu učitele,
- h) učitel volí obsah vzdělávacího programu a studenti se mu podřizují,
- i) učitel zaměřuje autoritu vědění s autoritou vztahnou k učitelské profesi, kterou tak staví proti svobodě studentů,
- j) učitel je subjektem vzdělávacího procesu, zatímco studenti jsou pouhým objektem.

Švaříček shrnuje, že pokud učitel užívá kognitivně náročných otázek (otázky zaměřené na aplikaci, analýzu, syntézu či hodnocení), žáci se naučí více, než když učitel užívá otázky ověřující zapamatování faktů.

Na otázku položenou v této kapitole tedy není jednoznačná odpověď. V jednotlivých třídách se dějí velmi rozmanité podoby vzdělávání. Na otázku, zda je vzdělávání v české základní škole málo odborné, nebo odborné příliš, Dvořák a kol. (2010) odpovídají: je především málo známé. V důsledku toho jsou – dle autorů – školy opředeny řadou mýtů a těmito mýty jsou ovlivněni i ti, kteří školu chtějí měnit.

Škola se dozajista mění, a kdyby tak nečinila, „popřela by svoji funkci, neboť by ustrnula a ne-refletovala měnící se směr pohybu a potřeby společnosti“ (Starý & Urbánek, 2008). Mnohé postupy a výstupy současného vzdělávání mohou být více kognitivně náročné než postupy a výstupy tradiční transmisivní školy. Zároveň je tento nelehký úkol výzvou k tomu, aby se vzdělávání v nových podmínkách nerozpustilo do prázdných tezí o komunikaci a kooperaci, ale vedlo k orientaci a ke skutečnému porozumění světu, ve kterém žijeme. Čtenáři, který chce zapřemýšlet o výstupech českého vzdělávání, tedy o české vzdělanosti, lze doporučit stejnojmennou knihu Jana Průchy (2015). Proměna školy se neodehrává jen v rovině obsahové, ale i v rovině vztahové, které je věnována poslední kapitola.

Jak se proměňuje role učitele a role žáků ve škole?

Výše uvedené změny se promítají také do platformy, na které se výchovně-vzdělávací proces realizuje, a tou je vztah učitele a žáků. Na ten je ve zpětném pohledu nahlíženo také s určitou nostalgií, neboť v časech minulých byla autorita učitele garantována zejména jeho rolí. Dnes musí učitel více stavět na autoritě neformální, vycházející mimo jiné z jeho komunikace se žáky.

Učitel je tak klíčovou figurou vzdělávání, která nastavuje podmínky tohoto procesu. Už Jan Ámos Komenský (1948, s. 48) se přitom ptal, zdali nejsou učitelé příčinou nechuti k učení žáků. Dodává, že „někdy pokazí v dětech

přirozenou chuť lichotná shovívavost rodičů, někdy je k marným věcem vábí lehkomyšlná společnost“. Vlivy rodiny a společnosti tedy Komenský zvažoval už v 17. století a tehdejší společnost označil podobně, jak by někteří učinili i v případě společnosti současné.

Dnes se často uvažuje o učiteli jako o někom, kdo proces učení podporuje. Důraz je v procesu učení kladen především na aktivitu žáků a jejich vzájemnou spolupráci. Hana Kasíková (2015) představila v časopise Komenský výuku, ve které se žáci stávají učiteli spolužáků. Jedná se tedy o součást *kooperativního učení*.

„Pojďme se podívat na příklad z jedné vyučovací hodiny, kdy se učitelka snaží o to, aby se děti staly učiteli ve výuce. Říká, že díky tomu zažila podporu jak profesní, tak i osobní. Baví ji vyučovat tak, že se zaměřuje na vzájemnou interakci dětí a zúročí ji pro posun dětí v učení, baví ji reagovat na nenadálé situace, které tím vznikají. A děti to baví také – ale hlavně mají dobré výsledky, tj. skutečně se něco naučí.“ (Kasíková, 2015)

Kasíková tedy přichází s tvrzením, že se žáci mohou učit navzájem, a že takové učení může být dokonce velmi efektivní, pokud naplňuje podmínky, jimiž jsou jasné vymezení úkolu, model účinného chování tutora, možnost cvičit si tutorské chování či zpětná vazba.

Také Klára Šedová (2015) v časopise Komenský uvádí, že kvalitní výuka je taková, která povzbuzuje žáky k hovoru o učivu. Takovou výuku můžeme označit jako dialogické vyučování, které autorka popsala následovně:

„V dialogickém vyučování žáci formulují dlouhé repliky obsahující argumenty. Učitel otevírá sekvenci otevřenou otázkou, která nemá jednu správnou odpověď a učitel k ní takto také přistupuje – žakovské odpovědi nehodnotí, a namísto toho klade rozvíjející otázky, jejichž cílem je učinit žakovskou argumentaci. Žáci rozumějí tomu, že jde o diskusi, nikoli o zkoušení, nemají problém vyjadřovat svá stanoviska, a to i v případě, že se odchylní od stanoviska učitele. Žáci se volně obracejí na sebe navzájem, kladou si otázky a odpovídají na ně. Učitel ustupuje do pozadí, žáci jednájí zcela autonomně.“ (Šedová, 2015)

Možná nás překvapí, že přístup zdůrazňující aktivitu žáků není výdobytkem 21. století, ba ani 20. století. V časopise Komenský se v roce 1883 objevil článek Františka Slaměníka s názvem *Jak možno děti navésti k tomu, by vědomosti si samy dobyvaly?*

„Navedeme chovance k tomu, aby nemyslili teprve po nás, ale současně s námi, účastnící se vyučování ne trpně, nýbrž činně. Vyučování aby vzbudilo v chovanci samočinnost, musí zrovna vystříhati se metody samomluvné. Čím menší žáci, tím méně smí se jim přednáseti. Ohledejme dále, jak můžeme chovance povzbuzovati v samočinnosti v příčině řeči, slovného se vyjadřování.“ (Slaměník, 1883)

Základní teze ze Slaměníkova textu zní: *Učni práce, učiteli řízení*. Jedná se tedy o v současnosti často zmiňovaný facilitační styl učitele, který je zaměřen na žáka, na vnímání jeho potřeb a zájmů, na individualizaci výuky a procesy učení (Dytrtová & Krhutová, 2009). Tento styl problematizuje Štech (2016, s. 79), když uvádí, že „učitel v plném smyslu slova nemůže být pouhým průvodcem či facilitátorem. Pokud podle pedocentricky vstřícné myšlenky, že *hlavně nebude dítěti překážet*, pak za to musí zaplatit trvalým znejistěním, v čem vlastně spočívá jeho role a přínos žákům.“ S tím souvisí definice role učitele a jeho profesní identita v současnosti.

Důraz na aktivitu žáků, komunikaci ve výuce a jejich odpovědnost za proces učení staví učitele do role podporovatele procesu učení. Učitelova role ve výchovně-vzdělávacím procesu tak nespočívá v samotném předávání vědomostí, dovedností a postojů, ale zejména v záměrném vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince (Pelikán, 1995). Při pohledu do historie časopisu Komenský zjistíme, že tato role učitele není úplnou novinkou, jak by se na první pohled mohlo zdát.

Literatura

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: vicepřípadová studie*. Praha: Karolinum.

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
Liessmann K. P. (2011). Elitní vzdělávání může škodit (rozhovor s K. P. Liessmannem). *Euro*. Dostupné z: <http://www.euro.cz/byznys/elitni-vzdelavani-muze-skodit-828254>.
Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
Greger, D. & Černý, K. (2007). Společnost vědění a kurikulum budoucnosti. *Orbis scholae*, 2(1), 21–39.
Komenský, J. A. (1948). *Didaktika velká*. Brno: Komenium.
Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
Liessmann, K. P. (2015). *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*. Praha: Academia.
Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
Pražská skupina školní etnografie (2004). *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: UK.
Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer.
Starý, K., & Urbánek, P. (2008). Editorial. *Orbis scholae*, 3(2), 1–2.
Štech, S. (2009). Edukace založená na důkazech (Magická víra v pedagogickou účinnost?). In V. Šufáková & J. Ferencová (Eds.), *Rozvoj a perspektivy pedagogiky a vzdělávání učitelů* (s. 160–163). Prešov: Prešovská univerzita.
Štech, S. (2016). Co přinesl „obrat k dítěti“ a co naopak skryl? *Pedagogika*, 66(1), 73–82.
Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.



Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D. pracuje na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty MU. Hlavními oblastmi jejího zájmu jsou pedagogický výzkum a pregraduální vzdělávání učitelů. Její publikace jsou dostupné na webu <http://katkalojdova.weebly..> V redakční radě časopisu Komenský působí od roku 2012.

Kontakt: lojdova@ped.muni.cz

Karolína Pešková

Profese učitele

na stránkách časopisu Komenský v proudu času

Slovo učitelovo je slovo mocné, v lidu váhu mající (Kodym, 1877, s. 35).

Přáním každého učitele zajisté je, aby platnost toho výroku přetrvala dodnes. Proč tomu tak podle některých dnes není, je otázka, kterou si klademe s učiteli i se studenty učitelství. Jak se změnilo nahlížení na povolání učitele v proudu času? Jak byla popisována role učitele včetně jeho požadovaných profesních kompetencí před 140 lety? A jak je popisována dnes? To jsou otázky, které nelze jednoduše zodpovědět, jelikož vyžadují komplexní analýzu dostupných pramenů, společenskohistorických a dalších souvislostí. Naší ambicí nebyla taková komplexní analýza, ale alespoň naznačení možných paralel mezi tehdejšími a současnými obrazy profese učitele nahlédnutím do předchozích ročníků časopisu Komenský. Zajímalo nás, jak se role učitele zrcadlí v časopise Komenský v jeho počátcích a jak je vykreslována dnes. Spolu s kolegyní Lucií Škarkovou jsme téma sledovaly v ročnících od roku 1873 do 1916 a hledaly jejich paralely v ročnících nedávných (od roku 2012).

Problematiku role učitele z pohledu *včera a dnes* bylo možné rozdělit do několika tematických celků, které prostupují sledovanými ročníky: motivování žáků k učení, osobní a profesní rozvoj učitele a způsoby zprostředkování učiva.

Jak děti vábiti do školy aneb Dovednost učitele motivovat žáky k učení

Jedním z hlavních předpokladů učitelova působení na žáka je žákova školní docházka. Na

to, že se nejedná o samozřejmost, upozorňuje Orgán spolku učitelů moravských v Olomouci v roce 1874 ve své stati „Co jest učiteli činiti, aby děti i 13 a 14leté pravidelně do školy chodily“. Podobně Vladislavský (1878) uvažuje nad ztraktivněním školy pro žáky a vyzdvihuje v této souvislosti úlohu učitele:

... Proč derou se děti takové mnohdy i proti zápovědi k tanečním zábavám a do divadla a proč ne také do školy? Odpověď na to jest snadna. Hospoda a divadlo budí v nich cit libý, škola pak na mnoze cit nelibý. A kdo jiný než učitel jest tím vinen, že děti k jednomu učiteli rodičům utíkají mnohdy i o hladě, kdežto ke druhému aby je kyjem hnal? Nedbát on toho, že škola, učitel a vyučování má dítko citem libým naplňovati a k sobě lákati, nikoli odpuzovati (s. 633–634).

Autoři se zamýšlejí nad způsoby ztraktivnění školní budovy, třídy a pomůcek a nad rolí učitele jako vzoru pro žáky. V dnešní době patrně řeší učitelé absenci školní docházky z jiných důvodů, ale způsoby a prostředky motivování žáka k učení, hledání cest k tomu, aby se žák ve škole nenudil, jsou stále na pořadu dne. Např. Čejková (2015) se dívá na problém z opačného hlediska – popisuje zdroje nudy a jejich možné následky. Učitelovo pojetí výuky a jeho vztah k žákům, monotónnost vyučovacích hodin, způsoby předávání učiva jsou některými z uvedených zdrojů.

Jaký by měl tedy – dle autorů časopisu Komenský – učitel být a co by měl dělat, aby „vábil“ děti do školy a k učení? Zatímco autoři prvních ročníků časopisu vyzdvihují fyzickou a estetickou stránku osoby učitele (fyzickou zdatnost,

čistotnost, upravenost, např. Orgán spolku učitelů moravských v Olomouci, 1873; Vladislavský, 1878), později přibývá na významu seberozvoje učitele v oblasti sociální a mravní, metodické a odborné.

Kterak učitel má se zdokonalovati aneb Osobní a profesní rozvoj učitele

Sebevzdělávání a seberozvoj učitele jako předpoklad úspěšného výkonu učitelského povolání jsou tematizovány např. ve statích Charváta (1875), Slaměníka (1879) nebo Vaculíka (1883). Asi nejvýstižnější doporučení pro učitele uvádí Vaculík v příspěvku: *Co jest učiteli činiti, aby měl třídu vzornou?*: 1. Učiteli, poznej třídu svou. 2. Poznej třídy svých kolegů. 3. Užij výsledku svého pozorování. 4. Vzdělávej se (Vaculík, 1883, s. 523–525).

Učitel tak má dbát jak na poznání sebe sama, svých žáků a jejich rodičů, tak i reflektovat výuku svých kolegů. Prostřednictvím nabytých zkušeností má na sobě pracovat a učit se z chyb vlastních a chyb ostatních. Nad to je zdůrazňováno sebevzdělávání v podobě účasti na učitelských konferencích, prostřednictvím knih a časopisů a diskusí s ostatními učiteli.

I když se rétorika autorů v proměnách času změnila, jejich doporučení lze zajisté považovat za nadčasová, jelikož se jedná o témata, která jsou diskutována a rozvíjena dodnes. Současný pohled na seberozvoj učitele je spojován např. s problematikou učitelovy expertnosti (Píšová, 2014) nebo profesních standardů a kariérního systému pro učitele (Spilková, Janík, & Píšová, 2014). Pro ilustraci uvedme výrok Píšové, která uvažuje o tom, co z učitelů dělá profesionály

a naznačuje možnou (a nikdy nekončící) cestu k expertnosti:

...Profesní růst spočívá i u vynikajících učitelů v tom, že stále hledají a zkoušejí nové postupy. Zkoušejí je ale informovaně, abychom se nedostali k postupu pokus – omyl, a vyhodnocují je, což je vždy náročné. Člověk musí riskovat, opouštět prochozené cesty, rychle reagovat na situaci. To je podstata udržování vysoké kvality, neboli expertnosti. Takže profesní růst spočívá na této vysoké úrovni v ochotě ke změnám a k dalšímu hledání. V učitelství nedá nikdo člověku odznáček expert, který by hrdě nosil až do důchodu. Expertnost učitel obhájí každý den a v každé situaci. A před různým publikem – před žáky, před kolegy, před vedením školy, před rodiči, před odbornou komunitou (Píšová, 2014, s. 8).

Hledání nových cest jako jednoho ze způsobů učitelova seberozvoje a sebevzdělávání, který je pak v časopise tematizován v konkrétní rovině, je možné nalézt v rovině metodicko-didaktické.

O methodách učebních aneb Způsoby zprostředkování učiva

Jedná se o velmi frekventované téma spojené s rolí učitele jakožto zprostředkovatele učiva. Autoři časopisu Komenský zdůrazňují význam schopnosti učitele zprostředkovat učební obsah tak, aby byl pro žáky zajímavý, atraktivní a využitelný. V této souvislosti je možné v časopise nalézt řadu tipů jak metodicky a didakticky obohatit výuku různých předmětů.

Dokladem budiž např. příspěvek o metodě biografické: „vypravuj živě, srdečně, s nadšením“ (Hospodka, 1879), nebo o využití anekdot



Mgr. Karolína Pešková, Ph.D. působí na Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Zaměřuje se na didaktiku cizích jazyků a výzkum kurikula základní školy.

Kontakt: peskova@ped.muni.cz

a humorných prvků jako prostředku k poznávání, mravouce, upoutání pozornosti a rozvoji humoru u žáků (Kodym, 1879). Časté jsou příspěvky vyzdvihující princip názornosti, např. stať Agutina (1913, s. 242), který nabádá k zacílení názorného vyučování směrem k rozvoji kognitivních a komunikačních schopností žáka:

Úkolem vyučování názorného jest cvičiti a bystřiti smysly žáků, nabádati je k pozorování, a přemýšlení, a tímto způsobem stávající představy dětské tříbiti, doplňovati a urovnávati, k novým základním představám a pojmům dětem napomáhati, kteréžto představy a pojmy jsou pro pozdější věcné učení velmi důležité; zároveň mají býti žáci vedeni k tomu, aby se o tom, co viděli, co slyšeli a čeho zkušenosti svou nabyli, dovedli samostatně vyjádřiti.

Pohlédneme-li do současnosti, můžeme si všimnout, že téma zprostředkování učiva je stále aktuální. Cíl zůstává stejný – obohacení výuky, ať už v rovině používání nových didaktických prostředků či v rovině dosažení nových vzdělávacích a výchovných cílů. Co se týče zmíněného názorného vyučování, moderní technologie sice přinášejí nové možnosti a výzvy (viz např. článek Dobrovolné, 2015 o interaktivní tabuli), zmíněný princip názornosti stále žije – viz např. téma komiksů (Vacek & Janko, 2014) nebo demonstračních pokusů (Trnová, 2014). Nechybí ani téma humoru ve výuce, které je rozvíjeno v souvislosti s jeho sociálními funkcemi: „Humor přispívá k budování solidarity a přátelské atmosféry, na druhé straně slouží k mocenské kontrole ve skupině“ (Šedřová, 2014, s. 16).

Závěrem

Vychovávat i vyučovat jest umění nejobtížnější, pročez nemůže býti každý učitelem, kdo

vládne vědomostmi, jež dostatečným jsou pramenem látky učebné, tak jako není každý umělcem malířem, kdo s tužkou a štětcem zacházeti se naučil (Katzner, 1883, s. 225).

V článku jsem naznačila hlavní témata spojená s profesí a rolí učitele zrcadlící se v proudu času napříč různými ročníky našeho časopisu. Prakticky je však nelze od sebe oddělit, jelikož jedno téma předurčuje druhé. Abychom motivovali žáky k učení, musíme na sobě stále pracovat, přinášet nové podněty do výuky, hledat nové cesty a prostředky jak zlepšovat svou výuku. Jak naznačují použité úryvky, povolání kantora je nelehké a multidimenzionální. Abychom jej vykonávali dobře, je třeba celoživotního učení.

Cílem článku nebylo podat vyčerpávající přehled o problematice profese učitele v proměných časech. Ani by to nebylo na několika stránkách časopisu možné. Ukazuje se, že toto téma je natolik nosné a živé, že by na něj nestačila celá kniha. Na ukázkách z příspěvků jsme si mohli alespoň v náznacích všimnout některých paralel mezi dílčími tématy řešenými před 140 až 100 lety a tématy řešenými dnes. Zdaleka však nebyly vytěženy všechny. Závěrem si lze jen přát, aby téma učitelství profese nebylo nikdy vyčerpáno, aby nám přinášelo stále nové podněty a abychom se s ním setkávali na stránkách časopisu Komenský i v budoucnu.

Literatura

- Agutin, Dr. (1913). Několik slov o učbě názorné a domovopsné. *Komenský*, 41, 241–245.
 Čejková, I. (2015). Nuda ve škole. *Komenský*, 139(4), 19–24.
 Dobrovolná, A. (2015). Interaktivní tabule v hodinách angličtiny na 2. stupni ZŠ: dobrý sluha, nebo zlý pán? *Komenský*, 140(2), 29–33.

Hospodka, B. (1879). O methodě biografické. *Komenský*, 7, 35–36.

Charvát, F. (1875). Kterak učitel má se zdokonalovati? *Komenský*, 3, 33–35.

Katzner, B. (1883). Herbart o učitelích. *Komenský*, 11, 225–228.

Kodym, F. V. (1877). Čím přispívati může učitel venkovský vlasti a národu svému mimo školní povinnosti. *Komenský*, 5, 34–36.

Kodym, F. V. (1879). Anekdota vůbec, ve škole zvláště. *Komenský*, 7, 542–544.

Orgán spolku učitelů moravských v Olomouci (1873). Dbejme pilně tělocviku. *Komenský*, 1, 381–383.

Orgán spolku učitelů moravských v Olomouci (1874). Co jest učitel činiti, aby děti i 13 a 14leté pravidelně do školy chodily. *Komenský*, 2, 718–719.

Pišová, M. (2014). Dlouhá cesta profesionalizace učitelů. *Komenský*, 138(4), 5–9.

Slaměník, F. (1879). Učitel nové doby. *Komenský*, 7(35), 538–542.

Spilková, V., Janík, T., & Pišová, M. (2014). Co je a co není kariéra učitele aneb Výhrady ke koncepci kariérního systému. *Komenský*, 138(3), 10–14.

Šedřová, K. (2014). Humor ve škole. *Komenský*, 138(3), 15–21.

Trnová, E. (2014). Proč zařazovat demonstrační pokusy do výuky chemie. *Komenský*, 138(4), 19–24.

Vacek, V. & Janko, T. (2014). Možnosti komiksu jako didaktického prostředku: inspirace pro přírodovědnou výuku. *Komenský*, 138(4), 40–46.

Vaculík, E. (1883). Co jest učitel činiti, aby měl třídu vzornou? *Komenský*, 10, 523–526.

Vladislavský, J. (1878). Jak děti vábíti do školy? *Komenský*, 6(41), 634–635.

JAN HAVELKA

A JAN ÁMOS KOMENSKÝ

*Jan Havelka z Loštic,
bydlel v domě z ploštic.*

*Komenský zas ve Strážnici,
místo čepky měl poklici.*

*Jednou Janek zabloudil,
ke Komenskému zbloudil.*

*Havelka a Komenský za minutu přátelé
a popíjeli spolu vesele.*

*Tu Havelka z Loštic,
co bydlel v domě z ploštic, návrh příteli dal,
že by ho do redakce časopisu vzal.*

*Ten Komenský ze Strážnice,
červenal se jak ředkvice.
A časopis byl jeho,
pod názvem jména jeho.*

Marie a Kateřina, 11 let

Markéta Hájková

Žizeň po kázni

Když se řekne kázeň, pravděpodobně se mnohým z nás vybaví památná scéna z kultovního filmu *Obecná škola*. Příběhy ze života dětí navštěvujících chlapeckou obecnou školu se odehrávají krátce po 2. světové válce. Místo labilní učitelky Maxové, která již nevydržela tlak pedagogického povolání, nastupuje nový učitel Igor Hnízdo. Zvučným hlasem si již od počátku svého působení za katedrou získává respekt. Jeho netradiční praktiky, o nichž tvrdí, že jsou posvěcené ministerstvem školství, jsou inspirované spíše protifašistickým odbojem. Vzduchem nezřídka lita rákoska... Nostalgické ladění snímku může vyvolat iluzi, že tento způsob výchovy vede ke kýženému nastolení kázně, ale nenechte se mýlit.

Je faktem, že v uměleckých zpracováních i na výjevech ze staré školy je kantor často zobrazován s rákoskou v ruce jako symbolem síly a nadřazenosti. Tento náhled později střídá představa učitele coby průvodce, který není v opozici, ale je s žáky na jedné lodi. Jan Ámos Komenský sice tělesné tresty neodsuzoval, ale měly být ukládány za nemravnost, závist, pýchu a nadutost; nikdy za neznalost. V duchu druhé vize vždy vyzdvihoval lásku k dětem.

Která tajná přísada je tedy zodpovědná za propastný rozdíl mezi učitelovým úspěchem a prohrou v získání a udržení kázně? Existuje zaručený recept a správný postup pro udržení kázně? Pojdme po stopách této problematiky a s ní souvisejícího ožehavého tématu kázeňských postihů a tělesných trestů. Provázejí jak samotné školství, tak stránky časopisu *Komenský* od dob jejich vzniku.

Kázeň jako bezpečné prostředí ve školní třídě

V úvodu je stěžejní vyjasnit si, co míníme pojmem kázeň. Pokud bychom chtěli použít

synonymické nahrazení, sáhneme zřejmě po slovech pořádek, disciplína a poslušnost. Častou představou o kázni v klasicky uspořádané třídě za tradičního vyučování je, že žáci plní požadavky učitele a ve třídě je ticho. To však samo o sobě nemusí znamenat, že ve třídě probíhá efektivně proces učení. Žáci se mohou učit i ve třídě se zvýšenou mírou hluku, což je typické například pro skupinové vyučování. Z teoretického hlediska definujeme školní kázeň jako vědomé dodržování školního řádu, pravidel stanovených učiteli a dobrovolně přijatých pravidel (například demokraticky utvořená pravidla třídy). Cítíme, že mezi normy ve škole patří jak ty psané, tak ty nepsané. Kázeň plní funkci jak ve vztahu k jedincům, tak i ve vztahu ke společnosti. V případě zvýšené nekázně probíhá proces učení obtížně. Navíc závažné porušování pravidel ve škole působí problémy i samotnému původci tohoto chování. Kázeň tedy vytváří bezpečné prostředí školní třídy, ve kterém může probíhat proces učení. Ve vztahu ke společnosti můžeme identifikovat sociotvornou funkci kázně. Kázeň (a také sebekázeň) umožňuje společnosti normálně fungovat (Bendl, 2004; Střelec, 1998).

Učitel uráží nadávkami sebe více než toho, komu je přikládá

Na to, jak se pohlíželo na „vymáhání“ kázně během historického vývoje a jak moc byla pro výuku důležitá, jsme se zaměřili i v rámci jednoho plakátu výroční výstavy časopisu *Komenský* s názvem *Kázeň aneb Škola šlechtitelka mravů*. V druhé polovině devatenáctého století (a nejen tehdy) se diskuse točila kolem osvědčené techniky cukru a biče, čili odměn a trestů. Čtenář mohl načerpat rozmanité rady typu, že odměny směřují ke snaživosti, ale je jimi třeba šetřit, aby nepozbyly účinku. Odměna by měla být povahy

spíše duševní (vycházka, hra) než smyslová. Když se pedagog k trestání uchýlil, pomůckou mu byla škála trestů z roku 1875 a pokyny jako „někarej rozvláčně“. Všimněte si, že škála neobsahovala trest fyzický: *přísný pohled – pohrůžka prstem – pohrůžka slovem – výčitka soukromá – výčitka veřejná – sesazení z obvyklého místa – oddělení od spolužáků – ukrácení svobody*.

K omezení používání tělesných trestů totiž došlo již za Marie Terezie v roce 1774. Definitivně zrušeny byly *Říšským školním zákonem* v roce 1869. Zajímavou kapitolu tvoří tresty znamenající tabu již od roku 1774. Patří sem nadávky: „dátí někomu jméno zvířete nehodno jest učitele, a učitel uráží nadávkami sebe více než toho, komu je přikládá“. „Pranířováno“ je jakékoliv hanbení jako nasazování oslovských uší, používání řemene a čeledínských úderů (rány pěstí, tahání za vlasy, štípání uší apod.).

Omílaná otázka tělesných trestů je dodnes pro mnohé gordickým uzlem, pro další Damoklovým mečem či noční můrou. Když se ohlédneme hlouběji do historie, shledáme, že tento způsob výchovy pro udržení poslušnosti hrál prim. Mezi stálice na poli tělesných trestů patřilo šlehání bičem nebo bití holí. Ve Spartě byli zvláště vynalézaví ve vymýšlení krutých trestů. Jejich zavedením navíc zabili dvě mouchy jednou ranou, neboť si tím vynutili disciplínu a posílili jak tělesnou schránku, tak schopnost sebeovládání. Mírnější model posléze převzala i středověká Evropa s církví v zádech, pro kterou bylo bičování metaforou silné vůle. K proniknutí do světského života ve školách pak chyběl tělesným trestům jen krůček. V 11. století však neunikly kritickému pohledu sv. Anselma z Canterbury, který se veřejně postavil proti surovému zacházení s dětmi. Přidávali se i další myslitelé včetně Rogera Aschama a Johna Lockea. I my samozřejmě docházíme ke stejnému závěru jako článek

v časopisu *Komenský* z roku 1877 (*Úryvky o kázni*): čím blíže vzdělanosti, tím se užívají morálnější disciplinární prostředky.

I na stránkách časopisu *Komenský* nacházel tělesný trest své přívržence a odpůrce. Zaznívaly hlasy, že liberálně odchované pokolení potřebuje tělesný trest jako sůl. Názory se přelávaly nejen v souvislosti s tím, kdo byl právě u moci v politické sféře. Na jedné straně se hlásalo: „v ústech měj učitelí mírnost, v pravici metlu, na straně druhé se kázalo: čím vzdělanější lidé, tím morálnější prostředky využívají či zkázu zkaženého dítěte bití jen urychlí“. Citát z roku 1878 je důkazem toho, že dítě bylo pro mnohé včetně významného pedagoga Gustava Adolfa Lindnera na piedestalu nedotknutelnosti. „Jsou děti květiny, jimiž jest něžného ošetřování třeba, aby vypsely v krásný květ; budeš-li ustavičně do nich práti, setřeš v nich všecken pel a veta bude po líbeznosti“. To, že proti temperamentu nelze stavět zeď a je třeba empaticky přistupovat k řešení konfliktů, věděli již naši předci. V úvaze *Dlužno-li trestati tělesně* K. Koblížka ze stejného roku však autor přímo volá po znovuzavedení tělesných trestů. „Ať učitelé nejsou vázány ruce a má otcovské právo, když dítka otce karatele nemají, bez tělesných trestů nemá žádnou zbraň na nezkroutné“. Mocná vlna svobodomyšlnosti v Evropě prý podle něj neprávem vyhostila tresty ze škol.

Podoba trestů se ve 20. století proměňovala pomalu. Školní řád z roku 1905 oficiálně povoloval následující tresty: důtku, postavení mimo lavici, vyloučení ze školních zábav a výletů, zadržování ve škole s přiměřeným zaměstnáním za dozoru učitele, povolání před učitelkou konferenci nebo předsedu místního školního úřadu, pohrůžku vyloučením a vyloučením (což po roce 1936 již nelze). Udělené tresty z této stupnice nesměly ohrožovat mravní cit a zdraví provinilce. Autoritativní styl výchovy držel tresty při

životě až do 1. poloviny 20. století. Tento konsenzus byl silněji nabourán teprve po druhé světové válce s trendem orientace společnosti na demokratizaci rodiny a ochranu práv dětí (Deklarace práv dítěte byla přijata Organizací spojených národů v roce 1959, Úmluva o právech dětí v roce 1989). 20. století jako století dítěte předznamenala ve stejnojmenném spisu, vydaném roku 1900, Ellen Keyová. V něm se mimo jiné distancovala od tehdejšího autoritářského způsobu výuky a používání tělesných trestů.

Někteří autoři se v současnosti zabývají myšlenkou absolutní eliminace trestů. Psycholog Václav Mertin se v rámci rozhovoru pro časopis Komenský z roku 2013 snaží předestřít logické argumenty pro výchovu bez trestů. Trest sám o sobě podle něj logiku nemá; jde jen a pouze o odplatu. Trestem nelze řešit problémy, natož jim předcházet. Bezprostřední efekt po užití trestu může být sice větší než při využití jiného způsobu, ale z hlediska budoucnosti nejde o perspektivní nástroj. Mertin upozorňuje, že musíme brát v potaz habituaci, díky které si zvykneme a ignorujeme všechno, co pro nás nemá vážné následky. Měli bychom vést dítě k tomu, aby za přestupek převzalo odpovědnost po vzoru Rousseauových myšlenek. I když na adresu těchto poměrně smělých tezí zaznívá kritika a množí se obavy z přílišné liberalizace školství, víme, že ačkoliv je tento postup systémově náročnější, přináší pozitivní výsledky. Zajímá vás, jaké prostředky k zachování kázně by volil Václav Mertin? Důraz klade na spolupráci s rodiči a efektivní management třídy.

Talismanem učitele je láska k povolání a k dětem

K předcházení nekázně nabádá citát z roku 1885: „Lepší břeh před povodní upevniti, než povodní pokažené břehy opravovati.“ Prevencí číslo jedna je tedy osobnost učitele jako ztělesnění vzoru mravného člověka. Určující ctností je spravedlivost: „S dětmi se nemazli, ani hrubě nezacházej. Buď vzorem. Jak hovoříš, takový jsi.“ (1873, O spisovné mluvě ve škole národní)

„Mírně a klidně plyňtež slova učitelova jak zrna drahocenného semene, jež padati má na půdu něžných srdéček, zapouštěti tam kořeny a utěšené vydávající ovoce vzrůstati.“ O spravedlnosti najdeme zmínku i v časopisu Komenský z roku 1913, která upozorňuje na to, že být nestranným vyžaduje zapojení rozumu a pravdy, na úkor svého temperamentu a předpojatosti v závislosti na sympatiích a antipatiích. Zároveň má pedagog dbát žákovy letory, tedy jeho povahy.

S prototypem sebevědomého a spravedlivého učitele se ztotožňují současní odborníci, kteří vidí vysokou míru korelace mezi kázní a učitelovou vnímanou profesní zdatností (tzv. self-efficacy). Experti OECD hovoří o tom, že kázeň zjevně úzce souvisí s metodami, které učitel používá. Učitel lpějící na frontální výuce si na nekázeň mnohdy stěžuje intenzivněji než učitel využívající jiné organizační formy, což souvisí i s tím, že při frontální výuce je ticho esenciální.

V textu *Kázeň školní* (1874) se píše, že učitel „musí zachovati autoritu svou vždy a na místě každém“ bez použití násilí. Dále mu autor radí: „uveď činění a mluvení své na míru takovou, abys ctěn a vážen byl ode všech, tak aby ani nerozumným rodičům nikdy příčinou se nenaskýkala mluvíti o učiteli před dětmi způsobem nevhodným.“ Apeloval také na rodiče, aby nestrášili své děti školou jako kázníci. Školu přirovnával k přípravě na život. Tato výzva se dá považovat za rudiment způsobený v počátcích (1774, Marie Terezie) bojem o přijetí školy veřejností: „odstraňuj předsudky o škole, aby lid ke škole přilnul“. Důležité je přidat vyučování na půvabu a zajímavosti, pobyt ve škole dělat příjemným a milým a žákům dopřát přestávky – malý oddech.

Preventivním opatřením nacházejícím se v těsném závěsu za výše popsanou osobností učitele je názorné vychovávání, jelikož názornost podporuje kázeň (1874, *O názorném vychovávání*): „Přec i žákům nemálo prospívá názorný způsob vyučování proto že, co buď neslyšeli, buď nepochopili z úst učitelových, očima vidí a myslí pojímají i s příležitostmi od učitele vysvětlivkami.“ Můžeme se v těchto místech odvolat přímo na Komenského tezi: „co slyšíš,

zapomeneš, co vidíš, budeš si pamatovat, co budeš dělat, to budeš umět“. Za základní kameny fungující výuky slouží i přiměřené úkoly.

V neposlední řadě blahodárně působí i akcentování výuky krasoumných citů, které zajistí harmonický vývoj srdce – „srdce se vzdělává, když se ušlechťují city“. (1885, *Odchovávejme povahy!*) Estetická výchova v současnosti (a v současné nepřilíš přehledné realitě) slouží jako prostředek k cizelování kritického myšlení a vizuální gramotnosti. Opět je tím dáno za pravdu textu z roku 1879, že výchova jemnocitu skrze umění buduje a zlepšuje obrazotvornost, paměť, prostorovou představivost, krasocit a soucit, cit náboženský a vlastenecký, ostrovtip, morálku, snahu k dobrému a šlechtnému. A ve výchově a vzdělávání by mělo jít především o pomoc jedinci konsolidovat svou osobnost.

Závěr

Odpověď na otázku, zda vyhání metla děti z pekla, zní: ne. Bitím se pouze podaří jednoho čerta vyhnati a deset jiných vehnati. Problematika (ne)kázně žáků představuje jedno z klíčových témat oblasti školství. K upozorňování na rozvolňování mravů dochází tradičně s nástupem nové generace. Jenže mládež je po staletí pořád stejně „zlobivá“. Napříč ročníky našeho periodika se setkáme s nadpisy jako: *Co hubí mravnost? O znemravnělosti mládeže* apod. I když přistoupíme na myšlenku, že je disciplína ve školách v dlouhodobém regresu, můžeme tvrdit, že učitelé nejsou bezmocní. Mají k dispozici mnohé institucionalizované prostředky, jak s nekázní bojovat. Za úvahu však stojí především to, jak nekázní předcházet. Zde vstupují do popředí i neformální prostředky a učitel jako středobod dění ve třídě: jeho osobnost, pedagogické kompetence, vztah a způsob komunikace se žáky, poutavý způsob výuky atd.

V úvodu jsme se dotkli efektu „legendarizace minulosti“ a vlivu médií na vnímání reality. Tak jako všude jinde hovoří média vždy častěji o negativních tendencích (morálka dětí upadá) než o pozitivních trendech. Tím se dostáváme do

HAVELKA Z LOŠTIC

*Byl jeden Havelka z Loštic,
měl sklep plnej hořčic.*

*Tvarůžky mu nejely,
jenom občas v neděli.*

To je ten Havelka z Loštic.

Adam a Lukáš, 11 let

*Jan Ámos Komenský z Londýna
měl kamarádku jménem Halina,
zajeli spolu do Švédska,
kde se učili slova z Německa
Ten Komenský z Londýna.*

Ondra, 11 let

bludného kruhu a hysterického vzývání dob minulých – rákoskových. Předložili jsme jako jeho alternativu směr humanisticky orientovaný. Laskavost a cit pro pravdu a spravedlnost jde v pedagogické historii ruku v ruce. Přístup s trpělivou láskou se vyplácí už od dob Učitele národů.

Literatura

Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázni aneb Kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakladatelství.

Střelec, S. (1998). *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Paido.

TIPY pro učitele

O trestech paedagogických (František Wenig, 1879)

1. Nevyhrožuj, nechceš-li později trestati; liché vyhrožování škodí vážnosti učitelově.
2. Netrestej, není-li vina žáková úplně zjištěna; pozbuď lásky u svých žáků, prokážeš-li se nespravedlivým.
3. Budiž nestranným, trestej dle povahy žákův, nikterak dle okolností jiných; žáci nepřilnou nikdy k učiteli, na němž pozorují, že některým z nich straní.
4. Trestej důstojně, varuj se tedy toho, abys trestaje byl vášnivým aneb lhovostejným; vášnivost a zlost škodí, lhovost trest zeslabuje.
5. Trestej brzy po přestupku; o kolik trest odložíš, o tolik pozbuď působivost.
6. Potrestav odpouštěj, trestem budiž neshoda mezi tebou a žákem úplně vyrovnána, a bude ve škole tak krásno a líbežno, jako když po bouři ukáže se jasné slunko.



Mgr. Markéta Hájková je doktorandkou ve sféře experimentální biologie, dlouholetá vedoucí volnočasového kroužku na Lipce, lektorka v Bioskopu, externí lektorka Moravské galerie v Brně a průvodkyně v Letohrádku Mitrovských. Absolvovala obor učitelství estetické výchovy pro střední školy na Ústavu hudební vědy FF MU a Fyziologii rostlin PřF MU. Spolupracuje s časopisem Musicologica.

Kontakt: Hajkova.Marketa@email.cz

Eva Trnová

Komenský a výuka přírodovědných předmětů v minulosti a dnes

Učitelé se často domnívají, že musejí při výuce řešit problémy, kterými se v minulosti jejich předchůdci nezabývali. Jak je patrné z článků publikovaných v Komenském na konci devatenáctého století, není tomu tak. V následujícím textu jsou uvedeny ukázky, které dokumentují, že některá témata jsou stále aktuální.

Často se dnes hovoří o nutnosti popularizovat přírodní vědy, ale tato tematika se objevuje v Komenském již před více než 130 lety! Josef Klikorka napsal roku 1883 do Komenského úvahu na téma popularizace přírodních věd, kterou přednesl o rok dříve na druhém sjezdu „českých lékařův a přírodopytců“.

Kterak popularisovati vědy přírodní?

Není dnes nikoho, kdo by pochyboval o potřebě, aby známosti přírodovědné vnikaly do nejširších kruhův občanstva a stávaly se jejich majetkem. Výmluvně dovozují proslulí paedagogové angličtí Spencer a Bain, že vědy přírodní jsou užitečné vědy první třídy (par excellence), jejichž znalosti do jisté míry třeba každému, by obstál v boji o život. Slovatný přírodopytce Huxley dovozuje, že neznalost pravd přírodních může se v životě i trestati, poněvadž člověk, jenž v nevědomosti své nedbá zákonů přírodních, často ve zlou pohromu tělesnou samochtcí ubíhá. Ony jsou nutným členem v obecném vzdělání; jejich úplný nedostatek zjevuje se jako povážlivá mezera v tomto vzdělání a dnes není žádného ústavu učebního, kde by pro ně aspoň něco se učinilo, jak trefně připomíná výborný methodik Arendt.

Dále se ve starých číslech Komenského můžeme dočíst o popularizování **silozpytu**, což je

krásný starý název pro fyziku. Lze se tedy domnívat, že fyzika ani na počátku své existence jako vyučovací předmět nepatřila k předmětům oblíbeným, což jí bohužel vydrželo do dnešní doby. Proto se i dnes učitelé snaží najít postupy, jak zvýšit její oblibu u žáků. Je zajímavé, že doporučení Josefa Klikorky, aby žáci v hodinách prováděli experimenty, platí stále.

O popularisování silozpytu

Dále snažme se děti naše získavati pro silozpyt tím, že jim budeme dávati magnety, elektronoše, létadla, zvětšovací skla, kartesiánky, bouchačky, vážky, krasohlady místo nehybného panáka, neúhledné dřevěné kravičky, olovených panáčkův a jiných málo vzdělavatelých předmětů.

Obdobně byla v časopise rozebírána problematika popularizace chemie, která byla dříve nazývána **lučba**. Jak je zřejmé z úryvku úvahy Josefa Klikorky, jednu z příčin malé obliby chemie diagnostikovali učitelé již na konci devatenáctého století, a to bez rozsáhlých výzkumů. I dnes se doporučuje pro zvýšení zájmu žáků o chemii propojit učivo s každodenním životem. Zmínka o čítankách, ve kterých byly popisovány různé přírodovědné děje spojené se životem lidí, napovídá, že už tehdy se učitelé snažili přiblížit žákům chemii prostřednictvím známých věcí z jejich života.

5 Škála: velmi snadné – snadné – normální – těžké – velmi těžké.

6 Odhad získaný dvouměsíčním testováním.

O popularisování lučby

Mnohem obtížněji než všechny ostatní vědy přírodní lze popularizovat lučbu. Děje chemické lze sice také namnoze pouhým pozorováním postihnouti jako např. hoření, hnití, kvašení, rezavění atd., avšak příčiny jich zůstávají pravidlem skryty oku obyčejného pozorovatele; dále jsou zjevy chemické pravidlem již samy o sobě složité a často vystupuje jich současně více najednou. Naše čítanky mají chemii téměř úplně, zapominajíce i na tak velmi důležité učení o potravách a nápojích se stanovíště chemického a zdravotního.

Dalším stále aktuálním tématem je zařazování přírodovědných pokusů do výuky. Pohled našich předků na význam experimentování žáků pro výuku přírodovědných předmětů vynikne ještě více ve srovnání s dnešními snahami omezit žákovské pokusy v chemii z bezpečnostních důvodů! Josef Klikorka v již zmiňované úvaze uvádí argumenty, které bychom na obhajobu experimentování ve výuce přírodních věd měli použít i dnes.

Jestli kde, tož právě v oboru věd přírodních má stále a stále názor, pozorování, pokus státi na místě předním, a proto zřizování zahrad zoologických a botanických, zřizování veřejných kabinetův a musejí i stanic meteorologických zůstanou pro vždy stálými a nejmohutnějšími zprostředkovateli mezi vědami přírodními a lidem.

Zkrátka: prostým pozorováním v chemii poznáme pramálo, a dnes, kdy v domácnosti nepřipravuje se více louh, mýdlo, svíčky, sirky, nátěry jako druhy, zůstává škola jediným místem, z něhož elementární vědomosti lučebné v lid se šířiti mohou. Ovšem je zdar vyučování chemického podmíněn především tím, by opřeno bylo o řadu názorných pokusů, a že dnes tak se děje, je zásluhou učebnic od Panýrka pro školy měšťanské a Hofmanna a Hejzlara pro školy střední.

Dnes nemůže zajisté žádný opravdový vzdělanec zneuznávat oprávněnost významného hesla Purkyňova: „Celá příroda staniž se úplně průhlednou oku i rozumu!“

Ve fysice a chemii nedostačí pouhé pozorování, jak dovozuje proslulý filosof Mill a jak na všech svých stránkách výmluvně dokazuje historie těchto nauka; zde zapotřebí pokusův a zase pokusů, z kterých zákonitě a pravd i poznatků inductivní methodou nabýváme.

V časopise Komenský byla řešena i problematika **pomůcek**, které by měly být v přírodovědných kabinetech na školách. Chtěli byste vědět, co bylo v například v kabinetech fyziky v druhé polovině 19. století? Mnohé napoví následující úryvek. Je zajímavé, že některé pomůcky najdete ve školách i dnes (jako například model parního stroje, obrázek 1), ale některé pod jinými názvy. Dnes jsou však mnohdy jejich demonstrace nahrazeny videm či power-pointem. Nadšení učitelé fyziky by jistě mnohé pomůcky, které už dříve skončily ve sběrně nebo v lepším případě u sběratelů, ve své výuce rádi použili.



Obrázek 1. Model parního stroje (zdroj: archiv autorky).

O pomůckách při vyučování silozpytném v I. – III. třídě škol měšťanských

Se zřetelem k osnovám a učebnicím škol měšťanských podává Josef Klika

Čtenáři tohoto listu budou jistě si pamatovati, že „Komenský“ r. 1881. přinesl v číslech 33. a 34. seznam pomůcek při vyučování přírodopyspném ve školách obecných; i doufáme, že přijdeme vhod, doplníme-li jej pro školy měšťanské.

Tělesa pro nauku o těžišti

Vstáváva sklenice, a vejce Kolombovo. Kužel podporou zavěšený. Činští přemítači. Válec šikmý sříznutý. Dvojkuzele k učení o pohybě těžiště. Cardaniův závěs. Lemingrův rovnoběžník sil a stroj téhož pro skládání sil vůbec. Majerův rovnoběžník pohybu. Setrvačník

s příslušenstvím. Páka mosazná. Váhy obecné se sádkou závaží. Modely vah můstkových, ukazovacích a přezmenu. Těroměr. Pado stroj Galileův a Atwoodův. Model Melzlova taktoměru. Srazostroj. Odstředivý stroj s 2 kulemi, 3 prstenci, kulí závaží zvedající, nakloněnými trubicemi skleněnými, baňkou pro kapaliny, rovnatelem odstředivým, kyvadlem Foucaultovým, Tyndallovým válcem se svěrákem pro ukázání tepla třením buzeného.

S pomůckami je úzce spjata problematika názornosti výuky, která se objevuje v časopise Komenský opakovaně ve všech obdobích.

Problematika motivace žáků je dalším častým námětem článků prezentovaných v Komenském od jeho vzniku až po dnešek. Obdobně jako dnes jsou uváděny různé roháčky a velmi často hádanky, které už nyní nejsou tak populární. Mnohé z nich však známe dodnes. Zajímavé je členění hádanek například na hádanky přírodovědné, prstonárodní nebo žertovné. Uvádíme ukázky z „Malého výboru prstonárodních hádanek“ Josefa Vybírala z roku 1875.

Hádanky přírodovědné

Přišel k nám host, co v lese vzrost: „Kohouta na mne nepouštějte, psa se nebojím.“ (mravenec)

Maličký sklípek, v něm dvě řady slípek a červený kohoutek. (ústa, zuby, jazyk)

Dvě kočky podle sebe sedí a jedna druhou nevidí. (oči)
Je soudeček bez obrouček, je v něm dvojí víno a přece se nesmíchá. (vejce)

Hádanky prstonárodní

*Co se otec tamto směje
a tam matka slzy leje:
panna dcera v také časy
pás sedmibarevné krásy
obléká si. (duha)*

*Chodí v koruně – král není,
nosí ostruhy – rytíř není,
má šavli – husar není,
k ránu budívá – ponocný není. (kohout)*

Snaha uplatnit humor ve výuce není také ničím novým. Jak již bylo uvedeno, učitelé vytvářeli žertovné hádanky.

Hádanky žertovné

Leze, leze po železe, najde díрку, do ní vleze. (klíč)

Přidej, menší je, odejmi, větší je. (díra)

*Když jedeš do města, co je ti po pravé a co po levé ruce.
(5 prstů)*

Čtyry oči, šest noh; dvě papule, jeden ocas. (jezdec na koni)

V roce 1877 publikoval v Komenském Rudolf Kuča pojednání o tom, jak by měl učitel při výuce postupovat. Všechny uvedené zásady mají své uplatnění ve výuce dodnes a zřejmě i v budoucnu. O tom, *aby učitel vyučoval zajímavě*, uvádí:

Mluvme mluvou dětem přiměřenou a vloudíme se v útlá jejich srdéčka poutajíce zároveň mládež k pozornosti a vzbuzující v ní chuť k učení. Dobře řekl Plato, když Antisthenes kdysi ve škole příliš dlouho řečnil: „Nevíš, že způsob mluvení ne dle řečníka než dle posluchačův se řídí?“ A jak tělesně i duševně jsou rozliční naši posluchači! Toho si všimajíce důvěry a lásky maličkých si získáme a vyhneme se často obtížnému kárání.

Dobová poznámka redakce časopisu k tomuto textu si také zaslouží pozornost.

Těto zásadě zhusta bývá nerozuměno; má se druhy za to, že k dítkám dlužno mluvití mluvou dětskou vsí přesnosti a dospělosti rozumné prostou. Toť vadou nemalou. Dítka rádo rozumnější slova slychá, než samo plodí a mluví, odtud rádo učí se. Ustavičná mluva dětská pozbývá vábivosti a novosti. Mluva budiž lákadlem jako věc sama, toliko chápavosti dítek budiž přízpůsobena.

Významná je snaha o zábavné podání úloh například v matematice. Tyto úlohy byly nazývány **zábavky z počtů**. Je velmi poučné, podívat se, co v těchto *zábavkách* řešily děti na konci 19. století. Následující ukázka *zábavky* z roku 1873 připomíná dnes populární sudoku. Je zajímavé, že autorem je učitel Josef Dvořák z malé školy ve Štěpánově.

Dále je z příspěvků v Komenském patrné, že učitelé prezentovali své zkušenosti (například na „sjezdech učitelstva“) ve větší míře než dnes.

Je pochopitelné, že v současnosti mají učitelé díky novým technologiím jiné možnosti sdílení zkušeností a ukázek dobré praxe, ale osobní setkání by mnohdy bylo účinnější a mohlo by být „lékem“ proti vyhoření.

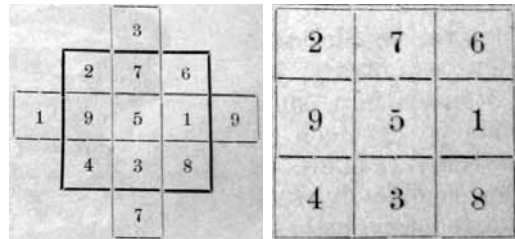
Zábavka z počtů (přednesl na sjezdu olomouckém J. Dvořák, učitel štěpánovský)

Sestavte si čtverec ve středu tabulky. Rozdělte každou stranu na tři stejné díly. Spojte protilehlé body rozdělovacími přímkami. Na kolik stejných čtverečků jest velký čtverec rozdělen? Jen na devět? Těch však málo jest, abychom jimi provedli svou zábavku. Rozšíříme tedy velký čtverec tak, že ku střednímu dílku každé strany přidáme ještě jeden malý čtvereček. Hle jak jsme velký čtverec přečarovali na rohový kříž. Abychom původní čtverec lépe poznali, naznačíme jej čárami tučnějšími. Do čtverečků vpišeme nyní jisté číslíčky. Počneme od levé strany šikmo nahoru, a sice jedničkou: 1,2,3. Nyní budeme pokračovat dále v těch čtvercích, které jsou vždy na řadě: 4,5,6 a opět tak:7,8,9. Tu uvidíme, že jsou některá čísla ve velkém hlavním čtverci a některá mimo něj ve výběžcích křížových. Která čísla jsou mimo hlavní čtverec? (1,3,9,7). Tato čísla musíme vpraviti do hlavního čtverce, ale jak to učiníme? Pozor 1 se musí napsat do prázdného čtverečku, který jest v témže pořadí čtverečkův a nejméně od ní vzdálen. Jedničku tedy vpišeme pod 6. Dle tohoto pravidla se musí vepsat i každá jiná číslíčka. Kam vpišeme 9, kam 3, kam 7? (Viz obrázek 2).

Čísla 1,3,9,7 vepsali jsme do hlavního čtverce, a proto je můžeme mimo tento čtverec napsaná setřítí. Takto vidíme obrazec 2 (obrázek 3). Že jsou číslíčky tak pěkně nad sebou a vedle sebe, můžeme je také sčítati. Spočítejte každou řadu pro sebe směrem kolmým. Kolik vždy napočítáte? (15) Spočítejte též směrem vodorovným, pak šikmým. Všude 15. Hle jak se nám to podařilo!

Rád bych teď věděl, kdo z vás dovede sám takový čtverec sestavit i vepsati do čtverečků číslíčky, aby také ať směrem vodorovným, kolmým, ať šikmým (o třech) byvše sčítány činily 15. Zkuste toho!

Při procházení starých čísel Komenského lze najít kromě již uvedených témat mnoho zajímavých článků zabývajících se problémy, které nás trápí dodneska a s největší pravděpodobností



Obrázek 2. Zábavka z počtů 1 (zdroj: Komenský, 1873, s. 41).

budou trápit i učitele v budoucnu. Co je povzbudivé, je snaha hledat cesty, jak učit co nejlépe, která je charakteristická pro všechna období. Doufejme, že i ta přetrvá do budoucna!



RNDr. Eva Trnová, Ph.D. pracuje na Pedagogické fakultě MU jako odborná asistentka na katedře fyziky, chemie a odborného vzdělávání. Dlouhodobě se věnuje didaktice přírodovědných předmětů (především chemie), kde využívá třicetiletých zkušeností s výukou na základní škole a gymnáziu. Je zapojena do několika mezinárodních projektů, které jí umožňují získávat zkušenosti s výukou přírodních věd v ostatních evropských zemích a předávat je dále.

Kontakt: 26136@mail.muni.cz



Obrázek 1. Poupata – čítanka malých. Zdroj: archiv autorky.

Květoslava Klímová

Domácí úkoly: historie a současnost

Dítě, jemuž se ustavičně žvýkaná potrava podává, nenaučí se nikdy samo ji v ústech rozdroliti (J. Brachtl, 1873).

V evropském školství mají domácí úkoly dlouholetou tradici, což odrážejí i články v časopise Komenský, v jehož starších číslech jsme toto téma hledali. Všeobecně jimi rozumíme práci, kterou učitel zadá žákům, a to na kterémkoli stupni školy. Přídavným jménem „domácí“ je vyjádřena skutečnost, že učitel od žáka očekává, že zadaný úkol bude zpracovávat mimo dobu školního vyučování, s největší pravděpodobností doma. Domácími úkoly jsou sledovány nemalé cíle, nejde „jen“ o procvičení probraného

učiva. Jedná se rovněž např. o rozvíjení schopnosti samostatně se učit, umět si zorganizovat čas, o rozvíjení smyslu pro povinnost, prohlubování klíčových kompetencí... Zároveň jde o poskytnutí zpětné vazby žákovi, učitel a rodičům a rovněž nelze opomenout skutečnost, že vhodně a zajímavě zvolený domácí úkol se může stát účinnou motivací pro další vzdělávání.

Typickým příkladem domácího úkolu je procvičování čtení u nejmladších žáků. Návčik jedné z nejdůležitějších dovedností je prováděn ve škole, ale procvičovat je nutné i doma. Tím, že žáka naučíme číst, pokládáme u něj zároveň základy čtenářství. První knihou, kterou si žák přečte sám, je slabikář. Tvorbě slabikáře proto

vždycky byla a v současné době je věnována velká pozornost.

Připomeňme si, že autorem prvního schváleného slabikáře používaného v Československé republice s názvem *Poupata – čítanka malých* byl Josef Kožíšek, provázen je ilustracemi Aloise Mudruňky. Poprvé byl vydán nakladatelstvím UNIE v roce 1913. V pozdějších letech (1923–1948) v něm najdeme ilustrace od Marie Fischerové-Kvěčkové (viz obrázek 1).

Právě při nácviku čtení hraje důležitou úlohu motivace. Je nutné žákům vysvětlit, proč je důležité si tuto dovednost osvojit. Aby se jim činnost dařila, je třeba, abychom si my, učitelé, položili otázky další: **Kolik** času by měli žáci u nácviku strávit, abychom jim čtení neznechutíli? **Jak** postupovat, jakou metodu zvolit, aby je čtení bavilo, a to nejen ve škole, ale i doma?

Otázkou domácích úkolů se nezabýváme pouze v současné době, nemalá pozornost jim byla věnována i v minulosti. Prolistujeme-li historická čísla časopisu *Komenský*, nalezneme i na jeho stránkách články, jejichž obsah je věnován právě domácím úkolům. Např. už v roce 1873 byl v uvedeném časopise v souvislosti s domácími úkoly zveřejněn velmi zajímavý text, jehož autorem byl postřelmovský učitel Julius Brachtl.

J. Brachtl (1848–1933) byl nejen řídicím učitelem v Postřelmově, ale rovněž významným představitelem Učitelského spolku šumpersko-zábřežského a propagátorem nových vyučovacích metod. V Postřelmově založil čtenářský spolek Václav a dlouhodobě působil jako sbormistr pěveckého sboru Lumír, pro který také skládal. Byl dopisovatelem několika učitelských časopisů a autorem divadelních her pro mládež, souborně vydaných v Divadelním ochotníčku pro mládež.

Už samotný podtitul článku *Učiteli, veď žáky své k samočinnosti* je výstižný a v dnešní době více než aktuální. Autor považoval „písemné práce čili úkoly“ za jeden z nejdůležitějších prostředků užitečného zaměstnání žáků mimo školu. Sestavil pro učitele deset bodů, kterými by se měli při jejich zadávání řídit (Brachtl, 1873, s. 215–216).

Po jejich pečlivém prostudování zjistíme, že ani po sto čtyřiceti letech neztratil text nic ze své aktuálnosti. Úplně by stačilo, kdybychom se jednotlivými body při zadávání domácích úkolů řídili.

I zmíním se tuto jen několika slovy o tom, čeho při domácích pracích šetřiti dlužno.

1. *Učitel neukládej úloh žákům příliš často. Tím zajisté budíla by se nechtěl k práci, a dílo pak se od bude jen ledabylo.*
2. *Úlohy nebudtež dlouhé, by se dítkám neomrzely.*
3. *Učitel ukládej jen úlohy týkající se věcí ve škole pojednaných a práce domácí budte přiměřeny schopností žákův. Že duchamornými úlohami i rodičové na školu zanevřou, netřeba dotýkati.*
4. *Učitel navykej žáky k samočinnosti. Dítě, jemuž se ustavičně žvýkaná potrava podává, nenaučí se nikdy samo ji v ústech rozdrobiti.*
5. *Úlohy nebudte jednotvárné. I opisování přiměřených básniček za důkladného pozorování dělicích znamének a převádění jich v prostomluvu (což dříve vysvětleno a ukázáno budíž od učitele) – nebylo by na škodu.*
6. *Úlohy budte do zvláštních obyčejných sešitů od žáků vypracovány a teprv, když je učitel co do slohu, pravopisu a logické souvislosti opraví, do čistých sešitů vepsány. Učitel usiluj o to, by žáci sami z práce úhledně a správně radost měli.*
7. *Žáci s velmi dobrým vypracováním budte veřejně ve škole oznámeni; o značnějších chybách ostatních ať se ve škole pojedná a rozmluva rozepřede. Není radno, žáky s méně dostatečným vypracováním veřejně hned zahanbiti aneb trestati. Různé mohou býti příčiny, z jakých žák úkolu svému zadosť neučinil.*
8. *Opravuje úlohy pamatuj učitel na to, by žák, obdržev úlohu svou zpět, sám ku přemýšlení nucen byl. K tomu cíli chybná slova, u nichž žák dovítí se může, v čem chybil, pouze se podtrhnou. Budet lepší míti účinek, nalezneme-li chybu sám, a na jisto podruhé se jí vystříhati bude.*
9. *Učitel přísně o to dbej, by všichni žáci úlohy své odevzdali, i ti, kdož ve škole nebyli, když úloha dána jest. Zřídka kdy, a to jen důkladně se přesvědče, přijímej omluv. Tím docílí se pořádku a žáci poznají, že lichá výmluva a nepořádné odkládání úkolu nic jim neprospěje, a že vlastní to péče každého žáka jest, o úlohu se postarati a na jihého žáka pomoc nespolehati.*

10. Konečně přidržován budte žáci i k pracem z pilnosti, které rovněž od učitele prohlédnuty a opraveny budtež. Učitel ať přijme takové práce jen od oněch žáků, kteří své povinné úlohy pracují rádně.

V posledních letech se názor na význam domácích úkolů mění. Bohužel je však jejich problematika často zužována pouze otázkou, zda „**domácí úkoly ano, či ne?**“ V roce 2013 byla domácím úkolům věnována pozornost i v českých médiích. K tématu se objevily současně dvě různé a zároveň podobné zprávy a obě se týkaly zrušení domácích úkolů. První z nich se zabývala návrhem, který vyslovil francouzský prezident François Hollande, druhá iniciativou pedagogicko-psychologické poradny (srov. Kubička, 2014) a dvou základních škol v Praze 3 (Dvě základní školy v Praze zruší domácí úkoly, 2012). Na základě těchto zpráv byla českými novináři připravena pro učitele a ředitele škol anketa, jejíž výsledky potvrdily, že 63 % pedagogů se vyslovilo **pro** zachování domácích úkolů. Nejčastěji byly uváděny následující argumenty:

- a) pravidelné domácí procvičování formou úkolu je nezbytné minimálně v takových předmětech, jako je cizí jazyk, matematika nebo čeština;
 - b) domácí úkoly jsou důležité zvláště v období, kdy je nezbytné naučit se a zautomatizovat si určité jevy, postupy a operace častým opakováním (například v počátcích školní docházky psaní a čtení, později cizí slovíčka, gramatiku, násobilku, vyjmenovaná slova...).
- Od skupiny odpůrců, tedy těch, kteří se stavěli **proti** domácím úkolům, zaznělo argumentů mnohem víc, například:
- a) děti jsou ve škole dostatečně dlouho a potřebují si odpoledne odpočinout, odpočaté děti se lépe učí;
 - b) rodiče mají méně času a drahocenný čas večer doma by měl být příjemně stráveným časem s dítětem;
 - c) pro dítě je velmi prospěšná zájmová činnost;
 - d) děti se mohou věnovat školní přípravě i bez domácích úkolů;
 - e) skluz ve výuce by bez úkolů neměl vzniknout, protože výuka ve škole je dostatečně dlouhá.

O KOMENSKÉM

**Známý pan Komenský
vyškolí všechny ženský,
chlapce zase přiučí a
na život je připraví,
ten známý pan Komenský.**

Marek, 11 let

Zástupci nejradikálnější skupiny dokonce tvrdili, že domácí úkol je signálem, že učitel neovládá své povinnosti v hodině, a snaží se odpovědnost za výuku přehrát na rodinu. Proti zahlcení školáků izolovanými fakty působí trend ústupu od memorování encyklopedických znalostí k orientaci ve zdrojích informací. Praktická, dobře míněná myšlenka však bývá někdy dotahována k takové „dokonalosti“, že se po dětech raději ani nechce, aby se v průběhu základní školní docházky za domácí úkol naučily z paměti byt jedinou básničku. Petr Chalůš (2013) uvádí, že „v reakcích odborníků a ministerstva školství se objevuje ujasnění, že v českém systému vzdělávání není tématem rušení domácích úkolů, domácí úkol v systému vlastně *neexistuje*, není nijak definován“.

O tom, že se s hledáním nových, efektivních forem učení netrápíme v Evropě sami, svědčí i iniciativa britské asociace učitelů (2015), kteří se obrátili na vládu s žádostí o zrušení úkolů na prvním stupni základních škol, protože jsou prý neúčinné a dětem zbytečně školu znechucují. Zároveň však britští odborníci publikují metodické návody, jak zadávat efektivní domácí úkoly a jak je ve výuce zpětně využít – zdá se tedy, že ani v Británii nejsou pedagogové v pohledu na domácí úkoly zdaleka jednotní.

Pokud se však nad otázkou zadávání/nezadávání domácích úkolů zamyslíme hlouběji, nutně se dostáváme k otázkám dalším.

- Kolik učitelů vnímá domácí úkol jako nástroj k donucení dětí k učení?
- Je vhodné, aby učení probíhalo formou povinných úkolů ať už školních, nebo domácích?
- Všimáme si nestejných podmínek dětí při domácí přípravě do školy?
- Mohou rodiče mít úkoly rádi i z důvodů, že jim poskytují možnost spolupráce
- a informují je o tom, co se právě jejich dítě ve škole učí? A nemohou tuto informaci rodiče získat i vhodnějším způsobem než formou úkolu, který je určen spíše jejich dítěti pro jeho samostatnou práci?
- Kolik je rodičů, kteří chtějí pomáhat dětem s učením, a proto vyžadují domácí úkoly?
- Nemohla by lépe posloužit individuální

dohoda mezi rodičem a učitelem o tom, jak rodič může nejlépe pomoci?

Diskuse se stává téměř nutností ve chvíli, kdy vede forma domácího úkolu k povinnosti rodičů s úkolem pomáhat nebo úkoly kontrolovat a podepisovat. V souvislosti s touto skutečností vyplývají na povrch další otázky, které bychom si měli jako zodpovědní učitelé položit. Mají všechny děti rodiče s takovým zaměstnáním, že je mohou podpořit při domácím úkolu? Mají všichni rodiče schopnost dítěti pomoci s řešením úkolů, například s cizím jazykem a s matematickými příklady? A pokud někteří rodiče nemají čas, schopnosti ani finance na zajištění doučování, mají jejich děti rovné šance v případě velké váhy domácích úkolů a školou vyžadovaného domácího procvičování?

Psycholog Václav Mertin (2013) na jedné straně upozorňuje, že k zautomatizování řady dovedností jsou domácí úkoly potřebné, protože ve škole není dostatek času. Na druhé však říká, že by dítě ve volném čase mělo mít prostor rozvíjet i jiné činnosti a zájmy, v neposlední řadě potřebuje i volnou hru a povídání s kamarády. Psycholog Petr Klíma (srov. Švancar, 2012) zase připomíná, že odpoledne a večer má rodina právo odpočívat a věnovat se vlastním aktivitám. Pokusme se tedy uvažování o domácích úkolech posunout z roviny **ano**, či **ne** do roviny **kolik** a **jak**.

Ať už patříme mezi zastánce, či odpůrce domácích úkolů, je důležité vědět, že všeho by mělo být tak akorát. Nic se nemá přehánět, proto ani domácích úkolů by žáci neměli dostávat nadměru (srov. bod 2, Brachtel, 1873). Odborníci z řad psychologů tvrdí, že by pro domácí přípravu mělo platit takzvané „desetiminutové pravidlo“. Podle něj by se měl čas, který žáci stráví přípravou do školy, rovnat desetinásobku třídy žáka – prvňáčci by se tedy měli do školy připravovat deset minut denně, druháci dvacet minut a pátáci padesát. Mnohem větší efekt totiž přinese deset minut každodenní soustředěné práce než pouhá dvouhodinová příprava před testem.

A co říkají na domácí úkoly samotní žáci a studenti? Výroky přebíráme z internetové diskuse k domácím úkolům z roku 2012 (<http://www.rodina.cz/clanek9128.htm>).

Pořád se podrobně učí o třicetileté válce, na druhou polovinu minulého století nezbyvá vůbec čas, říká maturantka. Televizní anketa mezi žáky a studenty o 21. srpnu 1968 skutečně odhalila v souvislosti s tímto obdobím ve vědomostech studentů velké mezery. Otázkou však je, zda by se tyto mezery neobjevily i v anketě, která by byla zaměřena právě na třicetiletou válku. U studentů střední školy se předpokládá, že „čtou, zajímají se, studují samostatně, mají všeobecný přehled“. Jak tato neznalost souvisí s domácími úkoly? Jak je možné, že v rámci jiné ankety se zase ukázalo, že nevědí, kolik má čeština pádů, rodů a podobně? Lze i zde namítnout, že se učivo neprobírá či neprobíralo?

Často se také objevuje námitka, a to na všech stupních škol, kterou vyslovil žák 8. třídy: *Proč se to mám učit? V životě to nebude potřebovat!* „To“ nabývá nejrůznějších podob – od početních úkonů z paměti (*mám přece kalkulačku*), přes čitelnost písma a pravopis (*stejně bude psát na počítači*), po třídění rostlinných a živočišných druhů, fyziku, chemii. *Domácí úkoly by tedy měly být:*

- pestré** – aby zahrnovaly mezipředmětové vztahy, využívaly průřezová témata, a tím rozšiřovaly učivo o nové poznatky;
- zajímavé** – aby žáky zaujaly a motivovaly je k tomu, aby se sami chtěli něco nového dozvědět;
- kreativní** – které jsou založeny na tvořivosti a přemýšlení nad daným problémem, které dávají prostor pro vlastní vyjádření žáka;
- individuální** – lze navrhnout více témat, z nichž si budou moct žáci vybrat podle vlastního zájmu;
- praktické** – aby rozvíjely dovednosti, které žáci v životě upotřebí.

Milé kolegyně, milí kolegové, dokážeme takové úkoly pro žáky připravit? Napište nám, jaké máte zkušenosti, otevřeme na stránkách časopisu Komenský k tématu konstruktivní diskusi, ve které nebudeme řešit, zda domácí úkoly ano či ne, ale jaké by domácí úkoly měly být a v jakém rozsahu. Aby žáky obohacovaly, rozšiřovaly jejich obzory a učily je organizaci vlastního času i práci s nejrůznějšími informačními zdroji.

Literatura

- Brachtel, J. (1873). Písemné domácí práce. *Komenský*, 215–216.
- Hubatka, M. (2011). Domácí úkoly a nadání. *Nadanedit.cz*. Dostupné z <http://www.nadanedit.cz/domaci-ukoly-a-nadani/>.
- Chaluš, P. (2013). Je diskuse o domácích úkolech inspirativní? *Rodina a škola*, 59(10), 24–25. Dostupné z <http://www.rodina.cz/clanek9128.htm>.
- Kubička, J. (2014). Proč jsou domácí úkoly nutné? *Deník Referendum*. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/17309-proc-jsou-domaci-ukoly-nutne>.
- Mertin, V. (2013). Domácí úkoly. *Rízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*, 10(11), 33–35.
- Šimonová, J. (2012). Dávat dětem domácí úkol, nebo nedávat? *Blog Respekt*. Dostupné z <http://janasimonova.blog.respekt.cz/davat-detem-domaci-ukoly-nebo-nedavat/>.
- Švancar, R. (2012). Nejčastější poznámka v žákovské: Nemá domácí úkol. *Učitelství noviny*, 36. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6899>.
- Dvě základní školy v Praze zruší domácí úkoly (2012) ČT 24. **Dostupné z:** <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1144524-dve-zakladni-skoly-v-praze-zrusi-domaci-ukoly>.
- Diskuse k domácím úkolům. (2013). Dostupné na <http://www.rodina.cz/clanek9128.htm>.
- Domácí úkol. (2014). *Wikipedie, otevřená encyklopedie*. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Dom%C3%A1c%C3%AD_%C3%BAkol.



PaedDr. Květoslava Klímová, Ph.D. působí na katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, zaměřuje se na současný český jazyk a didaktiku mateřského jazyka a slohu.

Kontakt: klimova@ped.muni.cz



Markéta Hájková

S Komenským putujeme po labyrintech konferencí i do Českého ráje

Předešlý 140. ročník časopisu a s ním spojené výročí nasadil redakci brouka do hlavy. Nechtěli jsme časopisu připravit oslavu, na které by se plácalo po zádech a rozdávalo se „obyčejné blahopřání s předtištěným obsahem“. Záměrem bylo autorsky pojednat o vývoji periodika ve vztahu k současnosti, rozdmýchat palčivá témata tak, aby byla viditelná z vícero úhlů pohledu, a věnovat se tématům představujícím stálice na poli pedagogiky a didaktiky ve vztahu k základní škole. Nejprůhodněji se pro tento účel jevila forma výstavy okoušená o interaktivní prvky. Zejména při vymýšlení záživných úkolů pro studenty a další návštěvníky akce vládla na poradách kreativní

atmosféra. Gejzír nápadů nakonec mimo jiné vyprodukoval i stylové občerstvení související s Lošticemi, místem narození zakladatele Komenského, Jana Havelky. Ano, na výstavě byly k ochutnání slavné tvarůžky.

Vernisáž proběhla 2. března 2016 v knihovně Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Výsledkem snah redakční rady byla prezentace panelové expozice o deseti zastaveních. Kdo se nezalekl místy hustějšího textu, seznal, že některé názory přetrvávají navzdory svižným politickým kotrmelcům i ideovým metamorfózám. Ihned po uvedení došlo na chválu uchopení témat ve srovnávacím pohledu. K tématům zmíněným v historických člancích byly nabídnuty současné



články odborníků z rozmanitých oblastí pedagogiky. Nejlépe si zapamatujeme to, co si na vlastní kůži vyzkoušíme. Tento pocit jsme chtěli dopřát i návštěvníkům, kteří si mohli vybrat z rozmanitých úloh. Mohli si zkusit navléknout jehlu právě jako metaforu nezastupitelnosti praktické výuky. S pomocí glosáře si rozšířili slovní zásobu o perličky jako *karcer* či *uvozgřenina*.¹ Vypočítali slovní úlohy, které řešil jejich prapraděd.

Plakáty kolemjdoucím kladly otázky, nabízele možné odpovědi, cesty k porozumění. Pozorný návštěvník zjistil, že humor přispívá jak k budování přátelského klimatu ve třídě, tak na druhé straně mince i k jejímu ovládnutí. Mohl si počítat v autentických textech týkajících se pedagogiky konce 18. století, všimnout si jazykových zvláštností a třeba si přidat do svého slovníku zbrusu nové výrazy. Mohl polemizovat s výrokem, že láska k dětem je nejdůležitějším talismanem dobrého učitele. Seznámil se s vývojem postojů školy k rodině, k žákům, k odborným předmětům, k učitelům, ke kázní i k domácím úkolům. Na příkladech metod, jež se využívaly v dobách minulých, si mohl

divák ověřit, jakým zaklínadlem je Komenského praktické vyučování.

Čistě subjektivnímu hodnocení podléhá vizuál výstavy. Tým tvůrců se již od začátku potýkal se dvěma protichůdnými tendencemi. Poskytnout dostatečně bohaté penzum informací a zároveň diváka nezahltit přemírou textu, přitáhnout jeho pohled. Vyvážit tyto požadavky nebylo jednoduché. Každý autor se s tímto úkolem „popasoval“ po svém (obrázky, grafy, hesla, citáty) a na grafikovi Josefu Moravcovi bylo vtisknout všem plakátům co možná nejjednodušší a sofistikovanou podobu. Veškeré návrhy plakátů prošly úpravou, která nezapře trochu staromilského nádechu.

Uspokojit především současnou generaci *What?* (která je dle mnohých sociologů a dalších odborníků tvořena vizuálně se orientujícími jedinci) je jistě náročné. Obraz a symbol komunikuje sám o sobě a text se stává čím dál podružnějším. V tomto tekutém věku (Bauman, 2002) je esenciální oplývat dostatečně fundovanou vizuální gramotností a vycvičeným kritickým myšlením. Za část tohoto úkolu přebrala v rámci výstavy zodpovědnost redakce. Naservirovala informace doplněné o vizuální obsahy, které mají potenciál zaujmout odbornou i neobdobnou veřejnost.

¹ *Karcer* – ve starém Římě vězení, na dřívějších středních školách uzavření (žáka) ve škole jako kázeňský trest za hrubší provinění. *Uvozgřenina* – špína.

Vizuální generace je zároveň nastupující pedagogickou generací, jejímž úkolem bude transformace metod a forem výuky pro potřeby výchovy a vzdělávání generace budoucí. I tento vývoj může stát na bázi základních kamenů – zlatých pedagogických myšlenek, což není nic nového pod pedagogickým a didaktickým sluncem. Výstavou jsme chtěli postihnout jak tradiční pohledy na školní vzdělávání, tak i nové tendence.

Po úspěšné několikaměsíční interakci s brněnským publikem se výstava počala chystat na další putování. Protože tak, jako je časopis Komenský otevřen názorům, přístupům a metodám, o nichž se v dnešní škole diskutuje, měla by být k dispozici i výstava. Do těchto dnů urazila výstava úctyhodných tisíc kilometrů. Ještěže máme vymyšleno prostorově úsporné řešení k převozu celé výstavy. Plakáty se vejdou do „futrálu“ na roll-up, který lze poměrně pohodlně nosit přes rameno. Ale vezmeme to popořadě.

V souladu s nastíněnou vizí jsme jako první usilovali o zařazení do programu Šrámkovy Sobotky, festivalu jazyka, řeči a literatury. Nejen, že se první prázdninový týden sjede každoročně do brány Českého ráje na desítky pedagogů, teoretiků a studentů, ale ovzduší a naladění městečka je přímo magické. Cílem instalace výstavy a doprovodné promo akce bylo přiblížit návštěvníkům činnost časopisu, nabídnout nedávno vyšlá čísla, přizvat je k publikování u nás a samozřejmě i prostřednictvím výstavy nastínit vývoj periodika týkající se výchovy a vzdělávání.

Naše účinkování zde probíhalo od 4. do 7. července 2016, přičemž nás jubilejní 60. ročník festivalu přivítal s otevřenou náručí. Ačkoliv jsme v průběhu (téměř s hrůzou) shledali, že pro část zástupu budoucích pedagogických nadějí bylo toto setkání s časopisem vůbec první, získali jsme tak potřebnou zpětnou vazbu „rýpající“ především do propagace. Naštěstí naše osvětová akce splnila svůj účel. Z reakcí vyplynulo, že časopis (jeho existence) i výstava (její lákavý obsah) se pozitivně zapsaly do povědomí přítomných.

Putovní verze výstavy se po několika peripetiích navrátila do Brna, kde se nechala opět

obdivovat na půdě Pedagogické fakulty MU, tentokrát v rámci konference *70 ve zdraví*, která se konala 8. a 9. září. Série vybraných panelů dominovala hale na Poříčí 9. Návštěvníci akce mohli zažít poměrně netradiční situaci, kdy jedna strana tabulí přibližovala vývoj učitelství za poslední jedno a půl století a na druhé byly navěšeny balónky vedle názorných obrázků cvičení na velkých míčích. Vše vyšlo krásně a ve zdraví.

Část redakční rady se 16. a 17. září účastnila konference České asociace pedagogického výzkumu v Českých Budějovicích věnované síťování v pedagogickém výzkumu. Výstava celou akci obohatila o dokumentaci provázaného názorového podhoubí u nás. Kolem panelů se živě diskutovalo, což jen potvrzuje bohatost a pestrost předestřených oblastí.

Řecký filozof Archilochos pronesl: „Liška zná spoustu věcí, ježek jedinou, zato důležitou.“ Při přenesení této úvahy na naši výstavu můžeme identifikovat dva typy sběračů informací: pomalí a systematictí ježci a roztěkané, ale vstřícné lišky. Každý si odnese něco jiného, jelikož si „vyzobe“ to, co považuje za důležité. Pro digitální současnost je signifikantní přemíra námětů a podnětů. Proto je mnohovrstevnatost leitmotivem i výstavy časopisu Komenský. Rozmanitý úhly pohledu a přístupy ocení návštěvník – odborník i laik. Na některém z připravovaných putovních zastavení budete mít ještě možnost posoudit míru úspěšnosti tohoto pojetí. Těšíme se!

Literatura

Bauman, Z. (2002). *Tekutá modernost*. Praha: Mladá fronta.

Kde ještě budete moci zhlédnout výstavu?

Přerov: Muzeum Komenského 14. 1. – 19. 3. 2017; *Učení nemá být mučení. Historické i současné vzdělávací trendy na stránkách časopisu Komenský*

Praha: Výroční konference pedagogických fakult

Brno: Knihovna Filozofické fakulty Masarykovy univerzity 27. 3. – 28. 4. 2017

Vstup učitele do rodiny

VÁŠ DOTAZ »

U některých žáků ve třídě vidím, jak se komplikovaná rodinná situace promítá do jejich chování a prospěchu. Jak moc se může učitel plést do rodinných záležitostí? Nerada

bych se dočkala toho, že mi řeknou Co je vám do toho, to je naše soukromá věc.

Marta

NAŠE ODPOVĚĎ »

Učitel skutečně nemůže vstupovat do rodinných vztahů, určovat, jak se mají doma stravovat, jak dlouho a jestli vůbec má dítě sedět u tabletu, moralizovat nad tím, že maminka (tatínek) se po deseti letech oboustranně přijatelného manželství s dvěma syny nechala okouzlit mladším mužem a rychle se k němu snaží přestěhovat, diagnostikovat mentální anorexii dívky, hodnotit, jak rodina tráví dovolenou, za co utrácí peníze. Podobně není v jeho gesci řešení chudoby rodiny. Dnes je zřejmé, že škola musí s rodiči domlouvat mnohem intenzivněji než dřív i některá vzdělávací témata, např. rozsah a formy sexuální výchovy, některé prvky etické výchovy, ale i specifické výchovné postupy.

Současné však má učitel za úkol žáka co nejlépe naučit a zároveň dbát a chránit jeho tělesné i duševní zdraví. Jestliže tedy víme, že při školním vzdělávání je dítě ovlivňováno mj. právě okolnostmi rodinného zázemí, je jeho povinností probírat s rodiči i tyto záležitosti a pokusit se je ovlivnit ve prospěch dítěte. Tedy každá událost mimo školu, která má dopad na školní vzdělávání, se může stát předmětem oprávněného zájmu a intervence ze strany učitele. Škola by se v takových situacích neměla vymlouvat, že nemá právo zajímat se o soukromí. Je ovšem pravda, že její pravomoci v tomto směru jsou minimální. Vždy ovšem záleží na způsobu, jakým to dělá. Těžko se setkat s pozitivní odezvou přímý „útok“. Učitel musí sondovat, kam až s rodičem může zajít. K tomu využívá minulé zkušenosti a současně sleduje bezprostřední reakce rodiče. Vždy musí být zřejmé, že mluví o dítěti a že má na srdci jeho prospěch. Rozhodně nevyzvídá. Volí otevřené otázky, které dávají rodiči svobodu odpovídat podle vlastního rozhodnutí. Nepospíchá s doporučeními nebo závěry. Důležitá je rovněž odvaha nebo

chcete-li angažovanost, se kterou je ochotný bránit nejlepší zájmy dítěte. V neposlední řadě je důležitý čas, který může této aktivitě věnovat.

Velmi opatrně musíme zacházet s informacemi, které nám vědomě nebo i mimoděk poskytne samo dítě. Riskujeme totiž, že případné rozčilení rodičů nad „prozrazeným tajemstvím“ a „pomluvami“ dopadne následně na dítě. Dobře si v takových případech musíme rozmyslet, jak se budeme přibližovat k jádru problému. Dobré jsou již zmíněné otevřené otázky a dostatečný prostor k hovoru, které podnítky rodiče k souvislejšímu hovoru, při kterém může sám sdělit nebo alespoň naznačit informace, které už známe od dítěte. Tím je vlastně zlegalizuje a my už pak reagujeme na to, co řekl rodič. Právě v těchto situacích se jasně ukáže, jakou pozici a vztah si učitel vybudoval v předcházejícím období. Vlastně v takových chvílích učitel sklízí plody svého předcházejícího přístupu k rodičům i k dětem. Některé se skutečně může dočkat výše zmíněné odmítavé věty. Jsou však učitelé, kteří jsou s to dovést rodiče ke změně pohledu na dítě, k posunům výchovného přístupu. Musíme počítat s tím, že někteří rodiče jsou ovlivněni věkem učitele (je mladý, nemá zkušenosti, co mi má co povídat; je starý, nemá pochopení), pohlavím (co mi bude ženská vykládat), ale třeba i nepříznivým vztahem k instituci škola.

Učitel by měl přijmout, že nemůže vyřešit všechny problémy, že jeho zásahy mívají omezenou působnost. Na druhé straně by se neměl vzdávat a měl by si uvědomit, že právě on je vrcholný odborník na vedení dítěte. Když je dítě ve špatné kondici, doplácí na to samo dítě, ale zpravidla i on a ostatní děti ve třídě.

PhDr. Václav Mertin

5× stručně ze školství

Vláda schválila kariérní řád pro učitele

Vláda v listopadu 2016 schválila návrh MŠMT týkající se novely zákona o pedagogických pracovnících, který nově upravuje kariérní systém učitelů. Základem nového kariérního systému pro učitele se stane třístupňový standard učitele, který je postaven na profesních kompetencích učitele. Návrh dále definuje podmínky pro postup kariérním systémem, nastavuje podobu atestačního řízení pro postup učitele do vyššího kariérního stupně a podobu adaptačního období prvních dvou let v praxi učitele.

OECD vydala zprávu o zdrojích v českém školství

Cílem mezinárodního šetření OECD bylo popsat distribuci zdrojů v primárním a sekundárním školství a navrhnout v této oblasti specifická doporučení. Zprávu připravil tým expertů na základě vlastního teoretického výzkumu a dvou intenzivních návštěv v České republice. Současná podoba financování regionálního školství s komplikovaným systémem krajských norem má podle OECD významný vliv na prohlubování nerovností mezi školami i celými regiony. Atraktivitu učitelské profese doporučuje OECD zvyšovat mimo jiné zkvalitněním počátečního vzdělávání učitelů, významnější podporou dalšího vzdělávání a také zvyšováním platů pedagogických pracovníků. Dokument je dostupný na webu MŠMT.

Nový web pro práci s žáky-cizinci

Národní institut pro další vzdělávání zahájil provoz nového webu <http://cizinci.nidv.cz>. Ten nabízí přehled vzdělávacích programů, které v jednotlivých krajích NIDV pedagogům v rámci dalšího vzdělávání poskytuje, e-poradnu, metodické materiály, užitečné publikace, příklady dobré praxe a v brzké době také e-learningový kurz.

Mužů ve školství ubývá

Ze statistického šetření MŠMT vyplývá, že zatímco v prvním pololetí roku 2013 byl celkový poměr učitelů mužů v regionálním školství 20,7 %, o tři roky později byl tento poměr o více než 2 procentní body nižší (18,6 %). Pokles se týká všech stupňů vzdělávání regionálního školství s výjimkou mateřských škol, kde ovšem muži tvoří nepatrný podíl pedagogického personálu.

Učitelé sbory stárnou

Statistiky MŠMT ukazují, že od roku 2012 na základních školách nejvýrazněji narostla věková kohorta učitelů starších 56 let. Oproti tomu významně poklesl poměr učitelů ve věku 26 až 35 let. V roce 2012 bylo na ZŠ 13,8 % učitelů starších 56 let, v roce 2016 je to 19,5 % učitelů. Ve věkové skupině učitelů 26 – 35 let bylo v roce 2012 ve školách 21 % učitelů, v roce 2016 je to 17,3 % učitelů.

KOMENSKÝ

ČÍSLO 02 | PROSINEC 2016 | ROČNÍK 141

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

VYDAVATEL:

Masarykova univerzita
Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno, IČ 00216224.
Časopis vychází čtyřikrát ročně, toto číslo vychází 12. 2. 2016.
Časopis je evidován MK ČR pod č. E 1591.

ADRESA REDAKCE:

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

WEBOVÉ STRÁNKY ČASOPISU:

Josef Moravec, www.ped.muni.cz/komensky

VEDENÍ REDAKCE:

Veronika Rodová, vedoucí redaktorka
Kateřina Lojdová, zástupkyně vedoucí redaktorky

VÝKONNÁ REDAKCE:

Helena Binterová, Dana Brožová, Světlana Hanušová, Markéta Hájková, Hana Horká, Tomáš Janík,
Květoslava Klímová, Michaela Kosařová, Jana Kratochvílová, Hana Lukášová, Václav Mertin,
Vladimíra Neužilová, Karolína Pešková, Blanka Pravdová, Zuzana Šalamounová,
Jiří Stanislav, Lucie Škarková, Anna Tomková, Eva Trnová, Naděžda Vojtková

JAZYKOVÉ KOREKTURY:

Blanka Pravdová

GRAFICKÁ ÚPRAVA A SAZBA:

Leo Knotek, www.design-book.cz

TISK:

REPROCENTRUM, a. s., Blansko

DISTRIBUCE A PŘÍJEM OBJEDNÁVEK:

A.L.L. production, s. r. o.
tel.: +420 234 092 811
fax: +420 234 092 813
e-mail: obchod@allpro.cz

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

ISSN 0323-0449



muni
PRESS