

VERONIKA
RODOVÁ (ed.)
**ROZHOVORY
V KOMENSKÉM**

Tucet zamyšlení
o výchově a vzdělávání



MASARYKOVA
UNIVERZITA

O knize

Tucet je českou zkomoleninou latinského slova *duodecim*, dvanáct. Jde o slovo archaické a pro tuto jeho starobylost, jež zahrnuje aspekt trvání v čase, jsme jej zvolili jako titul knihy. Název *Tucet* vyjadřuje počet částí, které kniha obsahuje. Jde o rozhovory věnované pedagogickým, kurikulárním a didaktickým tématům, které zachycují způsob uvažování o těchto otázkách ve druhé dekádě 21. století.

O ediční řadě

Do ediční řady *Reflexe* jsou zařazovány populárně či esejisticky pojaté publikace, fejetony, rozhovory a další typy textů reflektujících dnešní dobu z odborných či uměleckých pozic. Zpravidla jde o díla menšího rozsahu vyznačující se pronikavým vhladem do problematiky jednotlivých oborů rozvíjených na Pedagogické fakultě MU.

MUNI
PRESS

REFLEXE
E D I C E

VERONIKA
RODOVÁ (ed.)
**ROZHOVORY
V KOMENSKÉM**

Tucet zamyšlení
o výchově a vzdělávání

Masarykova univerzita

Brno 2022

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Rozhovory v Komenském : tucet zamyšlení o výchově a vzdělávání /
Veronika Rodová (ed.).

-- 1. vydání. -- Brno : Masarykova univerzita, 2022. -- 1 online zdroj. --
(Reflexe ; svazek 7)

ISBN 978-80-280-0101-8 (online ; pdf)

* 37.09 * 37.091.12 * 37.01 * (047.53)

- školství
- učitelská profese
- pedagogika
- výchova a vzdělávání
- rozhovory

37 - Výchova a vzdělávání [22]



Knih je šířená pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons

Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2022 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-280-0101-8

ISBN 978-80-280-0100-1 (brožováno)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0101-2022>

OBSAH

Slovo úvodem (11)

Se Stanislavem Štechem
o škole jako kotvě společnosti (17)

S Tomášem Janíkem
o vzdělávací a kurikulární politice (35)

S Michaelou Píšovou
o tom, co z učitelů dělá profesionály (49)

S Vladimírou Spilkovou
o proměnách učitelské profese a přípravy na ni (59)

S Milanem Hejným
o radosti žáků z objevování matematiky (75)

S Františkem Kuřinou
o tom, proč se má ve škole vyučovat matematika (89)

S Janem a Vladimírou Slavíkovými
o artefaktech jako cestě k životním hodnotám (101)

S Evou Machkovou
o věčných otázkách pedagogiky (119)

S Tomášem Kasperem
*o významu historické reflexe
pro porozumění současnosti školství* (135)

Se Zdeňkem Benešem
o vzdělanosti, vzdělávání a významu školního dějepisu (145)

S Ondřejem Hausenblasem
*o potřebě smysluplného učení a přirozené konkurenci
pedagogických cest* (165)

S Václavem Mertinem
o školní nekázni a výchově bez trestů (181)

**SLOVO ÚVODEM
VERONIKA RODOVÁ**

Kniha, kterou držíte v ruce, představuje kolekci rozhovorů, jež byly uveřejňovány v časopise Komenský od roku 2012 do roku 2020. Zachycuje období osmi let uvažování o pedagogice a jejích tématech, která jsme v časopise mapovali.

Časopis Komenský je nejstarší odborný časopis pro učitele v českých zemích – bez výraznějšího přerušení vychází od roku 1873. V Olomouci jej založil moravský obrozenecký intelektuál a kulturní hybatel Jan Havelka. Skrze jeho osobu je časopis spojen s kulturní a vědeckou elitou tehdejší Moravy, jeho příbuznými, Jindřichem Wankelem, Karlem Absolonem a Jindřichem Bakešem. Patronát nad vydáváním časopisu převzala v roce 1992 brněnská pedagogická fakulta.

V roce 2012 se časopis ocitl na existenční křižovatce, jedné z řady, které jej na jeho staleté pouti potkaly. Vedení fakulty tehdy zvažovalo, zda vydávání periodika zcela neukončit. O záchranu se zasloužila Zuzana Šalamounová, která předložila tehdejšímu děkanovi, Josefu Trnovi, novou koncepci včetně inovované grafické podoby, kterou vytvořil Leo Knotek. A vedení fakulty se rozhodlo ve vydávání pokračovat. Součástí nového pojetí byla nejen obměna redakční rady, ale i složení a názvů rubrik. Rubrika rozhovorů však patřila k těm, které byly převzaty z předchozí koncepce. Pro první rozhovor nově designovaného časopisu Zuzana Šalamounová oslovila Ondřeje Hausenblase. Vy si na stránkách této knihy jejich rozpravu v mírně aktualizované úpravě – přece jen je to už osm let – můžete spolu s ostatními přečíst. Členkou redakční rady jsem se tehdy stala i já a musím říci, že hledání inspirativních témat a osobností pro rozhovor patřilo k živým okamžikům našich redakčních jednání.

Během osmi let vzniklo dvacet čtyři rozhovorů, ze kterých bylo možno pro tuto knihu vybírat. Kritériem výběru se stala šíře a nadčasovost námětů a také identita autorů. Sešlo se tak dvanáct témat a dvanáct osobností české pedagogiky. A tehdy se stala pozoruhodná věc. Rozhovory, na které padl los, se přirozeně tematicky propojily a vytvořily dvojice. Tuto vzájemnou přitažlivost jsem se rozhodla respektovat, tematické řazení tak dostalo přednost před zamýšleným řazením chronologickým. Sešla se zde paleta témat, kterými se současná pedagogika zabývá: školou jako místem, kde se utváří budoucnost společnosti, učitelem, žákem a rodiči jako činiteli výchovně-vzdělávacího procesu, různorodými vzdělávacími oblastmi a s nimi spojenými didaktickými přístupy, otázkami kurikulární politiky a učitelského vzdělávání.

O tuto pestrost se zasloužili redaktoři, kteří rozhovory připravili. Pět – skoro polovinu – má na kontě Kateřina Lojdrová, která od začátku patřila k iniciativním členům redakce a v pozici zástupkyně šéfredaktora v časopise působila od roku 2012 do roku 2016. Dále přispěli Zuzana Šalamounová (2012), Jarmila Bradová (2013), Helena Koldová (2017), Hana Horká (2019), Karolína Dundálková (2019), Anna Tomková (2020) a Tomáš Janík (2020). Jejich odborné zaměření a teoretická erudice ovlivnily nejen zmiňovanou pestrost, ale i reprezentativnost vzniklých rozhovorů, za což jim patří dík. Osobně si také cením toho, že dva rozhovory byly provedeny „mezifakultně“, zapojily se do nich kolegyně z Jihočeské univerzity a z Akademie múzických umění.

Dobře vedený rozhovor může dosáhnout úrovně odborného analytického textu oživeného dialogem jako osvědčeným

literárním postupem. A my usilovali o kvalitní rozhovory. Nejednalo se tedy o snadný žánr. K vedení rozpravy s autoritami oboru museli být autoři rozhovorů dobře připraveni – jejich protějškem byla vždy veřejně činná osobnost (například ministr nebo akademický funkcionář) s hlubokým vhladem do konkrétního tématu.

Autoři tak museli získat v první řadě důvěru dotazovaného, aby se společně mohli ponořit do hlubších vrstev probíraného tématu.

Rozhovor představuje psanou podobu dialogu a dialog je forma stará jako literatura sama. Najdeme jej již u Homéra, který dialog využíval k oživení vyprávění, nebo u Sokrata, který jej využíval jako účinnou metodu výchovy. Jan Rejzek ve svém etymologickém slovníku uvádí, že české slovo rozhovor má vazbu na litevské slovo *gausti* ve významu *zvučet* a slovo *interview* odkazuje k francouzskému *entrevue* ve smyslu krátkého rozhovoru. Opakuje se zde téma hlasu a setkání, což vytváří souznění, které nastává při slovní výměně myšlenek. Když někomu nasloucháte a někdo naslouchá vám, společně utváříte porozumění. Takový pocit jsem zažívala při přípravě knihy, kdy jsem s těmi, kdo hovořili, texty opravovala, doplňovala a aktualizovala, ovšem tak, aby nevznikly rozhovory nové, ale byl zachován duch rozhovorů původních.

Děkuji všem osloveným, že se mnou spolupracovali a ochotně poskytovali doplnění a nápady, jak rozhovor dovést do aktuální podoby. Zvláštní pozornost jsem věnovala medailonům, v nichž jsem se snažila najít jednoduchou formu, která bude jak rozsahem, tak obsahem srovnatelná a přitom poskytne dotazovaným dostatečný prostor k zachycení jejich osobnosti, vědecké činnosti i zásluh.

Doufám, že tato kniha nebude jen seskupením „starých“ rozhovorů, ale že v ní čtenáři najdou novou, osobitou hodnotu. Doufám, že časový odstup i původně neplánovaná tematická přitažlivost, která svedla rozhovory do dvojic, zkyprily půdu pro nová myšlenková spojení, tematická propojení a doplnění, která budou rezonovat ve čtenářově mysli. Doufám, že je zde přítomna i určitá nadčasovost a že se podařilo v určitém úhlu zachytit uvažování reprezentantů české pedagogiky ve druhém desetiletí 21. století.

Na závěr patří poděkování Pavlu Nogovi, autorovi grafického řešení sazby, který se inspiroval dávnou školní pomůckou, břidlicovou psací tabulkou, a objevil překvapivou podobnost se současným tabletem. Velké díky patří Tomáši Janíčkovi, bez jehož podnětů a podpory by kniha nevznikla. Děkuji také Anně Sedlákové, jejíž bakalářská práce Umění rozhovoru mě při psaní tohoto textu inspirovala.

V Brně 7. února 2022

**SPOLEČENSKÁ
ROLE ŠKOLY
A KURIKULÁRNÍ
POLITIKA**

SE STANISLAVEM ŠTECHEM

O ŠKOLE JAKO

KOTVĚ SPOLEČNOSTI

**(KATEŘINA LOJDOVÁ,
KOMENSKÝ 141/4, ČERVEN 2017)**

Prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

vystudoval psychologii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Výzkumně se zabývá školní socializací, profesí učitele, školní psychologií a vysokoškolskou politikou. Působil jako vedoucí katedry psychologie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, zde vykonával také funkci prorektora. Kritickým postojem k vysokoškolské reformě se zasazoval o zachování akademických svobod. Působil jako náměstek ministryně školství a následně sám funkci ministra školství, mládeže a tělovýchovy ČR zastával. Řadu let byl vedoucím redaktorem časopisu Pedagogika. Působil na univerzitách v Paříži a Saint-Denis, pracoval ve výzkumných ústavech Maison des Sciences de l'Homme a Institut National de Recherche Pédagogique v Paříži a Centro Nazionale di Ricerca v Římě. Francouzskou vládou byl vyznamenán Řádem akademických palm za zásluhy o česko-francouzskou vědeckou spolupráci v oblasti výchovy a vzdělávání. Je předsedou České komise pro UNESCO. Je autorem monografií Škola stále nová (1992) či Úvod do školní psychologie (2013) a mnoha odborných článků doma i v zahraničí.



V roce 2004 prošlo české školství velkou změnou v podobě kurikulární reformy. Ve školní praxi začaly fungovat rámcové vzdělávací programy. Vy jste od začátku upozorňoval na určité „odvrácené“ aspekty této reformy, například, že je orientovaná hlavně na konkurenceschopnost a že je do určité míry ekonomizující. Jak se podle Vás tyto aspekty projevují dnes, téměř po dvaceti letech? Naplnila se vaše vize?

••••• Domnívám se, že se do značné míry naplnila. Samozřejmě ne v nějaké alarmující podobě, kdy kurikulum a obsahy vzdělávání zcela úzce určují externí aktéři a zcela mechanicky se vzdělávání přizpůsobuje jejich potřebám, to jistě ne. Ale přeci jen se ta vize naplňuje takovým plíživým způsobem. To znamená, že se třeba formálně vyhovělo požadavku na kurikulární reformu, školy jsou nějakým způsobem hodnoceny, srovnávány podle často pochybných kritérií, kdy se sledují i takové ukazatele, jako je třeba počet úspěšných absolventů školy. Z toho se sestavuje jakási představa o kvalitě školy. Dále je to kvalifikační profil učitele nebo ataky na profesi učitele, kdy jsou patrné opakované tlaky na to, aby se změnil zákon o pedagogických pracovnících tak, aby vyšel vstříc zkušeným praktikům bez ohledu na nějaké formální vzdělání. To je i deho- nestováno, často nepodloženě. Samozřejmě jedním z projevů je i pokračování té nešťastné strukturální reformy z 90. let – stále se zvětšující počet soukromých škol, rodičovských či komunitních škol i víceletých gymnázií, který svědčí spíše o tendenci rozdělovat, podporuje selektivitu systému. To všechno se nějakým způsobem sbíhá. Pokusy o to tyto trendy nějakým způsobem zbrzdit nebo alespoň omezit jejich dopady tady jsou. Jak říkám, tyto změny zatím nemají výrazně katastrofální důsledky, ale jsou doložitelné.

Symbolem zmíněné kurikulární reformy jsou klíčové kompetence. Vy jste se k nim taktéž vyjadřoval kriticky, a to zejména z hlediska vágnosti pojmu a také rizik upozadění vědomostí. Obtížná je i měřitelnost kompetencí a jejich uchopení komplikuje skutečnost, že nejsou utvářeny jen ve škole. Jsou po deseti letech v praxi kompetence legitimním cílem základního vzdělávání, nebo se v podstatě neosvědčily?

••••• Myslím si, že se po těch deseti letech zcela jasně prokázala nefunkčnost pojmu klíčové kompetence jako něčeho pedagogicky využitelného. Musím ale zdůraznit, že to, že by žáci měli mít poté, kdy projdou školním vzděláváním, takové kompetence, jaké jsou vymezeny v základním programu DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) to vůbec nepopírám. Žáci získávali tyto kompetence v předešlých dekadách vzdělávání i dávno předtím, než se začalo hovořit o kurikulární reformě orientované na kompetence. Jestliže mluvíme o takových kompetencích, jako je umění řešit problémy, komunikovat, umět přenášet poznatky, tak tyto kompetence tady byly vždycky nějakým způsobem sledovány a utvářeny. Je tu ovšem něco, co by se dalo označit jako problém figury a pozadí. Kurikulární reformy pod hlavičkou OECD a programu DeSeCo učinily kompetence figurou, tedy tím hlavním, a učivo daly do pozadí, do jakéhosi ilustrativního výběru, jak dospět k těm kompetencím. Tady si myslím, že se spáchala vážná chyba, protože pojem kompetence, jak dokazují výzkumy psychologů a pedagogů, které máme od roku 2000, nejsou vlastně použitelné ve škole. Když řeknu, že sleduji schopnost žáka komunikovat nebo transferovat, tak jenom dám jakousi prázdnou nálepku. Potíž je v tom, že se vlastní učivo dostalo do role jakéhosi přívěšku nebo ilustrativního obsahu, což zabraňuje tomu, abychom provedli skutečně důkladnou

analýzu učiva. Abychom například reagovali na to, zda se třeba poznatky v dějepise, fyzice, v chemii ve vztahu k náporu nových technologií nezměnily. Neposunuly se tak, že musíme některé z nich vypustit, nahradit je jinými či pracovat jinak s těmi, které označíme jako naprosto zásadní (já jim říkám paradigmatické poznatky). Když budeme dobře tyto věci zvládat ve výuce, tak koneckonců kompetence jsou jejich součástí, jakýmsi vedlejším produktem té práce, které učitelé rozumí, umí ji i v tom smyslu, že dokáží mít učivo a jeho předávání pod kontrolou. Naopak, jestliže máte mít pod kontrolou to, že žák je schopen naprosto kreativně využít nějakých poznatků, ber kde ber, třeba k tomu, aby uměl řešit problém reálného světa, tak jak to vidíme třeba v šetřeních PISA, kdy se mezinárodně porovnávají znalosti a dovednosti patnáctiletých ve vybraných oblastech, tak za to je velmi těžké povolat k odpovědnosti učitele. Pokud žáci neumí řešit třeba nový, unikátní problém v nějakém životním kontextu, znamená to zcela jednoznačně, že vinna je škola a učitel? Je to vůbec něco, co může mít učitel pod kontrolou a nést za to odpovědnost ve školním vyučování? Já si myslím, že pojem kompetence se už bohužel hodně zakořenil, ale pořád platí výtku, že je to slitina poznatků, dovedností a zkušeností získaných nejen ve škole, které dokáže člověk mobilizovat k vyřešení relativně unikátních situací, situací, které nejsou běžné. Ale jak chcete učit děti na základní škole řešit problémy, o který nevíte, zda nastanou, respektive tušíte, že nastanou jenom řídce? Přitom můžete zanedbávat osvojení věcí, které zcela jistě budou tvořit jejich každodenní fungování.

Podle vás by tedy nemusely být kompetence v kurikulu explicitně vymezovány? Mohly by být jen takovou implicitní součástí?

••••• Ano. Já si myslím, že by to mohlo být součástí dovedností, které má žák být schopen praktikovat s konkrétními obsahy učiva. Víte, musíme učit průmyslovou revoluci, musíme ji učit tolik hodin? Položme si experimentálně otázku, co se stane, když, dejme tomu, výuku tohoto tématu zkrátíme na polovinu. A třeba zjistíme, že by se stalo hodně, že děti by nepochopily nebo měly potíže pochopit další vývoj, dejme tomu, ve střední Evropě. Anebo zjistíme, že se zase tak moc nestane. Ale tohle my nevíme a platí to i u jiných předmětů, prostě bych řekl, že by měly být provedeny analýzy, abychom věděli, že ten čas, který je ve škole omezený, věnujeme věcem, které mají důležitý kognitivní potenciál, postojový, hodnotový a tak dál. Kompetence toho typu – jako je řešit problémy – jsou něčím, co vzniká nejen pod vlivem školy, ale jako součást široce pojatých procesů učení.

V šetřeních programu PISA se ukazuje, že klesá význam školy jako místa, které zprostředkovává nejen znalosti, ale další, nekognitivní složky vzdělání. Může to souviset se snahou přiblížit školu životu (třeba i přes ty kompetence), která se tímto nepodařila?

••••• Význam školy ve smyslu respektování a nevměšování se do toho, co škola dělá, logicky klesá se společenskými změnami a s otevřeností společnosti. Pozitivní interpretace toho klesajícího významu – abychom jenom nelamentovali – je v tom, že škola se s tím prostě musí v kontextu existence mnoha zdrojů vědění i formování dítěte vyrovnávat a nemá k tomu vždycky dostatečné prostředky a zázemí. Tím pádem je logické, že kritika školy může být částečně oprávněná. Význam školy v očích rodičů a žáků skutečně klesá, protože prostě vidí i to, jak se dá kompenzačně

vzdělat jinak. Negativní je, že kritika školy je leckdy velmi povrchní a brutální, to znamená třeba bez pochopení speciálního, jedinečného významu role školy ve společnosti. To jest, že škola je jednou z posledních konzervativních kotev. Bez pochopení toho, že i škola jako instituce má význam připomínat a uvádět děti do toho osvědčeného v kultuře, do toho, co je relativně nezpochybnitelné. V tomto ohledu je jedinečným místem, kde se žák setká s uvedením do kultury, do jejích tradičních, stabilních, chcete-li kánonických hodnot, pravidel, způsobů poznávání a tak dál. Negativní vliv, který přispěl také k tomu, že význam školy v očích veřejnosti významně klesá, spočívá v tom, že škola skutečně nestíhala (i tím, že neměla podmínky) vytvářet prostředí, které pak lze nalézt v nějakých alternativních typech vzdělávání a v soukromých, komunitních školách a jinde, kde třeba je méně dětí, jsou zde lépe placení učitelé, vybraní žáci a tak dál. Zapomíná se však na to, že škola jako instituce má taky za cíl pracovat se všemi. A tudíž ve společnosti – zase jako jedna z mála institucí – přispívá k její semknutosti, koherenci, k tomu, aby se prostě společnost nerozpadla na změt individuí.

Může na to škola tedy nějak reagovat, může nějakým způsobem získat větší legitimitu ve společnosti?

••••• Může, ale situace je v současnosti velmi vážná. Protože by to znamenalo současně pracovat na několika polích. První: omezení selektivity. A to znamená například stopnout další víceletá gymnázia a soukromé školy, vytvořit prostředí pro to, aby i ti velmi schopní a často jenom kulturně zvýhodnění žáci zůstávali s ostatními déle než jen do těch 11 let, aby se uvolnily prostředky pro to, aby základní školy měly dobře placené učitele, dobré

materiální podmínky a tak dále. Jinými slovy, první reakce by musela být: opravdu to bereme vážně a investujeme zejména do mateřského a základního školství takové prostředky, které oslabí selektivitu a vícekolejnost. Druhá věc spočívá v oblasti kurikula a učiva, to znamená zaměření nejzkušenějších učitelů, akademických pracovníků a výzkumníků na to, co učitele nejvíc zajímá, tedy co učit a jak učit, a nějakým způsobem jim v tomhle pomoci. A třetí věc je, že posílíme vážnost učitelské profese, a to tak, že nedopustíme znevažování formálního vzdělání učitelů. To znamená jednak zkvalitnit pregraduální přípravu učitelů, nejenom jednoduchým vyhověním požadavků typu „více praxe, více praxe“, protože to obvykle bývá cesta do pekel. Nereflektovaná praxe totiž může být nejen k ničemu, ale v některých případech může být i škodlivá. Jde tedy o zlepšení pregraduálního vzdělávání, které dává váhu tomu, že pět let studia na učitele je samozřejmost, kterou všichni akceptujeme, a nebudeme ji zpochybňovat. Dále musí být pregraduální vzdělávání doprovázené něčím, co tu profesi pozvedne k takovým profesím, jako jsou lékaři, právníci a další. A to je největší slabina současnosti, pokud jde o profesi učitele, že vlastně nemáme kvalitní systém dalšího profesního vzdělávání. Pokus je v návrhu kariérního řádu. Kariérní řád není principiálně vůbec o nějaké hierarchizaci a rozdělení lidí na školách. Kariérní řád je nástrojem, jak nabídnout systémově co nejkvalitnější další profesní rozvoj učitelů. Takže to nemůže být, abych tak řekl à la carte, kdy si vyzobává každý, co ho zrovna zaujalo, a současně to nemůže být omezeno tím, že ředitel má 4 000 korun na další vzdělávání všech učitelů své školy. To taky nejde. Buď to vezmeme vážně, řekneme si, že ta profese je klíčová – a pak

pro to musíme vytvořit všechny podmínky. Peníze bez kvalitní koncepce vám nikdo nedá a také nelze realizovat sebelepší systémovou koncepci bez toho, že byste měli zajištěny prostředky. A zahrnuje to spoustu detailů: kdo bude suplovat, když se ten člověk bude vzdělávat a podobně. Tam je samozřejmě celá řada zcela praktických provozních otázek. Já bych řekl, že tohle jsou tři základní pilíře toho, co by se s tím dalo dělat.

Kariérní řád je žhavým tématem. Napomůže kariérní řád profesionalizaci učitelství?

••••• Říct, něco jsme napsali, ještě nám chybí dodělat standard učitele a pak už to bude, tak to je zcela iluzorní, protože vy musíte počítat s tím, že si to bude sedat několik let. Musíte být otevřeni tomu, že se to bude novelizovat, revidovat. Ale abych nechválil produkt současného vedení ministerstva – myslím si, že to je vykročení dobrým směrem. Jestli nakonec z toho vykročení bude jenom nějaký kašlající stroj, anebo jestli to bude fungovat, to už záleží na tom, jak se tomu budeme dál věnovat. Jak provážeme přípravu vzdělávacích kurzů v oborové, didaktické a v pedagogicko-psychologické oblasti, jestli vytvoříme podmínky pro to, aby učitelé měli o vzdělávání zájem, aby se absolvování vzdělávání projevilo jednak vyšším platem, ale taky nějakým zapojením ve vztahovém systému ve škole. Mně pořád chybí některé věci, které existovaly v minulosti, jako různé předmětové skupiny, metodické kabinety a podobně. Jsem přesvědčen, že je nebylo třeba likvidovat. Kariérní řád je nadějný krok a teď bude záležet na tom, jak to dotáhneme.

Z probíhající diskuse vyplývá, že by kariérní řád měl být postaven právě na kvalitním systému dalšího profesního vzdělávání. Jak bude tedy další profesní vzdělávání orientováno? Bude orientováno kompetenčně, prakticky nebo to bude nějaké obecnější vzdělávání?

••••• Já si myslím, že není přesné rozlišení, zda prakticky nebo obecně. Základní idea, kterou máme, nebyla rozdělení na praktické či teoretické nebo obecné vzdělávací kurzy. Spíše jde o okruhy toho, co by mělo být součástí profesního růstu a co také osloví učitele. Z našich výzkumů na katedře psychologie vyplynulo, že učitelé potřebují a uvítají náročnější vzdělávání, kterému věnují i svůj volný čas, když míří k jádru jejich profesní identity. Dám příklad: vyučuji dějepis a po pěti letech bych si rád rozšířil obzory. Protože mě baví baroko, bude mě zajímat, co nového se ví o době 17. a 18. století. A rád půjdu a najdu si kurzy, které se týkají této doby, nové poznatky, nové interpretace a podobně. Vedle toho je otázka, jestli třeba nevzít druhou oblast, to znamená nejen vzdělání, které by z učitele dělalo profesního historika, ale také nabídnout kurzy z didaktiky dějepisu, kurz využití práce s prameny a kritiky pramenů ve výuce dějepisu žáků v devátém ročníku. A vedle toho je tam možnost třetí oblasti, a to je pedagogicko-psychologická, třeba práce se žáky se speciální vzdělávací potřebou, zejména s poruchami pozornosti a s poruchami učení. Zatím jsme to diskutovali s odborníky z NIDV, je to myšlenka, které by se měl věnovat individuální systémový projekt IMKA (Implementace kariérního systému učitelů). Tam si myslím, že by byly i prostředky a jsem přesvědčen o tom, že učitelé, kteří nejsou rezignovaní a chtějí na sobě pracovat, že by uvítali, kdyby tady byly i moduly nabídek, ze kterých si vyberou. Zároveň je to promyšlené, kurzy z těchto tří oblastí na sebe navazují. Abyste aspirovali na

kariérní stupeň tři, absolvujete příslušný počet vzdělávacích kurzů. K tomu doložíte portfolio nebo dobré výsledky práce se žáky a podobně. Tohle já vidím jako klíč, protože to jsme tady dosud nedělali, a myslím si, že učitele – kdyby byl systém takto nastaven a měli by možnost si vybrat ze dvou modulů v každé oblasti – by to zaujalo.

Ještě bych se vrátila zpátky k žákům. Mluvili jsme o kompetencích, které bývají někdy dávány do protikladu k učení se drilem. Koneckonců, když jsme zmínili šetření PISA, tak právě na prvních příčkách těchto žebříčků bývají státy, kde vzdělávání není kompetenčně orientované, třeba Čína. Co to tedy znamená pro nás a pro další kompetenčně orientované (nebo alespoň takto deklarované) vzdělávací systémy? Jak byste interpretoval úspěch těchto států v této „žebříčkové soutěži“? Co si z toho má odnést česká vzdělávací politika?

•••• Předně, PISA nebyla vůbec určena k srovnávání zemí mezi sebou. Málokdo si vzpomene, že když se spouštěla PISA, tak to měla být zpětná vazba každé zemi, aby si zejména všimla rozdílů mezi regiony v té zemi nebo nějakých problémů uvnitř škol. Za druhé, ono to nebylo určeno přímo ani k nějakým didaktickým poučením. To PISA vůbec neposkytuje. Měla to být zpětná vazba, jak žáci umí mobilizovat poznatky, které se naučili ve škole, ale zdaleka nejen v ní, to je důležité říct. Takže vyvozovat z toho nějaké velké závěry je možné až tehdy, když se podíváte na výsledky a řeknete, to je zajímavé, čeští žáci, ať jsou z víceletého gymnázia nebo z druhého stupně v zapadlé víscce, neumí algebraizovat geometrické zadání. To je zajímavé, nemohli by se na to podívat didaktici matematiky a zkušení učitelé a další, neobjedná si ministerstvo školství nějaký výzkum zaměřený na otázku algebraizace geometrických výrazů?

PISA může být užitečná v tomto. To se ovšem nedělá a dělají se velmi povrchní závěry, které jsou velmi často i zcela nesprávné a protichůdné. Příklad: v čele žebříčku dominují asijské země (i když i jiné). Jsou to země, které staví na disciplíně, drilu, silné váze domácího doučování a tak dál. A žáci z těchto zemí jsou nakonec velmi úspěšní v kompetenčně orientovaných úlohách PISA. Přitom drilovat klíčovou kompetenci nejde, ale drilovat řešení kvadratické rovnice jde. Takže oni se vlastně zaměřují na učivo, ještě metodami, které jsou u nás kritizovány. A žáci umí a mají i výsledky v řešení těch úloh, kde se mobilizují kompetence. Z toho plyne potvrzení toho, co jsem říkal v jedné z odpovědí výše. Kompetence jako vedlejší produkt, tedy to, co by pak z učení mělo nějakým způsobem vyplynout. Je zajímavé, že vlastně tyto země či žáci v těchto systémech, kde je veliký důraz na disciplínu a drilování, logicky více vázané k učivu než ke kompetencím, jsou důkazem, že dril není v protikladu ke kreativnímu řešení problémů, že má velmi významnou funkci v budování nějakých kognitivních, automatizovaných dovedností pro řešení úloh vyšší kognitivní náročnosti. Je to proces, který má fáze – a vyniká ta fáze drilovací, algoritmizující, protože zacházíme s nováčkem kultury, který si musí osvojit pevné opěrné body. Takže pro mě je to poučení v pohledu na učení. Já tím neříkám, že výsledky PISA hodit do koše nebo z ní vystoupit. Já tím jenom říkám, že bychom měli vnímat i to, když stovky expertů podepíší, že to může i škodit.

V našem rozhovoru o škole ve společnosti se nelze vyhnout tématu společného vzdělávání. Téma je diskutováno v mnoha kontextech. Zajimal by mě kontext neoliberalismu, ke kterému se v souvislosti se vzděláváním také vyjadřujete. Jedním z principů neoliberalismu

je individualizace, nadřazení individuálního zájmu zájmům skupinovým. Je společné vzdělávání tím individuálním zájmem, nebo je naopak zájmem společnosti jako cesta k sociální kohezi?

••••• To je zajímavé spojení, protože to nikdo ve veřejných debatách dosud u nás nekladl do vztahu. Na první pohled se zdá, že to vůbec nesouvisí. V průběhu skoro celého 20. století bylo společné vzdělávání součástí emancipačních snah, řekněme spíše levicových pedagogických hnutí, které se potom promítly do slavného konceptu, který začalo razit UNESCO: “education for all”. Tím “education for all” se rozumí „stejně kvalitní“ nebo „stejně všem“. Po druhé světové válce všichni chodili do nějakého typu vzdělávací instituce, ale tlak byl na to dát šanci i těm, kteří jsou na startu znevýhodněni, ať už sociálně, kulturně, materiálně nebo zdravotně, aby dosáhli co nejvíce. A to samozřejmě tím pádem znamená co nejvíce ve společném vzdělávacím proudu. Stalo se to součástí emancipačního étosu reformní pedagogiky, ale později – řekněme v prvních třech dekádách po druhé světové válce – i oficiální vzdělávací politiky sociálního státu. O spojení s neoliberalismem jsem psal v článku Význam školy jako instituce. Z těch emancipačních snah byl neoliberálním diskurzem snadno uchopitelný onen étos kultivace jedince a jeho jedinečných potřeb: ušít každému vzdělání na míru. Neoliberální diskurs, který říká „každý je jiný a každý zaujme jiné místo ve společnosti“ najednou mohl velice snadno vzít tuhle tu myšlenku, která byla do roku 1989 vyjadřována floskulí, která rozčilovala učitele: doporučujeme individuální přístup. Po roce 2000 došlo k neoliberálnímu obratu a toto zbožné přání z doby před rokem 1990 jako by tady mělo najít podmínky k naplnění. To znamená soukromé školy, placené kurzy a různé varianty alternativních škol či

vzdělávacích programů a tak dál. Jakmile tuhle ideu takhle nesete, tak samozřejmě inkluzivní vzdělávání ve smyslu společného vzdělávání v hlavním proudu je něco, co ta společnost postupně přijímala. Jediné, co ji může zbrzdit, je snad současný náznak obratu k jakési izolaci odlišného. Jestli něco může zvrátit ten trend inkluzivního vzdělávání, tak je to tenhle obecný obrat ve společnosti k „zajištění práv“ (spíše pohodlí) většiny eliminací jinakosti. To bych vůbec nevyloučil, protože společnost je živý organismus a ty věci se vyvíjejí.

A není cesta společného vzdělávání naopak cestou deindividualizace, neboť všichni mají projít stejným vzděláváním? V jejím jménu totiž dochází k omezování víceletých gymnázií či kritice soukromých škol, které mohou vycházet vstříc určitým potřebám žáků.

••••• To je velmi podnětná otázka. Nemluvíme o stejném vzdělávání, ale o vzdělávání společném. To znamená, že vy tím, že podpoříte dostatečně dlouhou dobu společného soužití a vzdělávání, tak vyvinete nesmírný tlak na vnitřní diferenciaci. To znamená uvnitř školy. Pro to potřebujete podmínky, jako jsou ty finanční, a v leccěms i vzdělanější učitele. Vytváříte vědomí různosti i u dětí, například že na složitější věci v matematice pět žáků odchází, jedno dítě nemá vůbec složitější matematiku, ale má v disponibilní hodinách něco úplně jiného. Ale jsme spolu a třeba na čtyři předměty máme společnou výuku. Čili ta individualizace a deindividualizace se podle mě nemůže stavět takhle vylučně proti sobě. To, že jsou společně, je něco jiného, než že všechny budeme vzdělávat podle glajchšaltovaných norem. Samozřejmě to vyvolá děs u učitelů, protože každý, kdo zná školní praxi, to bude poměřovat se

současnými podmínkami a pochopitelně se jim nedivím, že se děsí. Ty podmínky však musíme změnit.

Zastánci společného vzdělávání argumentují zájmem dítěte. Otázka tedy zní, kdy je společné vzdělávání v zájmu dítěte a kdy jde proti jeho zájmu?

••••• Děti nemají své mluvčí. Děti vyjadřují své stavy, potřeby, zájmy v úzkém a krátkodobém slova smyslu. Děti nevidí do horizontu za 10, 15, 20 let, což nevidí ani mnozí dospělí, zejména dnes. Takže to, co formulujeme jako zájem dítěte, je vždycky výsledek rozporné hry zájmů dospělých.

Zájmy dětí jsou tedy zastřeny zájmy dospělých?

••••• Jasně, je za tím hra lidí, kteří jsou experty, psychology, pedagogy, rodiči, politiky, kteří formulují nějakou politiku rodinnou, vzdělávací a tak dále. A mezi nimi samozřejmě není soulad, to víme. Čili zájem dítěte je vždycky výsledek souhry těchto různých aktérů. Zájem dítěte je něco, co musí vyjít z nějakého jejich konsensu. Zájem dítěte, pokud jde o společné vzdělávání, je ošetřen tím, že to není povinné. Zejména ve vyhláškách je nastaveno, že se mají aktéři za prvé dohodnout, čili musí tam být soulad mezi poradenským zařízením, školou, rodiči a tak dál. Za druhé, že je tam povinnost nějakého monitorování a vyhodnocování. A za třetí, že to vůbec nevyklučuje, že společné vzdělávání v daných podmínkách dané školy tak, jak je nastaveno, není pro dítě nejvhodnější, a to dítě bude zařazeno do nějaké formy speciálního vzdělávání buď rovnou, nebo do ní bude přeřazeno po určité době v běžné škole. Je třeba vidět, že zájem dítěte se mění, jak se dítě vyvíjí, stárne, prochází systémem a mění se. Je klíčové

nedělat si monopol na výklad toho, co je v nejlepším zájmu dítěte. Ovšem ani rodič si nemůže dělat zcela monopol, proto tady máme spoustu dalších institucí státu, které rodičům ten monopol rozbíjejí, ať už jsou to pediatři, psychologové, OSPOD a další.

Proč se nyní hovoří spíše o společném vzdělávání než o inkluzi?

Nestala se inkluze politicky korektním klíší, které se hodně používá v médiích, a proto je nahrazována termínem společné vzdělávání?

••••• V době, kdy jsme na ministerstvu převzali tento úkol, to byla hotová věc, novela zákona byla schválena. A vědomě i na základě odborných analýz jsme došli k tomu, že nebudeme hovořit o inkluzi, protože inkluze je velmi komplexní proces, kdy jsou dovršeny určité fáze a podmínky. A proto raději užíváme pojmu společné vzdělávání. Inkluze je pojem, který vyjadřuje sevřený celek splněných podmínek. A my ten proces zahajujeme, vytváříme podmínky pro to, aby bylo společné vzdělávání umožněno a aby byly první kroky k inkluzi nějakým způsobem naplněny. To je to pozadí, ne vyhnout se tomu, aby nás někdo nekritizoval, že užíváme nějaký „pravdoláskařský“ termín inkluze.

Má-li být tedy inkluze sevřený celek podmínek, není právě ministerstvo orgánem, který má tyto podmínky vytvářet?

••••• Ano. Zcela jistě, vytváří je, samozřejmě. Určité skřípání je dané i krátkým časem na ten náběh. Ono nešlo dát zpátečku, už kvůli tomu, jak byl schválen zákon. A samozřejmě druhá věc je, že ministerstvo samo nemůže ty věci zaručit. Máme taky krajský systém, zřizovatelé jsou kraje a obce, čili ono to není vždycky úplně jednoduché. Ministerstvo nekomunikuje přímo s řediteli a učiteli, ale

má tady ty mezistupně. Řekne se: proč nevytvořili na ministerstvu podmínky? A někdy zjišťujete, že je vytvoříte, pošlete peníze na asistenty pedagoga a pak zjistíte, že kraje s těmi financemi zacházely velmi různě.

Co se týká úrovně školy, co je tam nejdůležitější z hlediska vytvoření podmínek pro společné vzdělávání?

••••• Tam je klíčový psychologický mechanismus akceptace. Pracovat na tom, aby to profesionálové ve škole nevnímali jako ohrožení, zhoršení podmínek, ale aby postupně došli k závěru, že se to dá, to znamená, že tam bude zajištěno i přiměřené vzdělávání, že tam budou zajištěny materiální podmínky, že za to bude nějaké zohlednění v osobním hodnocení, že tam budou k dispozici asistenti a další podpůrná opatření a tak dál. Pak si myslím, že se ta akceptace posune. Zatím je tady jakýsi mentální blok.

Chcete ještě doplnit něco, co by mělo zaznít?

••••• Všechna témata, která jste otevřela, propojuje základní funkce školy ve společnosti: držet společnost pohromadě. Teď probíhá trošku boj o to, jak bude škola vnímána a jak bude následně fungovat. Jestli bude vnímána jako prvek vytváření stmelené společnosti, nebo jako nástroj individuálních kariér v boji každého proti každému.



S TOMÁŠEM JANÍKEM

O VZDĚLÁVACÍ A KURIKULÁRNÍ

POLITICE

**(KATEŘINA LOJDOVÁ,
VYCHÁZÍ Z ONLINE ROZHOVORŮ,
KOMENSKÝ 2019)**

Prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M. Ed.

je absolventem Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, kde studoval obor učitelství pro 1. stupeň základní školy se zaměřením na německý jazyk, a absolventem Educational Management na University of Derby. Odborně se věnuje tématům reforem ve vzdělávání, učitelské profesionalizace, kurikula a vyučování a učení, výzkumně se zaměřuje na metodologii analýzy videozáznamu výuky. V současnosti vede Institut výzkumu školního vzdělávání a je proděkanem pro výzkum a akademické záležitosti na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Působil v poradních týmech v oblasti vzdělávací politiky, byl členem poradního týmu ministryně školství, předsedou pracovní skupiny pro oborové didaktiky akreditační komise a vedl celonárodní výzkum kurikulární reformy na Výzkumném ústavu pedagogickém. Na své alma mater vyučuje metodologii vědecké práce, srovnávací pedagogiku a didaktiku. Vedl časopis Pedagogická orientace a je členem redakční rady časopisu Komenský, kde odborně garantoval rubriku Didactica Viva a Hovory o vzdělávací politice. Je autorem řady publikací z oblasti didaktiky, kurikula a srovnávací pedagogiky, za všechny jmenujme kolektivní dílo Transdisciplinární didaktika (2017) a v zahraničí vydané Curriculum changes in Visegrad Four: Three decades after the fall of communism (2020). Aktuálně mu na Masarykově univerzitě vychází kniha popularizující pedagogiku pod názvem Vše pro výchovu.



Je o vás známo, že patříte k příznivcům časopisu Komenský. Proč jste se rozhodl prezentovat témata vzdělávací politiky právě v něm?

••••• Ve vyspělých zemích se dnes postupně opouští centralistický model vzdělávací politiky, přístup prosazování záměrů shora dolů a posiluje přístup založený na vyjednávání a koordinaci aktérů nazývaný governance. Ruku v ruce s tím posiluje i potřeba širší veřejné diskuse o perspektivách vzdělávání, které je v přibývajícím míře záležitostí nás všech. V důsledku toho nabývá na významu také role médií – od popularizačních až po odborná. Časopis Komenský, který je primárně určen učitelům a studentům jako budoucím učitelům tudíž nemůže zůstat stranou. Rádi bychom jeho prostřednictvím, mimo jiné, zvyšovali například informovanost o naplňování Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, tak zvané Strategie 2020. Priority této Strategie jsou tři: snižovat nerovnosti ve vzdělávání, podporovat kvalitní výuku a učitele a odpovědně řídit vzdělávací systém. Předpokládali jsme, že čtenáře by mohlo zajímat, jak na tom v těchto oblastech jsme. Zajímalo to i Ministerstvo školství, které si zadalo externí hodnocení zaměřené na naplňování Strategie 2020. Právě s experty, kteří se na hodnocení podíleli a později i s dalšími odborníky, jsme si v časopise Komenský povídali v rubrice Hovory o vzdělávací politice.

Jak se dělá vzdělávací politika v České republice?

••••• Možná to tak nevypadá, ale i u nás je vedena stále intenzivnější diskuse o vzdělávání, a to přinejmenším v posledních třech desetiletích. Jedna z nedávných mediálních kampaní se nazývala Česko mluví o vzdělávání (<http://ceskomluvi.cz/>) a doprovázela právě tvorbu Strategie 2020. Taková diskuse musí pokračovat, aby bylo možné

vyjednávat otázky vzdělávání na různých úrovních ve společnosti a vysvětlovat a zdůvodňovat související rozhodování.

Kdo se má do diskusí o vzdělávací politice zapojovat?

••••• Cílem je, aby se uplatňovaly hlasy všech aktérů: od tvůrců vzdělávací politiky přes experty, ředitele a učitele z praxe až po nejširší veřejnost – typicky rodičovskou. Pokud jde o podklady, o které lze takové diskuse opírat, vedle zjištění z výzkumů, analýz či auditů, pozičních či programových prohlášení různých iniciativ a zájmových skupin včetně politických stran, se má angažovat také „hlas praxe“, který se má ozývat mimo jiné jako korektiv předkládaných návrhů na řešení.

Jaké diskuse o vzdělávací politice tedy vlastně máme za sebou?

••••• V uplynulých třiceti letech vidím tři období. Devadesátá léta se vyznačovala hledáním nového přístupu ke vzdělávání a utvářením koncepce vzdělávací politiky ve změnách politických a společenských podmínkách. Bylo to období analýz a návrhů předkládaných zahraničními i domácím experty, například tzv. Zelená kniha (1996), zaměřující se na strategii vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů v ČR po vstupu do Evropské unie. Bylo to však také období, kdy docházelo k vnitřní proměně školy působením pokrokových učitelů. Druhé období, do něhož to předchází ústí, je období Bílé knihy – Národního programu vzdělávání v České republice, která představuje první ucelenou strategii vzdělávací politiky u nás. Je dobré připomenout, že jí předcházela debata uvozená Výzvou pro deset miliónů, jíž měl být každý z tehdejších občanů naší země osloven. A třetí období je období Strategie 2020, jíž se věnujeme nyní.

Na jaká témata se vzdělávací politika zaměřovala a jsou stále aktuální?

••••• Myslím si, že nastolovaná témata jsou trvale aktuální, ale důrazy se měnily. Kontinuálně vyvěrá snaha o humanizaci výchovy a vzdělávání (opakované obraty k dítěti), snaha o modernizaci kurikula a vzdělávacích postupů a úsilí o decentralizaci v řízení školského systému. Do jaké míry jsou tyto posuny žádoucí a jak se daří, je předmětem mnohdy bouřlivých debat mezi jejich zastánci a odpůrci.

Dá se říct, že každé období mělo nějaké „svoje“ téma?

••••• Ano, v 90. letech šlo zejména o deideologizaci školy, o umožnění širšího přístupu ke vzdělávání a o rozvíjení mezinárodní (resp. evropské) dimenze ve vzdělávání. Bílá kniha poté nastolila výzvy, jako jsou příklon k celoživotnímu učení, úpravy kurikula s ohledem na potřeby života ve společnosti vědění, proměna role pedagogických profesí a decentralizace v řízení školství. A konečně Strategie 2020 si za svou bere otázku vzdělávacích nerovností, podpory učitelů a kvality výuky a odpovědného řízení vzdělávacího systému.

V zahraniční vzdělávací politice se často užívá anglický termín „trust“, tedy důvěra. Můžete vysvětlit, co je tím míněno?

••••• Já důvěru chápu jako postoj. Chovám-li důvěru – například ve školský systém své země – pak tak nějak v klidu počítám s tím, že systém je dobře nastaven, že jeho aktéři vědí, co dělají, a dělají to tak, že to zakládá moji důvěru. Do takového systému s klidným srdcem vysílám své děti a jsem v pohodě, protože vím, že jsou tam s někým, na koho se dá spolehnout, že se tam naučí podstatné věci a posunou se kupředu. Pokud se toto opravdu děje, moje důvěra

setrvává, případně se prohlubuje. Naopak, chovám-li nedůvěru – například ve školský systém své země – pak v klidu nejsem, neboť se obávám, že systém dobře nastaven není, jako učitelé se v něm vyskytují především ti, kteří by se jinde neuplatnili, a ti zde nezáživným způsobem vyučují věcem zastaralým a pro skutečný život nepoužitelným. Musím-li do takového systému odevzdávat své děti, nadšený z toho nejsem, protože nevěřím, že by to k něčemu bylo, a beru to jako nutné zlo. A pokud se ukazuje, že je to přesně tak, jak jsem se obával, moje nedůvěra se prohlubuje. Ruku v ruce s tím pak narůstá nepohoda, v níž se vynacházím. No a někde mezi důvěrou a nedůvěrou je pochybování – věci přece nejsou ani černé, ani bílé. Tímhle postřehem se uklidňuji, když upadám z pohody do nepohody a zkouším přemýšlet.

Přemýšlet nad čím?

••••• Nad tím, co se u nás během vývoje školského systému přihodilo, že se dodnes potýká s poměrně vysokou mírou nedůvěry. Ten rozhodující moment lze vidět ve vývoji po druhé světové válce. Mezi roky 1945–1948 se hrálo o to, jaké bude celkové směřování školství v naší zemi. Jednou z možností bylo navázat na vcelku respektovanou a progresivní tradici národního školství z doby první republiky. Protinávrhem byla orientace na sovětský model socialistického školství. Tato varianta zvítězila a byla po čtyři desetiletí prosazována způsobem, které mohly stěžít ústit v důvěru.

Jak se to konkrétně projevvalo?

••••• Model socialistického školství byl centralistický a směřoval k unifikaci. To znamená, že byly omezeny

možnosti rozvíjet školy zespona a zevnitř úsilím tvořivých učitelů a směřovat k pluralitě a rozmanitosti, jak bylo typické pro školství (nejen pokusné) v období první Československé republiky. A jak je dodnes typické pro školské systémy zemí, které jsou nám dávány za vzor, například Finsko, Švédsko a další severské země. Z pohledu lidí v těchto zemích je školství daleko více i „jejich věc“, což může prohlubovat důvěru ve školství na základě pocitu sounáležitosti. Situace ve školských systémech, které prošly dlouhými obdobími totalitárního centralismu, je v tomto ohledu podstatně odlišná.

Jaké pozůstatky minulosti mohou dnes hrát roli ve vztahu k důvěře ve školský systém?

••••• Očekávalo se, že výchova a vzdělávání, školství a škola budou v socialistickém systému naplňovat instrumentální úlohu. Je to patrné z toho, jak byly formulovány cíle těchto aktivit a institucí v oficiálních dokumentech. Vedle cíle vymezeného heslem „všestranně rozvinutá socialistická osobnost“ se v souvislosti s výchovou a vzděláváním objevují další instrumentální cíle, jako je například „příprava na budování socialismu“ nebo „příprava na obranu vlasti“. Jsou-li cíle vymezovány takto a je-li jim fungování škol bez diskusí podřizováno, nedivme se, že se řada lidí stáhne a vzdělávání přestane být „jejich věc“. Jak mít důvěru v takový systém?

Znamená to tedy, že minulá podoba školství může mít vliv i dnes?

••••• Ano, to minulé nikdy zcela nepomíjí, spíše jen jaksi sedimentuje. No a na povrch vyplyne, když se vody rozčeří. Myslím si, že vliv socialistického školství je

v tom současném přítomný, byť je mnohdy neuvědomovaný, protože je považován za „vyřízený“. Ve skutečnosti však v našich myslích a emocích mnohdy vystupuje jako nezpracovaný. Jeho zpracování si dlužíme a je dobře, že se ním postupně začíná – zmiňme například aktivitu Ústavu pro studium totalitních režimů, výzkumy Jiřího Zounka a jeho kolegů z Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, kteří se zabývají rolí učitele v době normalizace, či práce týmu kolem Blaženy Gracové z Ostravské univerzity, zaměřené na analýzu učebnic z oné doby.

Po roce 1989 se ale řada věcí změnila. Co byly ty nejvýraznější změny?

••••• Ano, politické změny po roce 1989 vedly i ke změnám ve školství. Když toto téma probíráme s kolegy a studenty, rád využívám hesla socialistické školy na straně jedné a hesla polistopadové školy na straně druhé. Socialistickou školu charakterizoval státní školský systém dle sovětského vzoru, centralistické řízení, sepětí vzdělávací politiky s plánováním pracovních sil, kolektivizace a unifikace, tedy jednotná škola socialistického typu. Dále příprava na život v socialistické společnosti a k budování a obraně vlasti, všestranně rozvinutá socialistická osobnost, orientace na svět práce, polytechnická výchova, scientismus, vůdčí úloha učitele, pedagogika akcentující učivo, pedagogika jako technologie. Naproti tomu jako hesla, respektive charakteristiky polistopadového obratu ve školství uvádím demokratický (participativní) školský systém s evropskou orientací, vzdělávací politika není podřízena plánování pracovních sil – vzdělávání je právem a hodnotou o sobě; typickými prvky jsou decentralizované řízení, vedení a správa,

individualizace a diferenciací v podobě vnitřně diferencované jednotné školy, příprava na život – školní vzdělávání jako výchozí etapa k celoživotnímu učení, všestranně rozvinutá osobnost schopná reagovat na výzvy doby vybavená klíčovými kompetencemi, orientace na všeobecné vzdělávání, mezipředmětové vztahy, úloha učitele jako podporovatele a průvodce, pedagogika respektující dítě, pedagogika jako tvořivá aktivita. „Posuďte sami... lepší počasí jsme si snad ani nemohli přát,“ říkám jim.

Které konkrétní kroky vzdělávací politiky z posledních let napomohly pozitivním posunům a tomu, že se vzdělávání stává více věcí náš všech?

••••• Z pohledu na polistopadový vývoj vyplývá, že školství prošlo výraznou liberalizací – rozrůžnilo se. Pokud jde o řízení, ve školském systému posílila decentralizace a v důsledku toho dochází k oslabování role státu. Dále dochází k posilování vlivu ruky trhu, a to tím spíše, čím více se ve školském systému zvyrazňuje role testování, centrálních přijímacích zkoušek a podobně. Pokud jde o konkrétní kroky, které napomáhaly demokratizaci našeho školství po roce 1989, pak lze zmínit inovativní aktivity angažovaných učitelů (např. PAU) a dalších odborníků (např. NEMES) z 90. let 20. století, veřejné debaty ke strategiím rozvoje vzdělávání (Bílá kniha, Strategie 2050, Strategie 2050+), decentralizaci školské správy a dvouúrovňovou tvorbu kurikula, zakládání rad škol, aktivizaci rodičů i širší veřejnosti směrem ke školství a mnohé iniciativy ovlivňující školství zespoda (např. učitelské asociace), ze stran (např. EDUin, Eduzměna) či z pozice expertního nadhledu, kde je nutno zmínit zejména expertní skupiny ustavované ke strategiím rozvoje vzdělávání či odborníky

z fakult připravujících učitele a dalších institucí. To vše vede k tomu, že vzdělávání se stává stále více věcí nás všech. Ještě je však třeba pracovat na koordinaci různých aktérů a jejich rozrůzněných aktivit a na budování vzájemné důvěry mezi nimi. Je-li vzdělávání „naše věc“, je otázkou, zda to půjde hůře, nebo lépe.

V poslední době se diskutuje o škrtech.

Jak je to se škrty v kurikulu?

••••• Po ta dvě staletí, kdy se na našem území ve velkém zakládají školy a praktikuje se povinná školní docházka, průběžně narůstá objem toho, co se mají děti ve školách učit a naučit. Učební plány – kurikula – vstřebávají nové výzvy, tematické okruhy či celé vyučovací předměty v důsledku toho, jak se tyto prosazují ve společnosti a jak narůstá povědomí o tom, že jsou do té míry důležité, že se jim musí učit ve škole. Pohled do historie ukazuje, co všechno škola – vedle tradičního čtení, psaní a počítání – postupně pojala: věcné učení, náboženství, jazyky, nejdříve národní a klasické, postupně moderní a světové, umělecké předměty, tělocvik, přírodovědné předměty, společenskovědní předměty, ruční práce, práce na pozemku, výchovu k občanství, dopravní výchovu, technickou výchovu, informační výchovu, dramatickou výchovu, výchovu k myšlení v evropských (globálních) souvislostech, environmentální výchovu, výchovu ke zdraví, sexuální výchovu, mediální výchovu, finanční gramotnost, novou informatiku a tak dále. Kromě toho, ve všech těchto oblastech dochází vlivem pokroku ke zmnožování obsahu, který se svým způsobem propisuje do kurikula. Kurikulum tedy vzniká především přepisováním, daleko méně prepisováním, a ještě méně škrtním. Je to pochopitelné, neboť přepisovat

do kurikula je pokrokové. Naproti tomu přepisování je náročné, takže se zpravidla neuplatňuje, neboť doba si žádá „rychlých činů a obětí“. A tak jsme u škrtání – to je sice bolestné, neboť škrtat v kurikulu znamená škrtat v kultuře, ale prý to přináší úlevu, jak vysvětluje Národní pedagogický institut, když obhajuje své zásahy do kurikula z poslední doby. Na druhou stranu, je třeba uznat, že nejsou škrtý jako škrtý. Svoji pozici jinému učivu mohou uvolnit některé dobové artefakty, které již neexistují nebo se nepoužívají – děti například nemusí trávit čas nácvičkou podávání telegramu či korespondenčního lístku a mohou přejít k současným způsobům předávání informací. Naopak není rozumné z kurikula bez rozmyslu škrtat takzvané jádrové obsahy, které vystihují podstatu určitých, dlouhodobě či široce platných zákonitostí přírody, kultury, společnosti, života lidí, vztahů mezi nimi a podobně. To jsou například ty zmiňované Newtonovy zákony.

A kdo by měl určovat, co se mají děti naučit?

••••• Je-li škola v rukou státu, pak je škola politikum. A platí to i pro její kurikulum – také to je politikum. Prodlouženou rukou politiků jsou tvůrci kurikula. Ti za jednotlivé obory určují, co se mají děti naučit. Jestli se tomu děti skutečně naučí, to je další otázka. V některých školských systémech se více uplatňují testy, které napomáhají vytvářet tlak na to, aby se „učené“ stalo „naučeným“.

Úpravy kurikula trvají dlouho a jejich zavádění je problematické. Je v tomto ohledu Česká republika výjimečná?

••••• Jde o to, jaké povahy úpravy kurikula jsou. Pokud jde o přepisování, které si nevynucuje přepisování či škrtání, tak to zpravidla jde – obzvlášť pokud se jedná

o připisování něčeho, co je v dané situaci považováno za důležité, žádoucí či dokonce nezbytné (třeba dopravní výchova v období rostoucí motorizace či výchova ke zdraví v období pandemie). Jde to také v situaci, kdy se například vlivem změny politického režimu přehodnocuje orientace společnosti. Příkladem může být nahrazování výuky ruštiny výukou západních jazyků po roce 1989. Naopak obtížné je to v situaci, kdy se něco jedněmi chtěného má prosadit na úkor vyučovacích hodin něčeho již zavedeného, jako v případě takzvané nové informatiky. Obecně platí, že snadněji se prosazují aktualizace či modernizace obsahu než celé nové vyučovací předměty. Poměrně komplikované je také slučování zavedených vyučovacích předmětů do širších celků – to vlastně předpokládá přeuspořádání jejich obsahu na obecnější úrovni. A jestli je Česko výjimkou? Dle mých zkušeností nikoliv. Záležitost, o které se zde bavíme, je v zahraničí označována termínem kurikulární války. Ty mezi sebou obory vedou s cílem zajistit si pozici v kurikulu, a vytvořit tak předpoklady pro svoji reprodukci.


Jak často se má kurikulum obměňovat?

•••• Kurikulum se mění průběžně. Zatímco v průběhu 19. století se formovalo na úrovni vyučovacích předmětů, během 20. století v podstatě jen vstřebávalo nové tematické okruhy a procházelo modernizací. Pro 21. století jsou při tvorbě kurikula typická průřezová témata (interdisciplinarity) a výzvy k učení přesahujícímu horizont školy. Pokud se ptáte na revizi kurikula, tedy na jeho „prohlídku a případné seřízení“, tak ta se zpravidla (v zahraničí) provádí poté, co jím projde první generace žáků – někde jsou to čtyři roky, jinde třeba osm let. U příležitosti revize se kurikulum

otevřít úpravám, které byly v mezičase připraveny a které se do něj včlení. Poté je kurikulum jakožto aktualizované schvalováno, zveřejňováno a školy podle něj začínají pracovat.

Daří se žákům nároky kurikula zvládat?

••••• Jak jsem zmiňoval výše, v souhrnu je obsah kurikula poměrně rozsáhlý a čím dál více nahuštěný. Zvládat souběh požadavků jednotlivých předmětů může být pro některé žáky obtížné. Jde o to, jaké jsou jejich předpoklady k učení, jak se cítí být motivováni, jaká je kvalita jejich výuky, jakou podporu mají při domácí přípravě do školy – to všechno ano, ale jde také o to, jak je vzhledem k žákům nastaveno učivo v kurikulu. Je evidentní, že nůžky mezi žáky, kteří mají dobré vzdělávací výsledky, a těmi, kteří je mají slabé, jsou rozevřeny. Lze předpokládat, že vlivem různých okolností – naposledy to například byla distanční výuka – se rozdíl budou dále prohlubovat. Bude zde opodstatněný nárok na diferenciaci a individualizaci výuky i kurikula, tedy cílů a obsahů učení. Revize kurikula tím získá významný podnět a lze jen doufat, že nebude prováděna od stolu. Musí vycházet z praxe a jejího výzkumu. Bude nutné zjistit, jak na tom jsou děti, které se po různých lockdownech ve škole – doufejme – zase objeví, a rozhodnout, které učivo s nimi řešit prioritně.



**S MICHAELOU PÍŠOVOU O TOM,
CO Z UČITELŮ DĚLÁ
PROFESIONÁLY**

**(KATEŘINA LOJDOVÁ,
KOMENSKÝ 138/4, ČERVEN 2014)**

Doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D.

vystudovala učitelství anglického a ruského jazyka na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a Educational Management na University of Nottingham. Vyučovala na gymnáziu, poté začala pracovat na Univerzitě Pardubice, kde garantovala program přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka, který byl v České republice unikátní - jeho součástí byl takzvaný klinický rok, roční souvislá asistentická praxe na základní škole. Dále působila na Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, kde garantovala doktorský studijní program didaktika cizího jazyka. Odborně se zaměřuje na teorii učitelské profese, zejména na problematiku profesního rozvoje učitele, a na didaktiku anglického jazyka. Je autorkou a spoluautorkou řady publikací, k nejvýznamnějším patří Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora (2005), Mentoring v učitelství (2011), Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi (2011) a Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje na pozadí výuky cizích jazyků (2013). V současné době působí jako nezávislý odborník, spolupracuje zejména s Masarykovou univerzitou v Brně a Univerzitou Pardubice.



Pojmy profese a profesionalizace jsou hojně užívány v odborném i laickém jazyce. Jaký je vztah mezi profesí a profesionalitou učitele?

••••• Volání po profesionalizaci učitelství je často slyšet u nás i v zahraničí. Profesionalizace je prezentována jako všelék, je považována za ekvivalent zkvalitňování práce učitelů, ale zároveň za podmínku tohoto zkvalitňování. Co vlastně je profese a profesionalizace? Někteří sociologové se na problematiku profese dívají skrze model vymezující celou řadu charakteristik, které by měla etablovaná profese naplňovat. Jsou to například specifické znalosti, rozsáhlá příprava na vykonávání odborné práce, existenční důležitost a nezastupitelnost, autonomnost práce a rozhodování, spojování se do profesních organizací, služba hodnotám a tak dále. Tím je ale vzbuzován mylný dojem, že se povolání stává profesí v momentě, kdy je možné všechny tyto položky odškrtnout. Jiní sociologové namítají, že to takto úplně nefunguje, že získání profesionálního statusu je historickospolečenský proces. Znamená to, že společnost v určitém stupni svého vývoje uzná, že povolání je autoritativní a prestižní do té míry, že jej lze považovat za profesi. A to je docela důležité pro současný emancipační boj učitelství. Teď je totiž jiná doba, než když etablované profese, například lékaři či právníci, získávaly tento status. Ještě jiný pohled nabídli takzvaní sociologové konfliktu. U profesí zdůrazňovali hlavně boj o kontrolu trhu: podle nich určité profesní skupiny kontrolují a omezují vstup do profese, čímž monopolizují danou pracovní činnost. Toto omezení, nazývané sociální uzávěra, zaručuje zvýšení tržní hodnoty. I tento pohled na profese je aktuální pro učitelství. Opakovaně se setkáváme s návrhy na snížení požadavků na učitelskou kvalifikaci nebo na otevření učitelské profese

pro takzvané odborníky z praxe, což představuje výrazné deprofesionalizační tlaky.

V čem je učitelství specifické oproti tradičním profesím, jako jsou lékaři a právníci?

••••• Učitelství se od etablovaných profesí v mnohém liší. Tři hlavní rozdíly shrnul v roce 1990 profesor Gary D. Fenstermacher, přední odborník v oblasti edukačních věd, který působil na řadě amerických univerzit, například na University of Michigan. První je v oblasti znalostí. Etablované profese si své znalosti poměrně žárlivě strážejí, zatímco v případě učitelství je důvodem jeho existence právě předávání znalostí. Druhý rozdíl, na který poukazyval, se týká vztahu mezi klientem a profesionálem. V etablovaných profesích se nestaví na osobních vztazích, ale naopak – osobní záležitosti klientů jsou mimo oblast zájmu profesionála. Učitel však musí svého žáka dobře znát – osobní věci žáka mají přímý vliv na jeho učení. Třetí rozdíl Fenstermacher nazýval reciprocitou úsilí. Aby mohla učitelova snaha vést k úspěchu, musí se nejprve setkat se snahou či úsilím na straně žáka. Dnešní výzkumy ukazují, že až 50 % výsledků vzdělávání závisí na žákovi, jeho osobnosti, úsilí. Přitom pokud žáci nedosahují očekávaných výsledků, jsou za to kritizováni učitelé. To je u jiných profesí nemyslitelné. Z toho vyplývá, že učitelství musí hledat vlastní cestu a ta nevede přes naplňování formálních charakteristik profese, klíčem je spíše profesionalismus učitelské komunity. Professionalismus zahrnuje profesionalitu jednotlivých členů komunity, tedy znalosti, dovednosti a postupy, které jednotliví členové komunity využívají v kvalitní výuce a trvale je rozvíjejí. Professionalita je označením pro kvalitní výkon profese ve prospěch druhých.

Je formální vzdělávání nezbytným předpokladem profesionality učitele? Je nutné pro kvalitní výkon jeho profese?

••••• Ano, to je v současnosti velká otázka. Částečně už jsem se této oblasti dotkla v předchozí odpovědi, kdy jsem mluvila o jednom z rozdílů mezi učitelstvím a etablovanými profesemi – o sdílení znalostí. Vyplyvá z toho, že učitelství staví na znalostní základně – mimochodem, specializované a kodifikované znalosti jsou jedním ze sociologických znaků profese. V učitelství je důležité si uvědomit, že se jedná o specifické znalosti, odlišné od znalostí odborníka v oboru. Aby mohl učitel s obsahem pracovat, musí znát nejen fakta, ale i procesy utváření znalostí a dovedností u žáků. To, co je pro něj zásadní, jsou procesy poznávání v oboru. A musí také vědět, jak pro ně vytvářet příležitosti a jak je podporovat. Tím se učitel liší od odborníků v oboru, ať už od teoretiků či praktiků. Formální vzdělání je základní podmínkou. Pokud nemá učitel znalosti oboru a neumí je komunikovat, nemá kvalitní nástroje pro výuku či diagnostiku, postupuje cestou pokus–omyl, což je v rozporu s etikou profese. Děti nemohou být pokusnými králíky, na kterých se učitel učí vyučovat. Musí být k jejich výuce vybaven. S tím souvisí i legitimita jeho působení. Jak může učitel působit ve formálním vzdělávání, když bude sám formální vzdělání postrádat a formální vzdělávání odmítat? Častou námitkou je, že začínající učitelé nejsou dostatečně vybaveni pro výkon profese. Jsou ale vybaveni tak, aby mohli působit kvalifikovaně a dále se rozvíjet v praxi skrze reflexi zkušeností. To je srovnatelné s dalšími profesemi.

Dostáváme se tak do praxe učitele, kde se profesionalita pojí s kariérním postupem a s profesním růstem. Můžete vysvětlit, jak spolu tyto dva typy růstu souvisejí?

••••• Jsou to dva pojmy, které by měly být provázány. Jinými slovy, kariérní postup by měl reflektovat profesní růst. Jestliže kariérní systém zohledňuje jádrové složky výkonu profese a jejich gradaci, pak je postaven na profesním růstu. Opodstatnění profese učitele je v tom, že vyučuje. Všechny další činnosti jsou s tím spojené, ale jádrem učitelství je činnost se žáky. Z toho vychází posuzování jeho profesních kvalit a profesního rozvoje. Že tomu tak vždycky není, jsme mohli vidět i v posledním návrhu kariérního systému učitele z první poloviny minulého desetiletí.

Odborníci z pedagogických fakult se s pojetím kariérního růstu učitele v tomto návrhu kariérního systému rozcházel. V čem konkrétně?

••••• Problémy ve zmiňovaném návrhu kariérního systému, tak jak byl připravován Národním institutem dalšího vzdělávání a Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy, spočívaly právě v tom, že nebyl postaven na oněch jádrových složkách výkonu, tedy na práci se žáky. Podmínky pro kariérní postup se týkaly jiných činností, než jsou ty jádrové. Podrobněji jsme se tomu spolu s profesorkou Spilkovou a profesorem Janíkem věnovali například v článku Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech (2014).

Hovoříme zde celou dobu o růstu. Musí vůbec učitel neustále růst? Kde jsou hranice expertnosti učitele?

••••• V souvislosti s kvalitou v učitelství a jejím růstu u učitelů jsme hovořili o profesionalitě. Pojem profesionali-

ta je poměrně široký. Hovoří se o omezené profesionalitě, což je každodenní rutina, kterou učitel vykonává spolehlivě. Protipólem je rozšířená profesionalita, která spočívá v tom, že učitel je schopen reflektovat měnící se požadavky sociálního kontextu vzdělávání a reagovat na ně. V souvislosti s profesním růstem se mluví o jeho různých etapách. Tou nejvyšší je etapa expertnosti, tedy učitel-expert. Myslím, že odpověď na otázku, zda učitel musí neustále růst, nabízí model adaptivní expertnosti. Ten ukazuje, že dobrý učitel sice pracuje efektivně v oblasti každodenní praxe ve stabilním prostředí, ale každý učitel ví, že prostředí třídy je vše, jen ne stabilní. Ne vždy tedy „zajeté“ postupy fungují. Profesní růst spočívá i u vynikajících učitelů v tom, že stále hledají a zkoušejí nové cesty. 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 dosahování a udržování vysoké kvality práce neboli expertnosti. Takže profesní růst spočívá i 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.

Zaznívá zde, že expertem se učitel stává v každodenních unikátních situacích. Máme tu ale i jiný pohled, ve kterém je expertnost formulována skrze standardy učitele. Lze však učitele a jeho činnosti skutečně standardizovat, nebo je učitelství spíše uměním, které nelze svázat normami?

••••• Vždycky záleží nejen na tom, o jaký nástroj se jedná, ale i na tom, jak je využíván. Etablované profese, o kterých

jsme mluvili na začátku, si vytvářejí samy svoje standardy, včetně těch etických. Takový standard je vlastnictvím profese a slouží jí. A to jednak tak, že reprezentuje, je určitým štítem profese, jednak je pro každého člena profese takový standard horizontem, ke kterému se může vztahovat, zejména v procesech reflexe jako nástroje profesního růstu. Takže standard jako vymezení jádrových charakteristik a kvalit profese nese zejména tento význam. V současné době se ale hovoří o standardech spíše ve smyslu nástrojů kontroly a evaluace. Problémem současné diskuse o standardu v učitelství je mimo jiné právě otázka jeho vlastnictví. Standard v té podobě, v jaké byl navržen jako součást kariérního systému, v němž měl být využíván zejména pro kontrolu a hodnocení, jako preskripce, původní smysl profesního standardu mění podstatným způsobem. Tím může vést k oslabení autonomie učitelů. A když se špatně postaví, tak až k deprofesionalizaci učitelství.

Znamená to tedy, že standard nyní vlastní úředníci namísto učitelů?

••••• Nebezpečí byrokratizace standardu samozřejmě existuje. Nyní je nezbytné v práci na standardu pokračovat tak, aby byla dobře postižena jádrová činnost učitele a její kvalita. Zásadní podmínkou další práce na podobě standardu je široká veřejná diskuse – jen tak se může stát vlastnictvím profese, tedy učitelů. A druhým předpokladem pro profesionalizační efekt standardu je nastavení procesů jeho využívání směrem k profesionalizaci, tedy k podpoře profesního rozvoje učitelů, nikoli k jejich kontrole a hodnocení.

Standardsy v současné podobě jsou jedním z procesů vstupujících do profese zvenčí. Do profese učitele však vstupuje řada dalších

vnějších procesů – plošné testování, kompetence definované v RVP a další očekávání ve státem garantovaných dokumentech. Jak tyto procesy zasahují do učitelské autonomie, potažmo do učitelské profese?

••••• To jsou procesy dobře zmapované v anglicky mluvících zemích. Tam obdobný vývoj probíhal od 80. let 20. století a efekty těchto procesů jsou dobře známé i z hlediska jejich účinků na výsledky učení žáků. Tlak na zvyšování efektivity touto cestou bohužel výrazné účinky nepřinesl. To, co se slibovalo, se nenaplnilo, ale ukázalo se, že tyto kroky mají výrazný deprofesionalizační efekt na učitele. To znamená, že se omezuje autonomie učitele, vlastně i jádro profese v tom, že se staví cíle vzdělávání v podobě testů a kritérií výkonového managementu. Výrazně se oslabuje výchovná složka působení učitele. Když anglický sociolog vzdělávání Andy Hargreaves, který působil i v Kanadě a USA v oblasti výzkumu i realizace edukačních změn, ve svém článku Čtyři období profesionalismu a profesního učení (The Four Ages of Professionalism and Professional Learning, 2000) hodnotil tuto etapu vývoje profesionalismu v učitelství, říkal, že přinesla procedurální iluzi efektivity. To ovšem jde přímo proti profesionalismu jako sebevědomému výkonu povolání. Navíc narostla byrokracie a administrativa. Omezení autonomie učitelů a změna cílů vzdělávání, kterou to přináší, jsou dvě nejpodstatnější věci.


Co mohou dělat samotní učitelé, případně i profese sama, pro získání autonomie?

••••• Ti, kteří se tomuto problému věnují, se shodují, že je nutná větší proaktivita členů komunity samotné. Jinými slovy – aby komunita byla slyšet, měla hlas. Tady je ale velká překážka, a to je rozrůzněnost této komunity od učitelů

předškolního vzdělávání až po ty vysokoškolské. A každá z těchto profesních skupin má specifické potřeby, zájmy a spoustu práce s jejich řešením. Takže prostor pro společné jednání je poměrně malý. Velkou roli v tom samozřejmě hraje vytíženost členů profese. Oproti lidovému klíší, kolik má učitel volna, stojí celá řada výzkumů jak u nás, tak i v zahraničí, které ukazují pravý opak. Komunikace mezi složkami systému je tedy obtížná, ale nikdo jiný to za nás neudělá.

Překážkou k veřejné aktivitě učitelů ve prospěch jejich profese je tedy paradoxně jejich profese samotná?

••••• Jistě, úsilí, energie a čas učitelů směřují k žákům. Do jisté míry učitele omezuje fakt, že řada nástrojů, které některé profese používají pro boj za svá práva, je v učitelství nepoužitelná, protože jde proti etice profese. Jakákoliv aktivita, která by šla na úkor žáků, je v podstatě proti morálnímu imperativu profese učitelství. Takže bojovat za své vlastní zájmy je v takové situaci hodně obtížné. Je to paradox, protože naplnění těchto zájmů učitelů by vedlo ke zkvalitnění jejich práce, což je nepochybně i zájmem žáků.

A black and white photograph of a wooden-framed chalkboard. The chalkboard is dark and has several horizontal lines. A hand is visible in the bottom right corner, with the index and middle fingers pointing towards the text on the board. The text is written in white, uppercase letters. The wooden frame is light-colored and has a small hole on the left side.

**S VLADIMÍROU SPILKOVOU
O PROMĚNÁCH
UČITELSKÉ PROFESE
A PŘÍPRAVY NA NI**

**(VERONIKA RODOVÁ A HANA HORKÁ,
KOMENSKÝ 143/4, ČERVEN 2019)**

Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ a tělesnou výchovu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Zde řadu let vedla katedru primární pedagogiky, kde vybudovala ucelený koncept studia učitelství pro 1. stupeň základní školy postavený na humanistickém, na dítě orientovaném přístupu, který se stal inspirací k proměnám v celostátním měřítku. Podílela se na formulování teoretických východisek proměny školství po roce 1989 s důrazem na osobnostněrozvojové pojetí vzdělávání. Systematicky se věnovala výzkumu učitelské profese, vzdělávání učitelů a jejich dalšímu profesnímu rozvoji, vedla řadu výzkumných projektů zaměřených na analýzu stavu českého školství v domácím i mezinárodním kontextu. Je autorkou a spoluautorkou řady monografií, publikovala v Anglii, Francii, Kanadě, USA nebo v Německu. Z nejvýznamnějších publikací jmenujme Proměny primárního vzdělávání (2005), Kvalita učitele a profesní standard (2010) nebo Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů (2015). Je držitelkou ocenění České asociace pedagogického výzkumu a pamětní medaile rektora Univerzity Karlovy. Byla uvedena do Auly slávy EDuína za významný přínos pro rozvoj české pedagogiky a vzdělávání budoucích učitelů a nominována na Cenu Milady Paulové za celoživotní přínos v oblasti věd o vzdělávání a výchově. Působí na Filozofické fakultě Univerzity Pardubice.



**Dlouhodobě se zabýváte přípravou studentů na učitelskou dráhu.
Co je v této oblasti pro vás podstatné?**

•••• Na úvod lze říct, že v celosvětovém měřítku – byť v různých zemích v odlišné míře – se vlivem měnících se společenských požadavků na kvalitu školního vzdělávání zásadním způsobem mění pohled na učitelskou profesi, na roli učitele a na jeho klíčové profesní kompetence. V českém kontextu jsou proměny v pojetí profese úzce provázány s transformací vzdělávacího systému po roce 1989, zejména pak s kurikulární reformou. Osobnost rozvíjející pojetí školního vzdělávání znamená výraznou proměnu v hierarchii cílů, v přístupu k obsahu i k metodám výuky a strategiím učení.

Zásadní změny v chápání smyslu školy a klíčových cílů vzdělávání logicky implikují nové pojetí učitelské profese. Řečeno v jisté zkratce, jde či by mělo jít o posun od modelu takzvané minimální kompetence, v němž těžiště učitelovy práce spočívá v co nejefektivnějším předávání poznatků, k modelu takzvané široké, otevřené profesionality. To s sebou přináší výrazné rozšíření působnosti učitele, jeho podílu na socializaci a celkové kultivaci dětské osobnosti, zvýšení odpovědnosti za děti, za identifikaci a rozvíjení jejich vývojových a individuálních možností, za výsledky učení v nejširším slova smyslu. Výrazně se také zvyšují nároky na schopnost učitele reflektovat vlastní činnost, prezentovat a fundovaně argumentovat své pojetí práce, spolupracovat s kolegy, sdílet profesní zkušenosti v učící se komunitě, kvalitně komunikovat s rodiči i širším sociálním okolím a podobně.

Co všechno by tedy měl kvalitní učitel zvládat?

•••• Model široké, otevřené profesionality představuje výzvu k hledání nových hodnot učitelské profese. Znamená výraznou proměnu učitelských rolí. Učitel je chápán především jako facilitátor vývoje a učení, který vytváří kvalitní vzdělávací situace a podmínky pro úspěšné učení všech žáků, jako citlivý diagnostik v odhalování individuálních možností dětí, jako průvodce na cestě poznání, který pomáhá orientovat se ve světě a vnímat jej vlastními očima. Podněcuje, inspiruje, vede žáky k sebeúctě a k sebevědomí. Je chápán jako osobnost, která úspěšně zvládá zvyšující se nároky profese spojené se současným pojetím kvalitní školy a kvalitní výuky.

Existují kromě obecně lidských kvalit nějaké specifické předpoklady, které by měl učitel, případně uchazeč o učitelskou profesi mít?

•••• Pokusím se vybrat pouze ty charakteristiky učitele, které považuji za zásadní. A začnu úmyslně z jiného konce, než bývá běžné v odborné literatuře. V učitelství jako pomáhající a svého druhu umělecké profesi zdůrazňuji význam kvality osobnosti člověka. Je přece s žáky v každodenním kontaktu a svým jednáním, rozhodováním a vystupováním na ně působí. Má-li učitel vychovávat osobnosti, sám musí hodnotnou osobností být. Kvalita osobnosti však může být nahlížena z mnoha rozličných úhlů. Za zásadní považuji učitelovy hodnoty a postoje. Učitelství chápu jako „starost o člověka“ ve smyslu péče o rozvinutí osobnosti v její komplexnosti. To s sebou nese vědomí vysoké odpovědnosti učitele za svou činnost, za vytváření příležitostí a podmínek pro celostní, holistický rozvoj každého žáka. Za další důležité charakteristiky kvalitního učitele považuji: oddanost profesi – Angličané

říkají “passion for profession”, vášně pro povolání – vysoké nasazení a energii věnovanou práci, vnitřní zaujetí pro práci se žáky spojené s potřebou profesního růstu, pozitivní přístup k žákům, osobní přesvědčení, že všichni žáci mohou být za určitých podmínek úspěšní v učení, že jim dokážu k naplnění jejich individuálních možností účinně pomoci.

Zde mám potřebu připomenout Zdeňka Heluse, který opakovaně zdůrazňoval význam osobnostních, zejména morálních kvalit učitele. Chápal je jako důležitou složku profesní výbavy a nazýval je „pedagogickými ctnostmi“. Pojmenoval čtyři ctnosti – pedagogickou lásku (ve smyslu citu, porozumění a etiky vůči dítěti), moudrost (založenou na vědeckém poznání a reflexi praktických zkušeností), odvahu (rozhodnutí učitele obhajovat právo dítěte na jeho osobnostní rozvoj a vyžadovat pro něj patřičné podmínky) a důvěryhodnost (přesvědčivost učitelova jednání ve smyslu spolehlivé opory na cestě osobnostního rozvoje).

To zní krásně, idealisticky. Známe řadu učitelů, kteří takoví jsou a kteří takovým způsobem pracují. Jak se ale dá takového ideálu dosáhnout?

••••• Osobnostní kvality samy o sobě nestačí, tak jako málokdy stačí talent (bez vzdělání), například v umělecké činnosti. Nesouhlasím s těmi, kteří říkají, že talent pro učitelství buď člověk má, nebo nemá, a že tyto věci stejně nelze naučit a vzděláváním ovlivnit. A právě tyto argumenty čas od času otvírají dveře snahám zpochybňovat potřebu kvalitního vysokoškolského učitelského vzdělávání. Jen za posledních dvacet let to byly tři vážné útoky degradující učitelskou profesi, které vzešly od lidí zabývajících se

vzdělávací politikou. Myslím, že věc je mnohem složitější a nelze ji degradovat na jednoduché akce a reakce. Důležitou roli zde hraje čas a neviditelné procesy profesního zrání u studentů učitelství. Technokratická řešení zde nefungují. Je třeba dát studentům co největší prostor a možnosti, důsledný přístup i důvěru a samostatnost a mít trpělivost čekat, až se toto všechno začne projevovat.

Vysoké nároky na kvalitní vykonávání profese vyžadují vedle osobnostních kvalit také mnoho specifických profesních znalostí a dovedností. Věřím ve význam posilování profesionality učitelů jako klíče ke zkvalitňování školního vzdělávání. Jádrem profesionality je pro mne profesní, expertní vědění, které je základem k hlubšímu porozumění a kompetentnímu řešení praktických problémů a reálných výukových situací. K všeobecně uznávanému pojetí Lea S. Shulmana, který vymezuje sedm klíčových oblastí profesních znalostí, přidávám ještě další oblast – “knowledge of self”, znalost sebe sama, to jest znalost svých osobních dispozic, silných a slabých stránek a průnik těchto znalostí do pedagogické práce, k čemuž mě inspirovala International Encyclopedia of Education, která vyšla v roce 2010.

Sebepoznání, porozumění sobě samému a svému chování, sebeuvědomování a sebereflexe v roli učitele je motivačním impulsem k „práci na sobě“ a důležitým předpokladem k autoregulaci. Rozvíjení sebereflexe a autoregulační kompetence studentů učitelství podporuje přijetí odpovědnosti za to, jaký jsem a jaký bych měl být, co dělám a co svým jednáním způsobuji, tedy přijetí odpovědnosti za vlastní profesní rozvoj. Význam sebepoznávání pro osobní i profesní rozvoj legitimuje důraz na personalizační funkci

vzdělávání v učitelské přípravě. Souzním s vyjádřením Gertrude Moskowitz: „Jaké větší znalosti můžeme studentům dát než znalosti jich samých?“

Dále bych uvedla všeobecnou vzdělanost, kulturní rozhled, zájem o společenské a politické dění, o to, co se ve světě aktuálně děje a podobně. Učitel by měl umět vést se žáky diskusí, odpovídat i na otázky, které přesahují jeho obor. Význam všeobecné vzdělanosti a kulturnosti, rozvoj kritického a tvořivého myšlení učitele je opakovaně připomínán, neboť v různých dobách se objevovala snaha utilitárně, pragmaticky redukovat přípravu učitele pouze na dovednosti, techniky a rutiny potřebné ke zvládnutí praxe. Jako nadčasový v tomto smyslu chápu výrok T. G. Masaryka, kterým před sto lety, v době zápasu o prosazení vysokoškolského studia pro učitele jako nositele vzdělanosti národa, apeloval na to, aby i učitel v první třídě měl ucelené vysokoškolské filozofické vzdělání. I když nebude filozofii učit, má filozofem být, aby byl moudrý, nezjednodušoval problémy, neuchyloval se k demagogii, měl širokou škálu fantazie a citlivě reagoval na jemné předivo utváření lidské osobnosti.

Filozofie v dnešní době dostává ve vzdělávání učitelů stále menší prostor, přestože všechny významné pedagogické osobnosti v historii byly současně filozofy. Uvažování o filozofických problémech je přivedlo k otázkám výchovy a vzdělávání. To se nám zdá pozoruhodné. Mohla byste shrnout, jaké dovednosti by měl ovládat dobrý učitel?

••••• Abych mohla dobře vykonávat učitelskou profesi, musí u mě proběhnout určitý vnitřní proces: je potřeba, aby se profesní znalosti zvnitřnily do podoby přesvědčení

(beliefs), která tím, že jim věřím, ovlivňují moji činnost. V interakci s těmito přesvědčeními se rozvíjejí mé profesní dovednosti jako alfa a omega každodenní práce učitele. O tom bylo již mnoho napsáno, proto teď ve zkratce jen určitý výběr, ve kterém se zrcadlí moje názory na pojetí profese. Začnu psychodidaktickými dovednostmi – zejména schopností formulovat cíle výuky, jak s ohledem na kurikulární dokumenty, tak s ohledem na věkové a individuální charakteristiky a potřeby žáků. Dále sem řadím dovednost učitele zprostředkovávat přiměřeně výukové cíle žákům a získávat je pro jejich dosahování, tedy podporovat jejich vnitřní motivaci k poznávání a vytvářet podmínky pro autonomní učení. Učitel by měl být schopen vybírat smysluplný obsah, vést k porozumění celku a k chápání souvislostí, nezahlcovat žáky jednotlivostmi a izolovanými poznatky.

Z hlediska metod výuky a strategií učení věřím v potenciál dovedností učitele potřebných pro vytváření podmínek pro badatelsky orientovanou výuku, konstruktivisticky orientované přístupy, zážitkové učení a kooperativní výuku. Za zásadní pro kvalitní vykonávání profese považuji také dovednost formativně hodnotit, to znamená poskytovat žákům dostatečnou zpětnou vazbu na to, kde jsou na cestě k dosažení cílů, co se jim daří, co již dobře zvládají, kde je naopak problém, jak zapracovat na jeho odstranění; vést je k sebehodnocení a sebereflexi.

Zvýšené nároky na učitele v měnícím se pojetí profese vidím v úrovni diagnostické dovednosti. Kvalitní učitel by měl být dobrý diagnostik, který dokáže identifikovat, jaké jsou potřeby dítěte, jaký má potenciál, jaké jsou jeho reálné

možnosti, na co v současné chvíli má a nemá, kde potřebuje podporu a pomoc a podobně. S oporou o dobrou znalost dětí může pak účinně individualizovat výuku vzhledem k jejich potřebám a možnostem, snažit se každé dítě „vytáhnout“ k jeho individuálnímu maximu. Za další skupinu předpokladů ke kvalitní práci učitele považují dovednosti v oblasti sociálněvztahové. To znamená především komunikační dovednosti ve vztahu k žákům, rodičům i kolegům. Ve vztahu k žákům a jejich rodičům jde především o schopnost empatie, snahu o porozumění, komunikaci založenou na respektu a vzájemné důvěře, péči o kultivaci sociálních vztahů mezi žáky navzájem, schopnost vytvářet bezpečné emoční klima ve třídě. U učitelů zdůrazňují schopnost vzájemné spolupráce, sdílení profesních zkušeností, poskytování kolegiální podpory a ochotu podílet se na rozvoji učící se komunity v rámci školy i s přesahem mimo ni. Za jednu z nejdůležitějších věcí pro kvalitu učitele a jeho profesní růst považují reflektivní, přemýšlivý přístup k učitelské profesi, založený na dovednosti reflexe a sebereflexe. To znamená být schopen se myšlenkově vracet ke své činnosti, z odstupů analyzovat a zhodnotit: co, jak a proč jsem dělal, s jakými záměry, očekáváními, s jakými výsledky, co se mi podařilo a proč, s čím jsem nebyl spokojen a proč, kde byly problémy, jaké to mohlo mít příčiny, co bych mohl příště dělat jinak, jaké alternativní postupy a modifikace bych zvolil.

Reflexe zahrnuje tedy jak přemýšlení nad naším minulým jednáním s cílem mu lépe porozumět v širších kontextech svých profesních hodnot a přesvědčení, záměrů a cílů, tak také přemýšlení „do budoucnosti“, co a jak dělat příště pro úspěšné učení žáků jinak, lépe. Důraz na dovednost reflexe

a sebereflexe, v českém kontextu relativně nový, považují za jeden z klíčových znaků proměny v pojetí profese. Ve většině vyspělých zemí je důležitost této dovednosti vyjádřena také tím, že je součástí profesních standardů učitele.

Jak se toto komplexní a obsáhlé celostní pojetí učitelství promítá do profesní přípravy učitelů?

••••• Je potřeba odlišit „ideál“ a realitu na různých fakultách a pracovištích. Obecně lze říci, že proměny v pojetí profese jsou natolik zásadní, že vyžadují poměrně radikální změny v celkovém pojetí přípravy učitelů, v hierarchii cílů, obsahu i strategiích výuky. Mělo by jít především o profesionalizaci pregraduálního vzdělávání, to znamená výrazné posílení profesní složky studia, tedy pedagogicko psychologické a oborově didaktické přípravy včetně reflektované praxe. Větší pozornost by měla být také věnována osobnostnímu rozvoji studenta. Zatímco v učitelství pro primární školu se profesionalizace studia, tedy změna v proporcích mezi jednotlivými složkami kurikula, postupně prosadila v celostátním měřítku, v učitelství pro sekundární školu k podobnému vývoji nedošlo. Nepodařilo se zde oslabit dominantní postavení oborové, tj. předmětové přípravy ve prospěch přípravy profesní. Dokonce i nedávno přijatý standard pro regulovanou profesi učitelství tento stav v podstatě zakonzervoval.

Co je v profesně zaměřeném vzdělávání studentů učitelství klíčové?

••••• Studium na vysoké škole by mělo absolventy připravit na náročné požadavky reality a na zvládnutí situací, které je ve škole čekají. Mělo by také založit kvalitní základ pro celo-

životní vzdělávání. Proto by akademicky založené vzdělávání budoucích učitelů mělo být propojováno s reflektivně pojatou praxí na školách. Tento reflektivní model učitelského vzdělávání, tzv. Korthagenův realistický přístup či klinicky pojaté vzdělávání učitelů, je klíčovým trendem ve vyspělých zemích. Očekávání, že se teoretické znalosti v pravou chvíli automaticky sepnou a začnou fungovat jako východisko pro rozhodování a praktickou činnost učitele, je dnes považováno za nerealistické, za zbožné přání, za nemožný úkol, takzvaně “mission impossible”, jak s nadsázkou píše Korthagen. Tyto představy byly zpochybněny i výzkumně. Překonání těchto názorů v praxi učitelského vzdělávání představuje výzvu ke změně v širším měřítku. Kvalitní akademické vzdělání je nezpochybnitelné, je ale důležité, aby vše, co se student učí teoreticky, vstupovalo do interakce s tím, co zažívá při praxích, zejména v roli učitele. Pokud k takovému propojení nedochází, žije student ve dvou oddělených světech – světě teorie a praxe. Teoretické poznatky, které jsou nepropojené s jeho praktickými zkušenostmi, jsou pak „mrtvým materiálem“, který nemá téměř žádný vliv na kvalitu jeho činnosti se žáky. Ve škole se nakonec chová podle toho, co má zvykově odkoukané od svých učitelů. Takoví studenti a později učitelé jsou limitováni ve svém profesním rozvoji. To považuji za zásadní problém přípravy učitelů.

Reflektivně pojaté profesní vzdělávání vyžaduje poměrně radikální změny také v obsahu, ve strategiích výuky, způsobu hodnocení studentů i v celkové organizaci výuky. Co se týče obsahu, jde o kritický výběr toho, co je skutečně podstatné. Témata výuky je třeba vyučovat integrovaně, to znamená propojovat pedagogický pohled s psychologickým,

nikoliv je vyučovat paralelně vedle sebe. Dále považuji za významné konstruktivistické pojetí zprostředkovávání profesních znalostí v těsném vztahu ke školní praxi a vlastním zkušenostem studentů. Sem patří systematické využívání portfolia v průběhu i závěru studia jako důležitého nástroje profesního růstu. Z dalších inovativních prvků zmíním integrativní přístup k výuce pedagogicko-psychologických disciplín, využití potenciálu učící se komunity, budování sítě klinických škol a učitelů mentorů, specificky vzdělávaných pro roli učitelů provázejících budoucí učitele v jejich profesním rozvoji. Díky těmto nástrojům se student stává významným aktérem svého profesního učení skrze vlastní činnost, osobní zkušenost, tvořivé hledání a sebeobjevování v roli učitele na základě spolupráce a s podporou vzdělavatelů učitelů a provázejících učitelů z praxe. Je však třeba říci, že v učitelství pro primární školu se reflektivní přístup a klinicky založená příprava většinou prosadily a také v učitelství pro sekundární školy existují pracoviště, která tento přístup systematicky rozvíjejí.

Jak toho lze dosáhnout?

••••• Důležitou podmínkou pro kvalitní fungování reflektivního modelu je úzká spolupráce fakult připravujících učitele a fakultních škol, tedy součinnost vzdělavatelů učitelů a spolupracujících učitelů jako mentorů či facilitátorů profesního rozvoje studentů učitelství. Pro takový typ spolupráce je třeba vytvořit odpovídající legislativní, materiální, personální a organizační. Já používám přirovnání k fakultním nemocnicím, kde se vzdělávají budoucí lékaři. Mohly by tak vzniknout sítě univerzitních, fakultních a klinických škol. Uvedené pojetí přípravy učitelů přináší také specifické nároky na vzdělavatele

učitelů. V této souvislosti se upozorňuje na potřebu systematické přípravy vzdělavatelů učitelů a mentorů ze škol na nové role, na poskytování kompetentní zpětné vazby a celkové podpory studentům v procesech setkávání se s reálnými podobami učitelské profese.

Jaký je váš názor na současný stav učitelského vzdělávání?

•••• Patřím ke kritikům současného stavu, ale chci zdůraznit, že ke konstruktivním kritikům. Ve svých pracích zdůvodňuji nutnost změn na základě argumentů v domácích i zahraničních studiích a také s oporou příkladů dobré praxe. Podle mě nejsou absolventi dostatečně připraveni na náročné pojetí profese. Týká se to zejména budoucích učitelů pro sekundární školy, v jejichž studiu stále dominuje oborová příprava, zatímco oblast didaktická a pedagogicko-psychologická je poddimenzovaná a nezřídka problematicky pojmána. Péče o osobnostní rozvoj studentů je podceňována, a někdy dokonce zcela chybí. Stále žije vlivný mýtus, že kdo umí obor, umí učit. Volám-li po větší profesionalizaci studia, je třeba si současně klást otázku, v jaké odborné „kondici“ se nacházejí oborové didaktiky a pedagogicko-psychologické disciplíny, zda a v jaké míře jsou reálně schopny dostát svému významu. Když se zaměříme na pedagogiku, podle mého názoru má pedagogika pěstovaná a vyučovaná v učitelských programech na univerzitách příliš akademický a teoretický ráz. Je spíše oborem pro teoretiky a vědce než pro učitele. Wolfgang Brzezinka či Zdeněk Helus mluví dokonce o „odcizení“ mezi pedagogickými teoretiky a praxí, o dvou odlišných světech, které mají rozdílné zájmy a mluví rozdílným jazykem. Přeceňování sciencistního pojetí pedagogiky podle mě ve svém důsledku vede k oslabování jejího humanizujícího

étosu, jak čteme u Konrada Liessmanna či u Zdeňka Heluse. Proto je tak důležité diskutovat o pojetí pedagogiky v programech učitelství, hledat rovnováhu mezi vědecky a výzkumně orientovanou pedagogikou a takzvanou pedagogikou praktické služby učiteli a škole. Zkrátka mezi akademickým a profesně orientovaným pojetím přípravy učitelů.

Způsob výuky budoucích učitelů by podle mě měl být určitým modelem pro budoucí působení ve škole. Chci-li připravit učitele jako reflektivní praktiky, kteří kriticky myslí a mají vlastní pojetí výuky, které dovedou obhájit, musím výuku koncipovat tak, abych vytvářela příležitosti, kdy budou sami hledat, objevovat, pochybovat, učit se argumentovat. Vést je k tomu, aby se aktivně podíleli na svém profesním rozvoji. Pro zvyšování kvality práce učitele je dále důležitá kolegiální podpora a kultura spolupráce, sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe. Musím pro to utvářet podmínky, například tím, že umožním, aby dva, tři studenti napsali společnou seminární práci nebo spolupracovali v rámci kolokviální zkoušky. Je důležité hledat příležitosti, kdy mohou úkoly a problémy řešit společně, což je vede k tomu klást si vzájemně otázky, reagovat na sebe, vést otevřeně diskusi. Jako vzdělavatelka učitelů musím učit tak, aby studenti situace zažívali na vlastní kůži. To se týká jak zkušeností s integrováním obsahu, tak například s formativním hodnocením. Jestliže mají studenti jednu věst své žáky k sebehodnocení, musím jim dát příležitost si to vyzkoušet. Při přípravě na svoji budoucí profesi by studenti měli zažívat model kvalitní výuky.

To klade velké nároky na ty, kteří se vzdělávání studentů na pedagogických fakultách věnují. Jak nahlížíte na tuto oblast?

••••• Podle mých zkušeností je řada z nich více teoretiky a badateli než učiteli s potřebnou úrovní pedagogické zdatnosti a s hlubším zájmem a přímým kontaktem se škol- skou realitou. Situaci zde ovlivňuje skutečnost, že kvalita výuky není zahrnuta v kritériích hodnocení. Vzdělavatelé učitelů jsou jako ostatní vysokoškolští učitelé hodnoceni podle toho, jak publikují, jestli mají výzkumné granty, jakou mají akademickou hodnost a podobně. Můžeme se pak divit, že část vzdělavatelů učitelů jde tímto směrem a kvalita výuky není v centru jejich pozornosti? Kvalita pedagogické činnosti je v takto nastavených podmínkách pouze věcí osobní odpovědnosti učitele a hodnot, které vyznává. Na odměňování a profesní postup nemá téměř žádný vliv. I přes tyto nepříznivé okolnosti je mezi vzděla- vateli učitelů mnoho skvělých pedagogů, kteří dokáží díky své erudici, učitelským kvalitám i lidským hodnotám studenty kultivovat, inspirovat a podporovat v procesu stávání se učitelem.

Dlužno dodat, že zdaleka ne vše problematické v přípravě učitelů je možné řešit zevnitř systému, na půdě fakult připravujících učitele. Na vině jsou často vnější faktory, podmínky, ve kterých jsou studijní programy učitelství realizovány. Kromě uvedeného příkladu kritérií v systému hodnocení vysokoškolských učitelů je to zejména chronic- ké podfinancování učitelských programů, které jsou v pří- mém rozporu s pojetím kvalitní přípravy učitelů. To nutí fakulty k masové výuce, tedy přednáškovým formám a seminární výuce s velkými počty studentů. Chybí také prostředky na „důstojné“ financování praxí v širším

rozsahu, legislativní zakotvení jako podmínky pro vznik klinických škol v analogii s jinými vysokými školami, které mají svá klinická pracoviště garantovaná zákonem.

Co vás přivedlo k pedagogice?

••••• Původně jsem chtěla studovat psychologii, lákala mne i pedagogika, jako obory, které se do hloubky zabývají člověkem, jeho vývojem, možnostmi jeho kultivace i limity rozvoje. V mládí jsem pracovala s dětmi a odtud se odvinul můj zájem o učitelství. V podstatě vždycky mne přitahovaly pomáhající profese založené na pomoci druhým a podpoře druhých a tvořivé profese, při nichž se musí hodně přemýšlet, vytvářet, v nichž není nic dané a hotové, kde je spousta otevřených otázek a možností řešení, které je třeba hledat, zkoušet, ověřovat. A takovou profesí je i učitelství. A připravovat budoucí učitele a jejich prostřednictvím ovlivňovat budoucí generaci mne jako idealistu vždy přitahovalo a dávalo mi to smysl.



S MILANEM HEJNÝM

O RADOSTI ŽÁKŮ

Z OBJEVOVÁNÍ MATEMATIKY

**(KATEŘINA LOJDOVÁ,
KOMENSKÝ 139/3, BŘEZEN 2015)**

Prof. RNDr. Milan Hejný, CSc.

absolvoval Matematicko-fyzikální fakultu Univerzity Karlovy v Praze. Působil na ČVUT v Praze, na Vysoké škole dopravní v Žilině a na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě. Vyučuje na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Postupně se stal významnou vědeckou osobností v oblasti didaktiky matematiky, kde vytvořil a rozvinul originální způsob výuky metodou vyučování orientovaného na budování schémat (VOBS), která byla posléze rozšířena o teorii genetického konstruktivismu. Ojedinelelost metody tkví v tom, že čerpá z osobní pedagogické zkušenosti autora i ze znalosti dětské psychiky, její podstatnou součástí je diagnostika žáka. Pro metodu VOBS se svým týmem napsal sadu učebnic a metodických příruček. Dnes se podle nich matematika vyučuje na řadě škol. Byl hostujícím profesorem na Concordia University v Montrealu v Kanadě a Central Michigan University v Mount Pleasant v USA. Je autorem řady odborných textů zaměřených na didaktiku matematiky, za všechny jmenujme Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování (2001, 2009). Je nositelem zlaté plakety Fakulty matematiky, fyziky a informatiky Komenského univerzity v Bratislavě. Byla uveden do Auly slávy a oceněn cenou EDUína za vzornou implementaci a šíření principů, které mají přesah daleko mimo matematiku. V současné době píše knihu Jak mne žáci učili učit.



Kudy vedla vaše cesta k matematice?

•••• Dominantním prvkem byl můj táta, který byl v jisté opozici k tradičnímu vyučování, kterého se mi dostávalo ve škole. On mě vedl spíše k intelektuálnímu spekulování a rozvíjení myšlení, nikoliv k tomu numerickému počítání. Pak to byl můj gymnaziální učitel, Josef Filip, ten mě naučil přesnějšimu matematickému myšlení a matematické kultuře. A na vysoké škole to byl vynikající kantor, matematik a člověk, docent Karel Havlíček. Všichni tři, otec samozřejmě nejvíce, mi otevřeli matematiku jako způsob nahlížení na svět.

Co bylo impulsem k vytvoření takzvané Hejného metody, jestli ji takto můžeme nazvat?

•••• Ano, ale nesmíme říct Milana Hejného, musíme říct Víta Hejného, tedy mého tatínka. Kdybych byl troufalý, přidal bych za toho Víta jméno Milan. Hejného metoda má počátky ve 30. letech, kdy můj táta učil na obchodní akademii. Tam jsou spíše kupecké počty než matematika, ale i ty se mohou učit inteligentně a on bádá nad tím, jak to udělat. A když jsem pak chodil do školy já, jeho syn, tak začal mít zájem, jak to udělat s tím malým dítětem. Věnoval tomu hodně práce a svoje zkušenosti a myšlenky si zapisoval. Ty nejdůležitější jsou v knize Archív Víta Hejného I. Můj vstup do didaktiky matematiky způsobil můj syn. Bylo to v roce 1974, kdy jsem byl velice nespokojen se způsobem, kterým jej učili ve škole matematice. Rozhodl jsem se, že od pátého ročníku půjdu učit matematiku do jeho třídy. Tato práce mě do té míry vtáhla, že už jsem od toho neutekl. Tvrdou matematiku jsem pověsil na hřebík a zůstal jsem u didaktiky. Vždycky jsem měl štěstí na spolupracovníky, měli jsme tým mladých lidí, učitelů nebo posluchačů

z fakulty. Na fakultě jsem stále učil topologii a diferenciální geometrii. Nebylo mi dopřáno učit didaktice, protože to byl tenkrát ideologický front a ten byl vymezen pro kované stránky, ne pro mě.

I na přednáškách a cvičeníh na vysoké škole jsem používal otcovy metody, a tím pádem značná část mých posluchačů vstřebala tu metodu výuky, která je založena na silné autonomii žáka. Na základní škole spolu se mnou v paralelních třídách učili dva kolegové. Práce nás bavila a často jsme do noci seděli v kabinetu, analyzovali práce žáků, uvažovali o příčinách, proč jeden žák uvažuje tak a jiný jinak. Tyto zkušenosti jsme sepsali v knize Teoria vyučovania matematiky (1990). Dílo již bylo vysázeno, když přišel z ústředního výboru komunistické strany zákaz vydání. Já jako hlavní autor jsem nebyl členem komunistické strany a v kolektivu autorů bylo málo straníků. Naštěstí redaktorka Státního pedagogického nakladatelství přišla na geniální myšlenku. V té době vycházela publikace pod skoro stejným názvem trojice vysoce stranicky hodnocených autorů. Tato redaktorka s autory domluvila, že obě knihy vydají jako první a druhý díl jediné učebnice. Tak jsme k původnímu názvu knihy dostali pořadové číslo dva, ale kniha vyšla.

Jak lze tuto metodu představit učitelům?

••••• Metoda stojí na dvou principech. První říká, že podstatou matematického poznání dítěte je porozumění pojmům, vztahům a procesům. Druhý princip říká, co má učitel dělat, aby dítě dosáhlo porozumění matematice. 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, tj. dynamicky se rozvíjející síť vzájemně propojených zkušeností a znalostí. Bližší poučení, které najdeme v psychologii, osvětlím pomocí ilustrace. Každý z nás je schopen říct, kolik má ve svém bytě oken, dveří, koberců atd. Nikdy jsme se tato čísla neučili, ale umíme je najít, protože máme v hlavě schéma našeho bytu. Stejně máme v hlavě schéma sborovny, školy, přátel nebo třeba knihovny. Naše znalosti jsou uloženy ve schématech. A některá z těch schémat jsou i matematická. Ta jsou nositelem hlubokého poznání. Naším cílem je budovat ve vědomí žáků matematická schémata. Jak? Musíme vytvořit něco jako je ten byt. Nějaká prostředí napojena na životní zkušenosti dítěte. Třeba na skákání panáka nebo na cestování autobusem. Žáka do toho prostředí vtáhneme tím, že mu dáváme různorodé úlohy týkající se prostředí. Žák úlohy řeší, debatuje s kamarády a buduje ve své hlavě schéma daného prostředí. Ta komunikace je strašně důležitá. To je cesta, kterou třída odhalí celou matematiku. Žáky to baví, mají potřebu tuto činnost opakovat. Jestliže po hodině přijde nějaké dítě za učitelkou: „Dejte mi ještě tu úlohu o těch koních,“ tak to je přesně to, co chceme. Radost, která zachvátí dětskou duši v okamžiku uzření nové pravdy, je podle Bertranda Russella toxická. Dítě chce tu radost zažít opakovaně. Má potřebu poznávat.

A jaká je zde role učitele?

••••• Učitel, který chce u žáků navodit popsany způsob poznávání, musí výrazně změnit tradiční edukační styl. Především, a to je pro učitele to nejtěžší, nesmí dětem nic vykládat. Říkáme, že je akusticky ve třídě skoro nepřítomen. On dává otázky, řídí diskusi, povzbuzuje, chválí, ale nemluví

o matematických podstatách. To je poměrně radikální proměna role učitele. Obrovská proměna. Učitel je nasměrován více na děti než na samotnou matematiku. A když ji navíc dobře ovládá, umí pak dávat žákům přiměřené úlohy „na tělo“. I slabšímu žákovi umí formulovat úlohu, kterou vyřeší a bude z toho mít radost. I špičkovému žákovi bude schopen dát pro něj přiměřeně náročnou úlohu. Právě diferencovat tuto různorodou náročnost umí učitel, který matematiku dobře ovládá. Byť naše zkušenosti praví, že učitelé matematicky zdatní mají silnější nutkání žáky poučovat. Ti, kteří to tak dobře neumí, prostě nevykládají. Samozřejmě optimální je, když tu matematiku umí a umí mlčet.

Tím se mění celé pojetí matematiky spojené s drilem a učním se vzorečkům. Jak se pracuje se vzorečky v této metodě?

••••• 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. Tak třeba obsah trojúhelníku. Žák odhalí, že musím udělat obdélník tady z toho a z toho – to dítě ukazuje – a pak vezme půlku z toho obdélníku, to je obsah toho trojúhelníku. Lepší formulace je: „Vezmu délku strany, vezmu délku výšky, ty dvě čísla vynásobím a vydělím dvěma.“ Ještě lepší formulace je: „Délka strany krát délka příslušné výšky lomeno dvěma.“ A teprve pak přijde vzoreček. $S = (z \cdot v) / 2$. Mezi intuitivním porozuměním a formulací přesného vzorce může někdy uplynout rok i více. Přitom jsou ve třídě žáci, kteří už po dvou týdnech dojdou do posledního stadia. Žák potřebuje stejnou myšlenkovou figuru mnohokrát zažít,

aby se tato stala vlastnictvím jeho mozku. My dospělí to necítíme a domníváme se, že opakováním dítě ztrácí čas a že je to nutné urychlit. Ale tím de facto děláme to, co můj táta připodobňoval k zahradníkovi, který každé ráno kytky popotahuje z kořínků, aby mu rychleji rostly. Rostlinka tím neroste, ale chřadne; roste hnojením.

To je představitelné u jednodušších úloh, je ale možné takto objevit i složitou matematiku?

••••• V letech 1968 a 1969 jsem byl jako stážista na špičkových univerzitách v oblasti topologie (tou jsem se tenkrát zabýval) v Liverpoolu a v Moskvě. V obou případech seminaře vypadaly stejně. Profesor seděl v první lavici a mlčel. Úlohy, které zadal minule, řešili na tabuli studenti. Všechno se to odehrávalo v dialogu žáků se dvěma asistenty, kteří sumarizovali vše, co se objevilo, a řekli, co zůstalo otevřené. Nakonec k tabuli přišel profesor a formuloval další dvě tři úlohy do příště. Matematika se na těch nejprestižnějších univerzitách neučí, ale objevuje. Na internetu lze shlédnout vystoupení profesora Erica Mazura z Harvardu, který zastává názor, že na vysoké škole nestačí jen přednášet. Studenti by se sami měli na řešení úloh podílet. Rozhodující je tvořivá činnost. To neplatí pouze pro špičkové univerzity, ale i pro naši pedagogickou fakultu a inspiruje to i výuku na základní škole. Na fakultě zkoušíme kvalitu myšlení, nikoli naučené znalosti. Posluchač u zkoušky může používat vše, co si přinese. Ale některým posluchačům je to proti srsti. Ti jsou při tradičním vyučování hvězdy, oni se to umí „našrotit“. A v tom našem pojetí neví, co se mají na zkoušku naučit. Neví, jak se mají učit myslet.

A je to ještě matematika? Nebo je to širší rozvoj kognitivních dovedností žáka? Je to ještě pořád ten obor?

••••• Určitě. Ale netýká se to pouze matematiky. Měl jsem možnost vidět anglické maturity ze světové literatury. Čtyřhodinová písemka se píše v knihovně, takže žáci mají všechno k dispozici. Téma: porovnejte fenomén žárlivosti u Henrika Ibsena a Lva Tolstého. Kdo nemá načteno, tak s tím nic neudělá. Faktografické znalosti nestačí. A stejné je to u matematiky.

Jak ale jsou žáci, kteří projdou touto metodou, úspěšní v klasických testech a při porovnání s žáky, kteří se učí matematiku tradičním způsobem?

••••• Od Jitky Michnové, učitelky Základní školy Neratovice, jedné z předních lektorek Hejného metody v ČR, spoluautorky a pilotní učitelky učebnic této metody, víme, že ani jeden z jejích žáků, které vypustila v pátém ročníku, nešel na druhém stupni se známkou z matematiky dolů, byť pak šli do tříd s tradiční výukou matematiky. V těch netradičních úlohách jsou tyto děti většinou úspěšnější.

Jaký je vlastně vztah mezi znalostí a dovedností v této výuce matematiky?

••••• To záleží, jak to nastavíte. Jestli se ptáte na to, jak se na to já dívám, tak určitě to závisí na tom, jaké je určení člověka. Zacyklené vyučování je velmi důležité, tedy jestli člověk bude vykonávat rutinní nebo tvůrčí práci. V současné době máme nedostatek těch tvůrčích lidí, schopných improvizace, schopných hledat nová řešení.

Pokud by se učitelé zamýšleli nad tím, že by začali vyučovat Hejného metodou, jakou otázku by si mohli položit, aby zjistili, zda jim tato metoda bude vyhovovat?

••••• Dnes už máme po republice hodně škol, kde se naši metodou dobře učí. Například zde, v Brně, je to především Cyrilometodějská základní škola. Zájemcům o naši metodu výuky doporučuji navštívit takovou třídu, zhlédnout výuku, debatovat s učitelkou i se žáky, všimnout si, kolik slov řekne učitel a kolik mluví děti. A jak učitel pracuje s chybou, že na ni není alergický. Nechá žáky, ať oni sami chybu objeví a odstraní. Chyba je přirozená cesta k hlubšímu porozumění. Když takový návštěvník zjistí, že se děti na matematiku těší, určitě to povzbudí i jeho odvahu vydat se tímto směrem.

To musí být docela těžké pro učitele, protože ti jsou zvyklí chyby opravovat. Jak se dá naučit neopravování chyb a jejich přijímání?

••••• To je trénink. Učitel se nahrává na video, pak si to přehrává, je instruován, jak má vlastní práci analyzovat. Vidí svoje chyby, a to mu umožní je postupně odstraňovat. Nejde to hopem, ale když to tak dostatečně dlouho dělá, jako třeba jedna paní učitelka, tři roky, ovoce se dostaví. Má žáky chytré, nápadité, milující matematiku. Ona stojí u okna a děti k ní běhají. Ona pokývá hlavou, že možná ano a možná ne, a děti běží a debatují mezi sebou. Ale vyžádalo si to tři roky. Když jsme analyzovali její první video, tak si pobřečela. Dnes se tomu směje. Měl jsem více takových případů. Jedna paní učitelka po analýze svého videa řekla: „Jdu prodávat do zeleniny, já se nehodím na kantořinu.“ Nakonec setrvala a dnes je skvělá. Kantořina je tvrdé řemeslo, ale když se to povede, přináší člověku ohromnou radost a pocit smysluplného života.

Učitel, který učí touto metodou, pravděpodobně sám prošel vzdělávacím systémem, který byl nastaven úplně jinak. Když chce touto metodou učit, je potřeba, aby si zkusil roli žáka? Například zažít, jaké to je klást otázky a nedostávat odpovědi?

••••• My se na fakultě takovým způsobem snažíme studenty učitelství, aby tu zkušenost měli. A protože naše učebnice nejsou úplně triviální, tak je na tom učitel řešící úlohy mnohdy hůř než žák. A mnozí učitelé si museli přiznat, že jim řešení některých úloh museli ukázat žáci. Mají na sebe vztek, ale na druhou stranu, když jsou dobří kantoři, tak mají radost z toho, že to ti žáci umí.

Kam se tedy učitelé mohou obrátit?

••••• Na stránkách www.h-mat.cz najdou, kde je v jejich okolí vzorový učitel, kam se mohou jít podívat. A také míváme letní školy, do kterých se učitelé mohou přihlásit.

A jaké jsou limity této metody v běžné škole?

••••• Jeden z malérů je autorita ředitele. Tam se setkáváme s dvěma krajnostmi. V té první učitel podle té metody učit chce, ale ředitel to nechce dovolit. Ještě horší je případ, kdy se ředitel v té metodě zhlédne a nařídí to, že tak učitelé musí učit. Učitel použije naše učebnice, ale učí tradičně. Vezme třeba „pavučiny“ a ukáže žákům, jak to mají řešit. Takže to, co mělo být podnětem, se stává kladivem. Pokaždé vznáším prosbu k ředitelům, aby nenutili své učitele učit touto metodou. Chtějí-li ji zavést na své škole, za to jim velice děkuji. Ať pohovoří s učiteli a zájemce ať pošlou na některou naši letní školu a nechají učitele, ať se rozhodne sám. Učitel může být proti, protože se dozvěděl všelijaké historky nebo si sám netroufá do toho jít. Můžou tam být různé důvody, ale to se nedá měnit silou. Každá změna

silou je kontraproduktivní. To, že se ta metoda prosadí, o tom jsem přesvědčen, ale byla by tragédie, kdyby došlo k tomu, že by se učila na všech školách. To si v žádném případě nepřeji. To je ta demokracie, různorodost. I u nás máme studenty, kteří pro tu metodu horují, a studenty, kteří dávají přednost výkladům a „vzorečkování“.

Této metodě také bývá vyčítáno, že není přístupná žákům, kteří mají nějaké omezení, ať už intelektové nebo jiné.

••••• S tím nemohu souhlasit. Vezmu si na pomoc příklad. V roce 2013 vyšel v časopise Speciální pedagogika článek Alžběty Krchové s názvem Jak učím matematiku žáky prvního stupně na základní škole praktické. Popisuje zde svou zkušenost začínající učitelky, která metodu VOBS zkouší uplatňovat u žáků s mentální retardací, s poruchami učení, s ADHD syndromem, tedy s vážnými vzdělávacími obtížemi. Je to moje bývalá studentka a předtím mi telefonovala, aby mi sdělila, že dva její žáci, kteří na tom byli mentálně velice špatně, poprvé pomocí krokovacího pásu sečetli čísla přesahující desítku. Měla ohromnou radost a já ji požádal, aby tuto svou pedagogickou zkušenost zachytila v textu. A ona napsala ten článek. I na základě její zkušenosti jsem skálopevně přesvědčen, že je to pro úplně všechny děti. Ale ne pro všechny učitele. Pro děti je to tehdy, když tu lafku nastavíme přesně a přiměřeně pro ně. To je ale univerzální pravda, to se netýká jen této metody. Ovšem tato metoda je na to zvláště citlivá.

Proč někteří učitelé tuto metodu nepřijímají?

••••• Je tam třeba vnitřní přesvědčení, že tak jak to učili mne, tak je to nejlepší. Nebudeme dělat žádné pokusné

kráľíky, ta tradice je osvedčená, já jsem se to tak taky učil a jsem tak nastavený. Jiný z důvodů je, že by učitel musel hodně studovat a to studování třeba odkládá. Na škole se mohou vytvořit dva klany – pro a proti, které bojují proti sobě, místo aby se vytvořila synergie. V jedné škole máme v první třídě tři paní učitelky, které to učí tradičně a tři paní učitelky, které to učí nově. A každý týden se z každé třídy jedna hodina natáčí. Pak se na to podíváme. Ty učitelky k sobě nejsou nepřátelské, alespoň zatím ne. A my to budeme analyzovat, rozhodně ne s tendencí, aby to pro nás vyšlo dobře. Jde nám o to, co se vlastně ty děti naučí, jak je to baví a tak dále. Nezávislí lidé budou dělat rozhovory s dětmi. Vůbec není vyloučeno, že se ukáže, že některé děti z áčka by raději chodily do béčka, a naopak. Je to určitý kognitivní nebo sociální typ toho dítěte. Pak je na nás, abychom začali vymýšlet diagnostické testy, které pomohou rodičům dítěte zařadit své dítě do takového typu vyučování, který by dítěti i rodičům vyhovoval.

Jaké máte zkušenosti s rodiči?

••••• Máme rodiče absolutně nadšené a na druhé straně – ne rodiče, ale dědečka – který napsal každému poslanci sněmovny, že tady se organizuje vražda našich dětí. Já jsem mu pak odepisoval, protože o takové dopisy se poslanci nezajímají. Je tam specifická kategorie rodičů, kterým vadí, že nemohou svým dětem pomáhat. A oni se mýlí. Oni mohou svým dětem pomáhat, ale ne tak, jak si myslí. Chtějí dítě pomoci tak, že mu to vysvětlí, a nevědomují si, že tím jej obořou o radost z poznávání. Mohou dítěti pomoci tak, že si od něj nechají vysvětlovat, jak to vlastně je. V jedné škole, kde se učí touto metodou, zorganizovali úžasnou věc: děti učí rodiče. Rodiče sedli do lavic

a děti jim dávaly úlohy z matematiky. A jeden tatínek krásně psal, jak ho syn peskoval a že ho doma musel přeučovat pavučiny. To je ten optimální způsob, jak rodiče mohou dětem pomoci. Tím, že si to nechají vysvětlit, to je ohromná služba. Když slyším dobrý vtíp, mám potřebu ho někomu říct. Když čtu krásnou knížku, budu o ní někomu vykládat. Proč to dělám? Když to někomu vykládám, znovu příběh prožívám. Nové prožívání vede k hlubšímu porozumění úrovni, na kterou jsem se dostal. Rodič nebo prarodič tedy může nejlépe dítěti pomoci tím, že se ptá: „Jak je to? Proč je to? Kdyby to bylo takhle, jak by to bylo?“ My budeme mít na webu Hmat stránku rodičů. Pro rodiče, jejichž dítko navštěvují školu, i pro rodiče, kteří doma učí děti sami. Budou tam i úlohy pro rodiče. Ať se rodiče zamyslí nad svým pronikáním do úlohy, protože to jim pomůže porozumět tomu, jak jejich dítě postupuje při řešení.

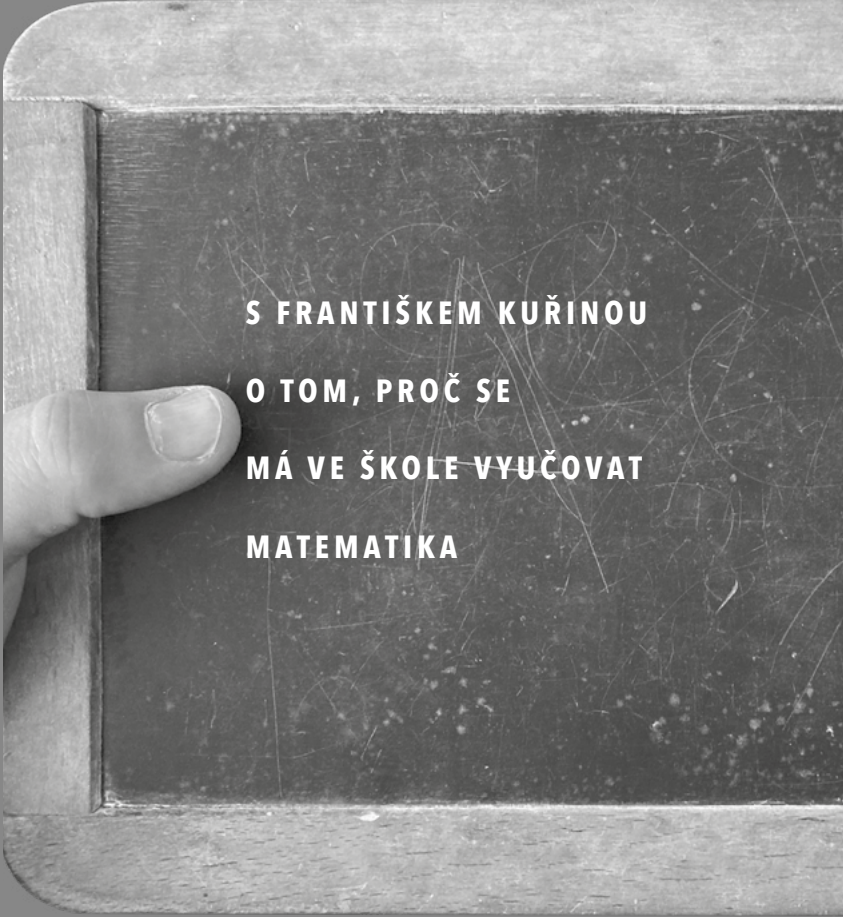
Existují výzkumy, které by dokládaly, jak tato metoda funguje v praxi?

••••• Teď probíhají výzkumy, bude se monitorovat vztah dětí k matematice, jejich znalosti, schopnosti i dovednosti. Moje předpověď je, že tam, kde se to učí metodou VOBS, tam ty výsledky budou ve všech ukazatelích lepší. Tam, kde se to učí sice podle našich učebnic, ale ne metodou VOBS, tam jsem sám zvědav, jak ty výsledky dopadnou. I kdyby výsledky vyšly proti nám, mým hlubokým přesvědčením to neochvěje. Když jsem v 70. a 80. letech učil matematiku na základní škole v Bratislavě, měl jsem třídu dvaceti šesti žáků, které jsem vedl od pátého do osmého ročníku. V další třídě jsem měl ještě více žáků, v jednu chvíli dokonce třicet osm, které jsem učil od třetího do

začátku osmého ročníku, což pak přerušil rok 1989. Stále s nimi udržuji kontakt a vím, kde jsou dnes. A jsem přesvědčen, že to, jak jsem je učil, bylo k jejich dobru, a nejen proto, že mi to říkají, ale i proto, čeho v životě dosáhli. Samozřejmě mám tam moře nedostatků. To se musí vylepšovat. A někdo s tím musí začít a ukázat, že je to schůdná cesta. Životaschopnost metody může naznačovat i intenzita vztahu učitelů k této metodě, jejich citová angažovanost, jak o ni bojují a nedají si ji vzít.

Co byste popřál didaktice matematiky do budoucna?

••••• Aby do hodin matematiky přinášela radost. Žákům radost z vlastního osobnostního rozvoje, rodičům radost z radosti svých dětí a učitelům radost ze smysluplné práce.

A black and white photograph of a hand holding a wooden-framed chalkboard. The chalkboard is dark and has several faint, light-colored pencil scribbles on it. The hand is visible on the left side, with the thumb resting against the wooden frame. The text is centered on the chalkboard in a bold, white, sans-serif font.

**S FRANTIŠKEM KUŘINOU
O TOM, PROČ SE
MÁ VE ŠKOLE VYUČOVAT
MATEMATIKA**

**(HELENA KOLDOVÁ A VERONIKA RODOVÁ,
KOMENSKÝ 142/2, PROSINEC 2017)**

Prof. RNDr. František Kuřina, CSc.,
studoval učitelství oborů matematika a deskriptivní geometrie na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Pracoval jako učitel na středních školách v Českém Krumlově a v Dobrušce. Později působil jako odborný asistent na Pedagogickém institutu v Hradci Králové. Zde se věnoval především vyučování geometrie a spolupracoval s řadou učitelů základních a středních škol, s Kabinetem pro vyučování matematice Matematického ústavu Akademie věd ČR a s některými univerzitami u nás i v zahraničí, zejména v Polsku a v Německu. Vypracoval koncepci didaktické struktury geometrie a zabýval se problematikou „umění vidět v matematice“. Je autorem monografií *Elementární matematika a kultura* (2012) a *Matematika jako pedagogický problém* (2016) a spoluautorem knih *Podivuhodný svět elementární matematiky* (2006) a *Dítě, škola a matematika* (2015). Na didaktické koncepci výuky matematiky úzce spolupracoval s Milanem Hejným.



Co je to vlastně matematika?

••••• Matematika je nerozlučně spjata s vývojem člověka, od počátku lidské kultury jsou součástí jazyka člověka i matematické pojmy typu jeden, dva, několik, mnoho, málo, od počátku je život člověka spjat s geometrickými realitami typu uvnitř, vně, přímo, daleko. Tyto jevy jsou nástroji porozumění člověka světu. Od nich je ovšem daleko k „sofistikované“ matematice současné produkce, jíž rozumějí jen specialisté. Z druhé strany na matematice je historicky budována přírodověda i technika, matematika proniká i do věd společenských. Tvoření pojmů, nezbytný nástroj orientace člověka ve světě, má charakter abstrakcí takřka matematického typu, bez matematiky si nedovedeme představit ani každodenní život současného člověka. Učí-li se dítě chápat matematické vztahy, kultivuje sebe sama, učí se myslet. Přesto se část populace k takto užitečnému nástroji staví negativně. Otázku „co je to matematika“ si položila řada autorů. Jedni akcentují logickou stránku a matematiku chápou jako deduktivní systém axiomů, definic, vět a jejich důkazů. Jiní spatřují klíč v její aplikaci a ztotožňují ji s řešením problémů. Petr Vopěnka, náš nedávno zesnulý významný matematik, charakterizoval matematiku jako metodu předpovídání pomocí formálních kalkulů. Školskou matematiku bychom mohli chápat jako řešení úloh výpočty (tedy formálními kalkuly). Deskriptivní geometrii a část geometrie můžeme vymežit v souladu s Vopěnkou jako řešení úloh rýsováním.

Proč se má ve škole vyučovat?

••••• Souhlasím se spisovatelem Václavem Jamkem, že škola není místo, kde by dítě mělo získat co nejvíce vědomostí a přitom se – pokud možno – nenamáhat. Domnívám

se, že škola by měla využívat spontánní objevovací schopnosti dítěte, které je budou k námaze přirozeně motivovat, ne je však veškeré námahy ušetřit. Škola bez námahy a píle není žádoucí: především ve škole si dítě může vštípit základní kulturu úsilí, která je v naší civilizaci potřebná. Požadovat výkon – a to výkon smysluplný – je jednou ze základních funkcí školy. Eduard Čech, snad náš největší matematik 20. století, uvádí, že bychom měli odstraňovat strach před matematikou a učit lásce k matematice. Ovšem ne tím, že bychom z ní udělali předmět lehký. Matematika byla, je a zůstane předmětem těžkým. Láska k matematice je podstatnou částí lásky k práci. Bílá kniha, základní dokument naší současné reformy, zná bohužel práci pouze v její fyzické podobě, jako je třeba práce v dílnách. Protože nepoznáme v první třídě, ba někdy ani před maturitou, zda z dívky bude baletka nebo atomová fyzička, zda z hochy bude inženýr nebo hokejista, musí se všechny děti učit na základní škole matematice. Společnost usiluje o to, aby všechny děti byly připraveny pro život, tedy k pozdějšímu vzdělávání, praktickému nebo teoretickému. To je ovšem jen jeden pohled. Druhý souvisí s významem matematiky pro rozvoj dítěte. Dobrý učitel dokáže učit matematiku tak, že rozvíjí pozornost, vnímání a paměť žáků. Dnes se někdy říká, že v době, kdy si můžeme informace o všem najít na počítači, význam paměti klesá. To je vážný omyl. Podle psychologů je učení ve své podstatě paměťový pochod. Člověk je do určité míry určen tím, co má ve své paměti k dispozici. Paměť zakládá možnost řeči, způsob smysluplného vnímání, ba dokonce i porozumění, které je základním rysem dobrého matematického vzdělávání. Porozumění totiž znamená propojení paměti se schopností vhledu. Ovšem učení orientované na paměť bez porozumění, tedy

biflování, je velkým nebezpečím našeho školství. Dobré vyučování matematice kultivuje myšlení žáka, učí ho vidět souvislosti a řešit problémy, rozvíjí jeho představivost. Zde zdůrazňuji dobré vyučování. Ne každé vyučování matematice rozvíjí myšlení. Hodiny matematiky mohou myšlení i ubíjet, například tím, že učitel přistupuje k učení formálně, uvádí poznatky a vyžaduje jejich reprodukci.

Jak došlo k vaší spolupráci s Milanem Hejným?

••••• Milan Hejný nastoupil ke studiu na Matematicko-fyzikální fakultu Karlovy univerzity v roce 1955, kdy já jsem toto studium ukončil. Měli jsme se celých dvacet let. V sedmdesátých letech jsme navázali z podnětu publikovaných článků nejdříve písemný a pak i osobní kontakt. Podle možností jsem jezdil na Slovensko, na semináře a letní školy, jejichž duší byl profesor Hejný. Byly to mé didaktické univerzity. Tam jsem poznal souznění našich didaktických názorů, tam se rodily naše vzájemné sympatie. Jejich výrazem byly společné publikace, z nichž nejvýznamnější je patrně kniha *Dítě, škola a matematika*. Ne ve všem byly ovšem naše didaktické názory totožné. To se projevilo například zařazením jedenácté kapitoly, kterou jsme nazvali *Komentář Františka Kuřiny po deseti letech*, ve třetím vydání *Dítěte*. Od Milana Hejného jsem se mnohé naučil. Rád bych se mu přiblížil například v orientaci didaktiky na práci s žáky, mnoho jeho myšlenek bylo pro mne inspirativních. Obdivuji jeho schopnost vypěstovat si tým tvořivých spolupracovníků i dynamičnost jeho názorového vývoje, který dokládá jeho cesta od teorie didaktického konstruktivismu, vyučování orientovaného na budování schémat, až k vytvoření uceleného systému Hejného metody. Oceňuji i kouzlo jeho osobnosti.

Je podle vás Hejného matematika novou metodou či novým pojmem v didaktice matematiky?

••••• V roce 1902 se narodil nedaleko Litovle Jan Čep, v roce 1904 se narodil v Litovli Vít Hejný. Oba maturovali na též gymnáziu, Čep se stal spisovatelem, Hejný učitelem a otcem Milana Hejného. Co mají tyto dvě osobnosti společného? Jan Čep píše o svém díle. Slovesná tvorba představuje jistý druh poznání. Toto poznání se liší od poznávání vědeckého a filozofického tím, že je ho účasten celý člověk, s duší i tělem, se svým životem intelektuálním, morálním, citovým i smyslovým. Domnívám se, že poznávání matematiky v pojetí profesora Hejného je téhož druhu. Jeho matematiku poznává celý žák, duší i tělem, svým životem intelektuálním, morálním, citovým i smyslovým. Zázrak Hejného metody spočívá v tom, že každý žák je takového poznávání schopen. Není pochyby o tom, že ne každý učitel či učitelka může vhodné prostředí pro Hejného metodu vytvořit. A Hejný to explicitně uvádí. Podle mého názoru však nelze ve zmíněném smyslu naladit na objevování matematiky každého žáka, každou třídu a každou školu. Existují žáci, které v důsledku svých genetických předpokladů, rodinné výchovy a společenských vlivů lze sotva dovést ke globálnímu poznání celé matematiky Hejného metodou. V tom se především odlišuje můj názor od názoru Hejného. Ovšem Hejného učebnice matematiky jsou učebnicemi nové generace. Tyto učebnice představují především systém podnětů, otázek a problémů pro žáka. Výklad učiva v tradičním smyslu v nich zcela chybí. Neobsahují transfer učiva, který je běžný v tradičních učebnicích. Hejného metoda je novým pojmem v didaktice matematiky.

Co si myslíte o podobě matematiky v současné škole?

••••• Matematiku v naší současné škole můžeme hodnotit podle kurikulárních dokumentů, učebnic nebo skutečného vyučování. Bílá kniha a rámcové vzdělávací programy přesunuly velkou část práce na učitele. Ti mnohdy považují tvorbu školních vzdělávacích programů za administrativní zatížení, které nevede k vyšší úrovni vyučování. Učebnic matematiky pro základní školu je tak velké množství, že by jejich rozbor vydal na obsáhlou studii. Nemohu hodnotit českou školu v celé šíři, nemám pro to dostatek podkladů. Podobu matematiky ve škole utvářejí učitelé a ti mohou být dobří a méně dobří. Poctiví učitelé, kteří chtějí dobře připravit všechny žáky na budoucí vzdělávání, se vzhledem k požadovanému rozsahu učiva uchylují dosti často k instruktivním a transmisivním metodám. Vyučování pak nemá charakter přirozeného poznávacího procesu, ale stává se pouhým předáváním poznatků. To vede k formalismům ve vyučování, k učení bez porozumění, k biflování. Je to podle mého názoru příčina poměrně nízké úrovně výsledků matematického vzdělávání u nás.

Kam by podle vás měla směřovat výuka matematiky?

••••• Měla by dovést všechny žáky na úroveň matematické gramotnosti potřebné pro život a další studium. Měla by rozvinout matematickou kulturu nadaných žáků k prvním krokům tvořivosti. Měla by pěstovat důležité psychické funkce, jako je paměť, vnímání, soustředění, myšlení a podobně. Měla by kultivovat důležité společenské funkce, mezi něž patří odpovědnost, pracovitost, vytrvalost či kritičnost. Z tohoto výčtu je zřejmé, že těchto cílů nedosáhne žádnou školskou reformou, ale jedině poctivou prací dobrých učitelů. Je to obtížný, dlouhodobý úkol, jehož

postupné dosahování bych si na závěr své pedagogické činnosti přál.

Jaký je váš pohled na úroveň výuky geometrie v dnešní základní škole?

•••• Geometrie je již svým historickým vývojem specifickou disciplínou. Zatížena eukleidovským tónutím k logicky uspořádanému systému, množstvím pojmů a různorodými úlohami se jeví jako obtížná složka výuky. Podle mého názoru je jedním z důvodů nízké úrovně dosahovaných výsledků i běžný tradiční přístup. Proto jsem před několika léty navrhl takzvanou didaktickou strukturu geometrie, která umožňuje nahradit logický přístup přístupem psychologickým. Základem didaktické struktury geometrie je dělení prostoru, vyplňování prostoru, pohyb v prostoru a dimenze prostoru. Toto pojetí jsem realizoval v několika učebnicích vydávaných matematickým ústavem Akademie věd České republiky a nakladatelstvím Prometheus. Někteří učitelé chápou geometrii nesprávně jako rýsování. Celou výukou geometrie se táhne problematika velikostí geometrických útvarů, které je věnována někdy malá péče. Je to důležitá oblast sepětí matematiky s fyzikou.

Jak pracovat se žáky, kteří, jak se říká, nemají pro matematiku nadání?

•••• Petr Vopěnka podle mého názoru vystihl problematiku matematického vzdělání následujícím tvrzením: „Není utěšenějšího povolání nad učení dětí, které se učit chtějí, a není odpornějšího poslání nad učení dětí, které se učit nechtějí.“ Pracovat se žáky, kteří nemají pro matematiku nadání, dovede snad každý dobrý učitel. Stačí, má-li k tomu vhodné podmínky, což zahrnuje zejména dostatek

času, málo žáků ve třídě a vhodné pomůcky. Je ovšem třeba, aby i tito žáci byli motivováni úspěchy při řešení vhodných úloh a nebyli nuceni do učiva, na něž intelektuálně nestačí. Problémem jsou žáci, kteří se nechtějí učit nic, tedy ani matematiku, a navíc nemají pro matematiku nadání. Takoví žáci jsou patrně v každé třídě. Umění učitelské spočívá v realizaci vnitřní diferenciaci výuky. Redukovat učivo pro slabé například na 40 % současného stavu, jak někteří navrhuji, nepovažuji za vhodné. Snad nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje výsledky vzdělávání, je rodina a společnost. Nemám k dispozici žádnou studii o naší společnosti, připomenu však šetření, které provedl v USA sociolog Paul Ray. Podle něho je americká společnost složena ze 47 % z lidí, pro něž je prioritní snadný a rychlý úspěch, z 24 % z tvořivých lidí, kteří se snaží porozumět souvislostem, a z 29 % lidí, kteří lpějí na tradicích a o pokrok nejeví zájem. Je samozřejmé, že prvních šest let života v rodině nemůže nemít vliv na postoj dítěte ke vzdělání. Jeden zkušený učitel matematiky popsal realitu svých tříd takto: 40 % dětí usiluje o dobré známky bez velké námahy a orientuje se na paměť. 30 % žáků chce porozumět souvislostem, jsou to žáci přemýšliví, kteří chtějí dosáhnout úspěchu prací. 30 % žáků nemá o výuku zájem, nevadí jim ani špatné známky. Co motivuje k práci žáka, když ví, že se na nějakou vysokou školu určitě dostane a bakalářskou či magisterskou práci si může koupit u několika firem? I to je realita naší školy.

Co by bylo potřeba změnit ve výuce matematiky?

••••• Změnit by bylo potřeba mnohé, některé věci jsou ale změnitelné obtížně. Například vytvořit učitelům lepší podmínky pro jejich práci, aby se mohli dále vzdělávat, aby


nežili ve stresu, ale v klidném prostředí svých sboroven řešili v pracovních kolektivech aktuální problémy výchovné i vzdělávací. Zlepšit přístup rodičovské veřejnosti ke škole a k matematice. Politická reprezentace by měla oceňovat práci učitelů nejen slovně, ale i materiálně. Co můžeme měnit, i když třeba v delším časovém horizontu? Můžeme se snažit odstraňovat formalismus ve vyučování matematice. Jeden čtenář naší knihy *Dítě, škola a matematika* nám napsal: Píšete o formalismu příliš jemně. Kdyby se na formalismus umíralo, maturity by se dožil jen nepatrný zlomek žáků. Mělo by se zrušit plošné testování žáků. O úrovni výuky se lze přesvědčit na základě statistických metod testováním výběrovým. Učit žáky přípravu na testy vzdělávání spíše škodí, než prospívá. Vytvářet podmínky pro účinnou diferenciaci žáků ve třídách. Omezit množství víceletých gymnázií, která by se měla stát školami pro skutečně nadané. Snažit se o psychologický přístup k výuce, který přispívá ke kladné motivaci žáků – současný převážně logický přístup mnohé žáky odrazuje. Zavést osnovy povinné pro všechny žáky, ale k žákům méně schopným přistupovat diferencovaně. To znamená kvalitativní, nikoli kvantitativní redukci učiva. Věnovat větší péči matematickému řemeslu, a to jak v aritmetice, tak i v geometrii. Posílit také geometrickou složku vzdělání, zejména vizualizací pojmů, postupů i řešení úloh.

Jak kvalitně jsou podle vás v České republice připravováni učitelé matematiky?

•••• Mohu si vážit ocenění studentky, která mi napsala: „Vaše přednášky se mi líbily!“ Když jsem četl u Korthagena myšlenku, že to, co se žák nenaučí na základní škole, nenaučí se ani na škole střední, a to, co se nenaučí na škole

střední, nenaučí se ani na univerzitě, připadala mi absurdní. Způsob, jakým studentka napsala své ocenění, však dává Korthagenovi za pravdu, neboť již na základní škole by měla žákyně umět větu správně napsat. O těchto chybách ji nepoučila ani škola střední. Větu napsala studentka matematiky po ukončení bakalářského studia a po prvním roce studia magisterského. Univerzita ji už v pravopise nevzdělá. Proč to připomínám? Na učitelské studium přijímáme i čtyřkaře a podle mého názoru je nemožné všechny studenty připravit kvalitně. Podobné nedostatky, které jsem uvedl na příkladu znalosti pravopisu, mohu doložit i na příkladu matematiky. Existují studenti, kteří neznají vzorec pro druhou mocninu dvojčlenu, jedna studentka se mi svěřila, že se nikdy nedověděla o jeho snadné odvoditelnosti. Na základní škole prý je učitelka se vzorcem seznámila jako s faktem k zapamatování. Tím chci upozornit, že dobrý učitel není prioritně vychováván jako didaktik; učitelské umění se utváří v průběhu celého jeho studia. Jak se sám učil, tak bude učit své žáky. To je opět Korthagen. Významnou roli v učitelském vzdělávání hrají tedy i metody přednášek všech předmětů, nejen matematických. Jeden vysokoškolský učitel se mi bez uzardění svěřil: „Přednáším pro tři studenty v posluchárně, ti mému výkladu rozumějí, s těmi spolupracuji.“ Na mou otázku: „A co ostatní?“ odpověděl: „Ti se to naučí.“ Patrně bez porozumění, tedy nazpaměť. Student, který zná definice, věty, ideje důkazů a řešení typických úloh, je patrně v mnoha případech úspěšný. Jeden posluchač se mi chlubil, že bude učit moderně. Učivo najde na internetu, promítne žákům a bude zkoušet. Tento student si myslí, že nemusí matematiku umět, nemusí umět ani pravopis, ba ani čitelně psát na tabuli.

Po absolvování matematicko-fyzikální fakulty jsem odcházel do učitelské praxe s přesvědčením, že nejdůležitější úkol učitele, ne-li jediný, je srozumitelně vyložit učivo. Dnes vím, že i na univerzitě je nutno postupovat jinak. Systém definice–věta–důkaz–úloha, běžný na vysoké škole, se někdy mladý učitel snaží aplikovat v příslušné modifikaci i na škole střední nebo základní. Po letech praxe jsem přesvědčen, že i v univerzitním vzdělávání je důležitá motivace a řešení problémů disciplíny. Ne učit definice, ale učit, jak definovat pojmy; ne učit věty, ale učit řešit problémy; ne předvádět důkazy, ale učit dokazovat. Každý student přirozeně musí přitom mít svou učebnici, v níž najde potřebné informace. V praxi se mi takovýto způsob výuky velmi osvědčil. Kterého učitele by nepotěšilo hodnocení následujícího typu: „S potěšením si dovolím říci, že by bylo přínosné, pokud by studenti mohli navštěvovat více takových přednášek, kdy jsou vtaženi do děje, což nebývá v matematice často. Nemám ráda hodiny, v nichž jsme pouze poučováni a pro naše myšlení a úsudek bývá málo prostoru a času.“ Jsem přesvědčen, že příprava učitelů matematiky trpí malým zřetelem k jejich budoucí praxi.



S JANEM A VLADIMÍROU
SLAVÍKOVÝMI O ARTEFILETICE
JAKO CESTĚ
K ŽIVOTNÍM HODNOTÁM

(VERONIKA RODOVÁ A KATEŘINA LOJDOVÁ,
KOMENSKÝ 141/2, PROSINEC 2016)

PaedDr. Vladimíra Slavíková

vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, obor učitelství pro mateřské školy. Pracuje jako ředitelka Mateřské školy Klubičko v Příbrami. Své zkušenosti předává jako lektorka seminářů pro učitele. Je spoluautorkou publikací se zaměřením na artefiletické pojetí výchovy *Dívej se, tvoř a povídej* (2019, vyšla také v Nizozemí pod názvem *Kijk, Creëer en Praat*) a *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky* (2008).

Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.,

vystudoval Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze. Vyučuje na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni. Specializuje se na didaktiku a na expresivní obory ve výchově a je zakladatelem a propagátorem artefiletiky jako komplexního tvořivého přístupu v expresivní výchově. Souběžně s výukou na vysoké škole systematicky ověřoval své pojetí výtvarné výchovy na základních a středních školách, působil také ve výchovných nebo poradenských zařízeních pro děti a mládež. Je autorem a spoluautorem řady teoretických publikací, za všechny jmenujme *Od výrazu k dialogu ve výchově - artefiletika* (1997), *Hodnocení v současné škole* (1999), *Tvorba jako nástroj vzdělávání* (2013) a *Transdisciplinární didaktika* (2017).



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

••••• Jan: Nejstručněji se dá povědět, že artefiletika je výchovné a vzdělávací pojetí, v němž expresivní tvorba – výtvarná, dramatická, hudební, taneční a další – 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 Paul Ricoeur v tomto smyslu napsal, že člověk prostřednictvím umění hledá metafory pro svoje sny, fantazie a skrytá přání.

Vladimíra: Historický vývoj civilizace přesvědčivě vypovídá o tom, že obě poznávací oblasti – doslovná a obrazná – se v jakékoliv 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 expresivní 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 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, kdy hledáme odpověď na otázku „Co jsme prožili a jak?“, a zpracovat se až k náročným vzdělávacím projektům, které od žáků vyžadují poctivé studium: „Co všechno jste se dozvěděli o tématech, která jsme spolu objevili?“ Důležité je, že motivace ke studiu má být pokud možno vnitřní, nikoliv vnější, to jest 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.

Kde se vzal název artefiletika?

••••• Jan: Pojmenování „filetický přístup“ použil v sedmdesátých letech 20. století výtvarný pedagog Kenneth R. Beittel, když chtěl vystihnout zvláštní roli, kterou ve výchově zauímají 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 Harry S. Broudy pro označení takového vzdělávacího přístupu, jenž se při výuce orientuje „na žáka“, tedy opírá se o žákovskou osobní zkušenost a motivaci tvořit. Na Broudyho pojetí navázala v devadesátých letech Liora Breslerová, která zkoumala uplatnění tohoto přístupu ve školní praxi ve výtvarné výchově.

Vladimíra: Tyto podněty jsme využili v jedinečné situaci u nás na počátku devadesátých let. V té porevoluční době se v české výtvarné výchově rozrůznilo několik alternativních proudů, z nichž jeden z nejvlivnějších 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.

Jan: Tento program razil již v půli 20. století Victor Lowenfeld Lowenfeld 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.

Jakým způsobem se artefiletika dostala do českého pedagogického prostředí?

••••• Jan: První článek, který programově koncipoval artefiletiku pod jejím nynějším názvem, vyšel v roce 1994 v časopise *Výtvarná výchova*. Navazoval na pojetí takzvaných alternativních osnov výtvarné výchovy pro gymnázia z roku 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 zapojovali 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 využívána v reálné školní praxi. Výborně se osvědčily také společné artefiletické aktivity dětí s rodiči. Dlouholeté zkušenosti s artefiletikou na naší mateřské škole jsme mohli zúročit v letech 2014–2018 v mezinárodním projektu při návštěvách holandských kolegyně a kolegů z partnerského

města Hoornu. Artefiletikou v praxi byli zaujati natolik, že si ode mě vyžádali speciální kurzy a nakonec i přeložili do holandštiny naši knížku *Dívej se, tvoř a povídej*. Díky tomu je u nich artefiletika známá a je ve výchově předškoláků i mladších školáků skutečně využívána.

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 pražské pedagogické fakulty, od počátku milénia ještě na katedře výtvarné kultury v Plzni a pokud vím, učil (a učil) 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 disertační, magisterských a bakalářských prací z oblasti artefiletiky.

Vladimíra: Z rozmanitých a sdílených zkušeností vyrůstala od roku 1997 i řádka knih a článků, 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 nejužěji 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 poža-

davek shodný s přípravou arteterapeutů: vyučující má zakusit artefiletickou výuku sám na sobě a poznávat ji prostřednictvím soustavné reflexe vlastní zkušenosti spojené se studiem teorie a metodiky.

Jan: 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 nejprínosnější. 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: Na počátku jsme se již zmínili o tom, že by se oba přístupy neměly zaměřovat, ale měly by úzce spolupracovat. Souvztažnost 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 takzvaným 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 takřkajíc 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 zobecnovat 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 Jiří Závora, lze použít Antonovského příhodný termín salutogeneze: hledání a využívání toho, co nás udržuje zdravými, čímž se nabývá odolnosti proti psychogenním onemocněním.

Jak se v praxi artefiletika pozná?

•••• Vladimíra: V knížce *Dívej se, tvoř a povídej* (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 nebo 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.

Artefiletika má tedy jako expresivní obor blízko ke školnímu předmětu výtvarná výchova. V čem se 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 čaránici kresbu, v zárodcích rytmu hudbu, ve hře divadlo, v prvních pokusech o ladný pohyb tanec, ve vyprávění literaturu a tak dále. Expresie 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, například 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 prohloubenému 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, zdojení a líčení, oblékání, flirtu, reklamy... Jaké jsou rozdíly nebo 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 výchovy. 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, respektive 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 a něco nového poznat, těšili se na

tvůrčí expresivní aktivity a měli zájem spolu rozmlouvat o tom, co je zajímavá. 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 pocítují 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 Filozofické fakulty Univerzity Karlovy 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 kolegy a kolegyněmi z Olomouce.

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

••••• Jan: Na to jsme vlastně odpovídali 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, oč jde, na znalosti.

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

•••• 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 ozvláštňení 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?

•••• Vladimíra: Kromě toho, co jsme již stručně zmínili, by artefiletika u dětí měla podněcovat zvědavost a poznávací motivaci prostřednictvím expresivních aktivit, tedy poskytovat příležitost k porozumění tvorbě jako způsobu poznávání světa a sebe v něm. Měla by rozvíjet komunikační a sociální dovednosti, emoční inteligenci a schopnost se dorozumět s druhými lidmi pestrou škálou vyjadřovacích prostředků.

Jan: 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 snad-

né, o to však důležitější. Stojí ještě za poznámku, že v evropském referenčním rámci kurikula je uvedeno osm klíčových kompetencí, z nichž jedna je nazvaná Cultural awareness and expression – Kulturní povědomí a vyjadřování. Z jejího vymezení vyplývá, že pojetí této kompetence odpovídá cílům, k nimž směřuje artefiletika.

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

••••• Jan: 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.

Vladimíra: 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?

••••• 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. Zatímco v raném věku u předškoláků nebo u dětí na prvním stupni školy se rozvíjejí základní dovednosti expresivní tvorby, reflektivního dialogu a interpretování uměleckých děl, se vzrůstajícími zkušenostmi účastníků je možné prohlubovat poznávání a obohacovat znalosti.

Jan: Zvláště vhodnými adresáty výchovného uplatnění artefiletiky jsou studenti středních a vysokých škol, kteří dokážou artefiletiku využít k zaujatému zkoumání vztahů mezi sebou a sociálním, kulturním nebo přírodním prostředím.

Kde se mohou čtenáři dozvědět o artefiletice více?

••••• Vladimíra: O artefiletice u nás dnes již existuje řada knih a článků v různých časopisech. 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?

••••• Vladimíra: Předtím 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.

Jan: 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. Kromě toho, jak jsme uvedli, má oporu i v evropském referenčním rámci kurikula. 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?

••••• 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 výše jsme vzpomněli vydání jedné z našich knížek v Holandsku.

Jan: 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 a 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.



S EVOU MACHKOVOU

O VĚČNÝCH OTÁZKÁCH

PEDAGOGIKY

**(ANNA TOMKOVÁ A VERONIKA RODOVÁ,
KOMENSKÝ 144/4, ČERVEN 2020)**

Prof. Eva Machková

vystudovala obor divadelní věda na Divadelní akademii múzických umění v Praze a pedagogiku na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Pracovala jako dramaturg v Městském divadle Mladá Boleslav a jako odborná pracovnice v Ústavu pro kulturně výchovnou činnost se zaměřením na dětské divadlo a přednes. Významně se podílela na budování uměleckého vzdělávání u nás, je zakladatelkou národních přehlídek dětského divadla, dětského přednesu a národní přehlídky dospělých amatérů hrajících pro děti. Celoživotně se věnuje dramatické výchově jako důležité složce vzdělávání. Patří mezi zakladatele katedry výchovné dramatiky na DAMU v Praze, několik let byla její vedoucí a do roku 2018 zde učila. Působila v mezinárodních organizacích uměleckého vzdělávání AITA/IATA, ASSITEJ a UNIMA. Je držitelkou Ceny ministerstva kultury za přínos v oblasti dětských uměleckých aktivit a také autorkou řady monografií, mimo jiné *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy* (2007), *Nástin teorie a historie dramatické výchovy* (2018) a *Škola dramatickou hrou - Dramatická výchova v primární škole* (2019). Je autorkou webových stránek *Škola dramatickou hrou*.



Můžete vzpomenout na počátky své profesní cesty?

••••• Pedagogiku jsem začala studovat proto, že jsem pracovala v divadelním oddělení tehdejšího Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti, kde jsem měla na starost vzdělávání ochotníků. Ale současně, hned v prvním roce studia, jsem objevila zvláštní věc: dostávali jsme čtvrtletník britské organizace ochotníků a tam byl inzerát jakési organizace v Birminghamu zabývající se oborem, kterému říkali child drama. Šéfem té organizace byl Peter Slade, zakladatel britského pojetí dramatických aktivit dětí. Napsala jsem jim, oni mi poslali nějaké brožurky, a tak jsem zjistila, že existuje i něco jiného než naše divadlo hrané dětmi, které vzniklo v 19. století. Child drama se lišilo tím, že kladlo důraz na osobnostní a sociální rozvoj dětí a hledalo nové metody, které by umožnily účast všech dětí ve třídě. Pedagogiku jsem studovala na Filozofické fakultě UK v letech 1964–1970. V té době někteří z našich pedagogů vyjížděli do zahraničí, především František Singule, který byl naším ročníkovým vedoucím. Začal se tehdy zabývat srovnávací pedagogikou, napsal obsáhlou publikaci o různých směrech reformního školství, vtahoval nás tím do světa, který se vyvíjel normálně. Učil nás, co je reforma školství, a to bylo pro mne nejdůležitější. Měli jsme ho i na dějiny pedagogiky a z nich mě zaujali reformátoři, v první řadě Lev Nikolajevič Tolstoj se svou školou pro mužiky, hlavně jeho stať o tom, jak ty vesnické kluky učil psát. Myslím, že by to dodnes mohlo být inspirativní pro výuku slohu. A samozřejmě Komenský se svou Školou hrou, i když to, co on tehdy dělal, nebyla hra v dnešním slova smyslu, směřoval k názornosti ve výuce latiny, ne ještě k činné škole, koneckonců je to pár set let. Ale on objevil postup, který dovoluje jevištní nebo dramatické

postupy aplikovat na jakoukoliv vyučovací látku – na příběh Diogenův stejně jako na botaniku a další tehdejší nauky. Důležité pro mne byly i výzkumy profesorky Jarmily Skalkové, která se v té době zabývala aktivitou žáků ve vyučování, její kniha obsahuje dodnes platné poznatky. Velmi důležitou disciplínou byla pro mě sociální psychologie, protože ta mě nasměrovala k tomu, jak organizovat dramatickou výchovu z centra.

Zde se vám propojila dramatika s pedagogikou?

••••• Naše pracoviště tehdy bylo celostátním garantem amatérských aktivit, pořádali jsme soutěže, přehlídky, vzdělávací akce, vydávali jsme rozmnožované časopisy a studie a já jsem ze sociální psychologie pochopila, že věci neposloužím, když se postavím do pozice hvězdy, která váže všechny zúčastněné osoby přímočaře ke své osobě, ale že je třeba vytvářet síť lidí, kteří dokážou vzájemně spolupracovat. Tehdy, na počátku 60. let, u nás vznikaly literárně-dramatické obory tehdejších lidových škol umění a shodou okolností se vyskytla parta bývalých hereček, které odešly z různých důvodů z divadla. Měly děti a učily na lidových školách umění – na „liduškách“, jak se jim říkalo. Byly velmi tvořivé a ochotné bavit se o tom, jak nový obor učit. Ta skupinka osmi nebo deseti dam se občas scházela. Povíдалy jsme si o tom, pořádaly jsme semináře. Včetně těch, kterým jsme říkaly „samonabíjecí“ – několik učitelek si prakticky předvádělo, co a jak dělají. Chvíli jedna vedla a další byly žačkami, pak se vystřídalý. Zkrátka výuka aktivitou. Pak se postupně připojovali další lidé, vedoucí souborů. Posun nastal v 70. letech, kdy normalizační stát přišel na to, že dát lidu chléb a hry je pro něj výhodné. Dostali jsme peníze na přehlídky a mohli jsme

pořádat Kaplické divadelní léto, přehlídku dětských divadelních představení. Ale připravovali jsme je v propojení s praktickými semináři pro vedoucí souborů a učitele. To byla doba, kdy jsme budovali systém her a cvičení jako přípravu pro divadlo. Nikoho by nenapadlo poslat dítě do sportovní soutěže bez tréninku, u divadla se věřilo, že to jen tak půjde. Proto také vznikl termín „dramatická výchova“, který tuto práci odlišuje od nacvičeného dětského divadla, které napodobuje divadlo dospělých. A protože dramatická výchova připravuje nejen pro divadlo, ale i pro život, začalo se už tehdy uvažovat o tom, že dramatickou výchovou by měly procházet všechny děti na všech školách.

Kdy nastal na vaší cestě ten zásadní zlom - k současné podobě dramatické výchovy?

••••• Samozřejmě v roce 1989/1990. Já jsem v té době byla už v důchodu, ale o dramatickou výchovu se začaly zajímat pedagogické fakulty i obě vysoké divadelní školy. Proto jsem se v roce 1992 stala vedoucí nově založené katedry výchovné dramatiky na pražské DAMU. Během 70. a 80. let jsem zapojovala řadu spolupracovníků do vzdělávacích akcí, a proto si je zvaly jako lektory i kraje a okresy, a oni tím získávali pedagogické zkušenosti. Onen zlom, který nastal v roce 1990, znamenal, že konečně po letech existence literárně-dramatických oborů LŠU, nynějších základních uměleckých škol, vznikla možnost poskytnout učitelům odborné vzdělání. Do toho vstoupila skupina lidí, kteří v té době byli odbornými asistenty na vysokých školách – Josef Valenta, Hana Kasíková, Vladimíra Spilková, Soňa Kofátková, Eva Lukavská, Pavel Vacek a další. Najednou se zájem začal přiklánět k všeobecně vzdělávacímu školství. Do toho vstoupily semináře

zahraničních pedagogů, kteří nás seznamovali s metodami, jak do dramatických aktivit zapojit všechny žáky bez ohledu na to, jestli mají zájem, talent, prostě jakékoliv žactvo. Přesto v té době na nově vzniklé katedře výchovné dramatiky na pražské DAMU mezi posluchači převládali učitelé ZUŠ, kteří si doplňovali odborné pedagogické vzdělání. Ale postupem doby se ke studiu hlásilo – a stále hlásí – víc učitelů základních a středních škol.

Jaký je dnes stav dramatické výchovy na školách?

••••• Je to dost těžká otázka, protože škol jsou tisíce, je dost těžké to zjistit. Kde je zavedený předmět, tím se zabývaly některé diplomové nebo disertační práce, ale většinou výzkumy toho typu trpí tím, že odpovědi na dotazník přijde málo, takže to bohužel nepokrývá celou situaci. Myslím si, podle řady faktů, že nejvíce prostoru pro dramatickou výchovu je na 1. stupni a v mateřských školách. Ze sborníčků projektů, které jsem sestavovala pro nakladatelství Portál, je vyprodáný svazek určený dětem mladšího školního věku. Třídní učitelka může zorganizovat čas, může si spojit dvě vyučovací hodiny dohromady. V látce prvouky má také významné místo poznávání vlastního okolí, což lze dobře realizovat také s pomocí literatury a dramatiky. Ve fikci lze snadno vytvořit představu přírody, vesnice nebo města a hrou v roli „v botách druhého“, mohou děti vstoupit do onoho prostředí a poznávat, jak žije.

Můžete uvést konkrétní příklady „inspirativní praxe“ napříč stupni škol?

••••• Samozřejmě jsou dobře známé pozitivní příklady jako je kunratická škola v Praze 4, kde mají ve školním vzdělávacím programu povinnou dramatickou výchovu od

třetího do devátého ročníku a v prvních dvou ročnících mají učitelky za úkol používat dramatické metody, kdykoli se to hodí. Pak jsou ve školách jednotlivci, jejichž situaci označila jedna z učitelek jako „sám voják v poli“. V debatách, které teď vedu s našimi absolventy, se neobjevil případ nějakého odmítání nebo snad nenávisi k dramatické výchově. Spíš se stává, že učitelé považují dramatickou výchovu nebo užívání dramatických metod za zajímavé, ale neumějí to dělat. A tak uvažujeme například o informativních seminářích po učitele určité školy, kde učí kvalifikovaný učitel dramatiky, který by byl také schopný takové uvedení do problematiky třeba pro skupinu 8–10 zájemců sám realizovat.

Učitelé nyní v rámci inovací výukových postupů často používají metody kritického myšlení. Proč si myslíte, že dramatická výchova nezískala takové povědomí mezi učiteli jako například postupy kritického myšlení?

•••• Spousta lidí si pořád představuje, že dramatická výchova je secvičování divadla nebo to, co je ve školství známo jako dramatizace, o níž existuje jen jakési nejasné povědomí. Léta pátrám po tom, co to vlastně je školní dramatizace, ale ničeho jasného a podstatného jsem se nedopátrala. V některých záznamech čtu o různých aktivitách, které jsou popsány a charakterizovány a pak následuje dramatizace. Tečka, nic víc. Jako by si učitelka uvařila kávu, děti si nějak hrají a ona jen dává pozor, aby si neublížily.

Můžete tedy znovu krátce objasnit, v čem spočívá podstata dramatické výchovy?

•••• Nevím, jestli obecné formulace čtenáři něco řeknou.

Myslím si, že to člověk musí zažít na vlastní kůži. Stalo se mi, že jsem jedné učitelce doporučila svoji knížku, protože dostala v červnu za úkol, aby v září začala učit dramatickou výchovu. Po prázdninách jsem se dozvěděla, že přečetla všechno, co jsem napsala a vytvořila plán, že každá třída ihned udělá představení. To jsem nikdy nenapsala, naopak vždy píšu o tom, že cesta k představení je dost dlouhá, obsahuje přípravu dětí a je třeba zapojit je do tvorby inscenace. To vyžaduje dostatek času, při 45 minutách jednou týdně se toho moc nestihne. To, co píšu, si čtenář vykládá svým způsobem, který odpovídá jeho zkušenostem nebo představám. Stručně řečeno: dramatická výchova je řízené a cílevědomé učení zkušeností, to jest jednáním, osobním poznáváním sociálních vztahů a dějů přesahujících aktuální praxi zúčastněného jedince. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v představení. Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické. Formuje člověka v jeho základních lidských vlastnostech, možnostech a chování, je to výchova v užším slova smyslu.

Jaký je váš názor na současnou skladbu a pojetí školního kurikula jako celku?

•••• Nedávno jsem si porovnala průřezová témata v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a domnívám se, že jsou pořád o tomtéž. Tolerance, empatie, otevřenost a tak dále, protože když jde o demokracii, Evropu, multikulturalitu, ekologii, bez takových postojů a schopností se neobejdeme. Udivuje mě, že to, co tvoří poznatky průřezových témat, je nutné vyučovat zvlášť. Copak to není obsaženo v občanské výchově? V RVP je také etická výchova jako jeden z doplňkových předmětů, ale etiku přece potřebuje každý člověk. V RVP jsou obsažena

témata, která se také běžně dělají v dramatické výchově – komunikace, přátelství, tvořivost, pozitivní a negativní přístup a další podobné. Myslím si, že by například bylo možné spojit do jednoho předmětu etickou, dramatickou a osobnostně-sociální výchovu, zejména v primární škole. V RVP jsou snad jenom u dramatické výchovy uvedeny i metody nebo metodický základ, u ostatních předmětů se uvádějí jen témata. Učitel může frontálně vykládat o tom, co je demokracie nebo co je multikultura, mluví a mluví a všechno to jde u většiny žáků druhým uchem ven. Když udělá byt jen jednu dílnu nebo jeden projekt na téma multikulturality, řekne to dětem daleko víc, stane se to jejich věcí a ovlivňuje to jejich postoj a způsoby jednání.

A jaké má mít místo ve školním kurikulu dramatická výchova?

••••• V dramatické výchově je základem jednání a psychosomatická jednota, takže se nepracuje jen s hlavou, ale i s tělem. Hráč řeší situaci, musí reagovat na partnera, musí se rozhodnout a něco udělat, ať už to znamená, že něco vyřkne nebo někam dojde. A navíc do toho vstupují emoce, zážitky. Když se stane Napoleonem, začne si uvědomovat, co to znamená vítězit, vládnout a také dojít k truchlivým koncům. To je proces, který se odehrává ve všech důležitých lidech – v ředitelích, poslancích, v každém, kdo stoupá někam nahoru a musí se s tím umět nějakým způsobem vypořádat. Dovednost umět se vypořádat se svým vlastním životem se týká všech lidí. Zajímavé jsou možnosti propojování dramatické výchovy s dalšími výchovami, třeba s výtvarnou výchovou. Na katedře výchovné dramatiky studovala řádka absolventek výtvarné výchovy a jeden čas to vypadalo, že by se mohl zrodit obor výtvarná dramatika. To spojení je dobře možné, protože se dají najít takové

momenty jako kreslený i mluvený dialog, i prostor a rytmus jsou společná témata. Obor obohacují také posluchači, kteří souběžně studují nebo už mají vystudovanou některou aprobaci, a vnášejí do dramatiky různá témata.

Už od dob Komenského se stále řeší tatáž věc: jak to udělat, aby učení nebylo jen poutavé, ale aby fungovalo, mělo smysl a aby došlo do duší a srdcí a nezůstalo jen v hlavách, odkud se často vysype. Jak se díváte na Komenského, na odkaz jeho pedagogiky pro dnešek?

••••• Komenský nedělal dramatickou výchovu, jeho zajímala názornost. Popisuje, jak na jevišti student ukazuje na pampelišku rukou nebo nohou. Šlo o to, aby se slovo spojilo s vjemem. Ale objevil, že tyto aktivity mohou fungovat ve výuce různých předmětů. A to je to, čím se teď zabývám – aplikováním dramatických metod na poznatkové učení. To je v Komenského Škole hrou obsaženo, ovšem na úrovni 17. století. Cílem bylo naučit studenty mluvit latinsky, a oni latinu skutečně ovládli, jak v jezuitském, tak v jiném řádovém divadle. Zvláštní je, že v současné výuce cizích jazyků, pokud můžu posoudit, se až na výjimky tento aktivní způsob u nás stále moc neujímá, přitom v jazycích by to mělo být hlavní metodou. V určité fázi je nutné „hodit žáka do vody“ a přitom mu nabídnout něco zajímavého, nejlépe příběh, pohádku, povídku, knížku. Existují závěrečné práce o učení cizího jazyka, kdy jej žáci musí ve výuce skutečně používat – pak se nebojí jím mluvit.

Obsahové východisko práce v dramatické výchově tvoří příběhy. Proč je ve vzdělávání dobré používat pohádky a mytologické příběhy?

••••• Mýty a pohádky pojednávají o lidech, o životě, o vztazích, prostě o tom nejdůležitějším v životě, protože co

člověka zajímá především, je člověk, jeho příběh, jak se chová, události jeho života. Na tom je založena literatura, divadlo i film, ale těží z toho i pokleslé žánry. V dramatické výchově jsou důležité reflexe, které doplňují a začleňují příběh do souvislostí, do systému. Proto si myslím, že dramatická výchova by měla být součástí školní výuky. Ale abych se vrátila k příběhu, k mytologii a pohádce. To jsou literární oblasti, které obsahují všechno důležité o životě, o etice, vztazích mezi lidmi. Mytologie je původně náboženství, které řeší základní problémy lidské existence. Ale i pohádka, která vznikla jako zábavné vyprávění, je pro vývoj člověka v dětství klíčová. Je velká škoda, že českým dětem je pohled na pohádku zkreslován nejrůznějšími televizními variantami, které baví, ale nesdělují to důležité o životě. Třeba téma rodiny, když vezmeme do ruky Boženu Němcovou – najdeme tam o rodinných vztazích, dobrých i špatných, úplně všechno. Podstatná část kouzelných pohádek je o dospívání – mladík odchází do světa, aby činy prokázal svou hodnotu a dospěl, proto tolik pohádek končí svatbou s mimořádně žádoucí nevěstou, většinou princeznou. Ta svatba je potvrzením, že je mladý muž dost zralý na to, aby založil úspěšně rodinu. A v naší knižní produkci najdeme pohádky z velmi různých koutů světa, z různých kultur, a tedy nabízejících i jiné pohledy na život, nabízejících jiné postavy. Podstata přitom zůstává. Škola má někdy tendenci vymezovat určitý okruh „povinných“ pohádek, které jako by každý musel znát – Koza a kozlátka, Smolíček, Budulínek, které varují před otvíráním cizím lidem. To je trochu chudé, hodně přímočaré a mimo náš život: rodiče, kteří zavřou dítě doma a odejdou, by mohli skončit u soudu. Jiné, složitější a bohatší pohádky s podstatnějšími a „věčnými“ tématy, řeknou dětem o životě víc. Pohádka má pro dítě

jednu velkou výhodu, která se často nelíbí dospělým čtenářům: vztahy jsou jasné a přehledné, dobrý člověk se liší od špatného, přátelský a schopný pomáhat od chamtivého a závistivého. To dítěti umožňuje orientovat se v hodnotách. V životě to tak jednoduché není, ale má-li člověk v složitých situacích obstát, musí mít vytvořena kritéria, svůj žebříček hodnot. Zkrátka klasická lidová pohádka, ať už v podobě sběratelské, to je Erben, Němcová, Grimmové a další sběratelé 19. století, tak v převyprávění nejlepšími moderními autory, z nichž bych jmenovala aspoň Jana Vladislava, by měla být neodmyslitelnou průvodkyní dětstvím, ať už v četbě nebo v dramatické výchově a v dětském divadle.

Co pomáhá, aby se člověk stal dobrým pedagogem?

•••• Podle mé zkušenosti záleží už na přijímacím řízení, na kritériích výběru. Záleží na tom, jaká osobnost to je, jestli je to člověk velmi otevřený, empatický a tvořivý, neboť nemá smysl přijímat někoho, kdo je autoritativní a třeba do práce při přijímacím řízení napíše „a děti přinutím...“ Jestliže chce děti přinutit, dramatická výchova není pro něj. V dramatice učitel může inspirovat, zaujmout, přitáhnout k něčemu, korigovat, být průvodcem, ale ne každý to dokáže. Musí mít trpělivost a vytrvalost, počkat si, co nabídnou, a s tím pak pracovat, rozvíjet to, co se v dané situaci hodí, bez komentáře přejít, co není vhodné, doplňovat a podněcovat k další práci. To je podle mého názoru základní, důležitý moment přípravy učitelů. Nahustit jim do hlavy spoustu vědomostí je marné, je to ovšem snadnější a rychlejší. Je potřeba vychovávat postoje učitelů. Chce to spoustu času, důvěřovat jim a zadávat jim úkoly. S rozvahou zadávat také každou seminární práci, častěji nechat

studenty, aby si téma své práce volili, na ní se učili odborně pracovat a také dobře psát. Práce studentů je třeba číst a komentovat. Když práci přečtu a studentovi odpovím, vzniká dialog a já mám možnost ho určitým způsobem nasměrovat. Jinak to studenta demoralizuje, slabší povahy začnou opisovat z literatury a stahovat z internetu. Na katedře výchovné dramatiky je to důležité, protože studenti jsou lidé, kteří jdou do mateřských, základních i středních škol, do základních uměleckých škol, do divadel, do muzeí. Je důležité, když poznám, kam by asi student mohl směřovat, mu trošičku pomáhat, povzbudit ho, studium diferencovat. Pro studenty je důležité, když se učí v různorodých skupinách, vzájemně, když na sebe reagují, mezi sebou se inspirují. Také hraje roli to, že se sejdou večer v hospodě a probírají svoje problémy ještě ze svého hlediska a z vlastní zkušenosti. Je důležité umět spolupracovat, tedy dělat to, co škola stále ještě někdy postihuje jako opisování a napovídání, ale v životě se člověk potřebuje s někým poradit a získat od něj podnět – nápovědu, která ho posune dál.

Jak byste popsala svou současnou roli na odborném poli?

••••• Moje profesní role je určena pohybovým ústrojím, na katedře výchovné dramatiky jsem skončila v momentě, když jsem nevyšlapala 90 schodů, které vedou na katedru. Dneska už nechodím skoro ani ven. Můžu jen sedět, povídat, pracovat na počítači, sledovat televizi. A pořád něco čtu a dělám něco do šuplíku. Pro katedru dělám různé příležitostné práce, vedení a oponentury diplomových a bakalářských prací, čtu a boduji písemné práce k přijímacím zkouškám, tu a tam článek do časopisu Tvořivá dramatika, zkrátka, co život přinese.

Čemu a komu se teď pracovně věnujete a co z toho vás nejvíc těší?

••••• Mám dva aktuální hlavní úkoly, které spolu dost souvisejí. Jednak je to můj web Škola dramatickou hrou (<https://www.evamachkova.cz/>). Tam jsem zařadila některé těžko vydatelné práce, ale hlavně tam publikuji záznamy z praxe. Má to jednu nevýhodu, ale na druhou stranu výhodu: jsou to převážně práce studentské. Nevýhodou je, že jsem převážně omezena na to, co vzniká na DAMU. Výhodou je, že to jsou práce, na nichž si autor nutně dal záležet, konzultoval to s pedagogy a také to musel zaznamenat, což v praxi asi dělá jen málokdo. Přitom jsem zjistila, že výběr témat mnoha prací je dost jednotvárný: vítězí Karel IV. a holocaust, což jsou sice témata důležitá, ale zdaleka ne jediná. K řešení tohoto problému by měl vést můj druhý hlavní úkol – předpokládám, že skončí dobře, i když vyluka školního vyučování v souvislosti s koronavirem nás v březnu nemile zaskočila. Tento úkol se týká dramatických metod ve vyučování a pracovně mu říkáme „laboratoř“. Je v něm obsažena mateřská škola, 1. stupeň, předměty jako jsou čeština, dějepis, občanská výchova, základy společenských věd a jazyky. Podařilo se dát dohromady patnáct absolventů katedry výchovné dramatiky, vesměs učících na školách, od mateřských po střední. Všichni mají za úkol udělat lekci nebo sérii lekcí, případně projekt v běžném režimu školy realizovatelný, lekce naplánovat, odučit, zaznamenat a okomentovat. Měla by z toho vzniknout knížka, prioritně určená pro vysoké školy pedagogického zaměření, s možností dělat rozборы hotových projektů, ale také se inspirovat pro projekty vlastní. Na konci každého bloku jsou zařazeny otázky vedoucí k hledání dalších témat. Například Vendula

Roučová, která učí na gymnáziu ve Vimperku, uskutečnila hodinu slohu, Luděk Korbel na gymnáziu v Milevsku se se studenty zabýval Kafkovou Proměnou. A Jindřiška Bumerlová jako lektorka botanické zahrady při zemědělské škole v Táboře vedla ekologicky zaměřené lekce pro 1. stupeň ZŠ i pro středoškoláky – zkrátka různá témata pro různé stupně škol, počínaje mateřskou školou. Je ale paradoxem, že ačkoli se dramatická výchova nejméně často vyskytuje na středních školách, v naší připravované publikaci zatím převažuje látka pro gymnázium, kdežto pro primární školu, kde se dramatika rozvíjí nejvíce, máme zatím lekcí málo. Je to závislé na tom, kdo byl ochoten a schopen se zúčastnit, ale i na tom, co se stihlo před uzavřením škol.



**S TOMÁŠEM KASPEREM
O VÝZNAMU HISTORICKÉ REFLEXE
PRO
POROZUMĚNÍ
SOUČASNOSTI
ŠKOLSTVÍ**

**(KAROLÍNA DUNDÁLKOVÁ
A VERONIKA RODOVÁ,
KOMENSKÝ 144/2, PROSINEC 2019)**

Prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.,
vystudoval pedagogiku na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Svoji vědeckou činnost zaměřuje na oblast reformy školství v 19. a 20. století, na problematiku reformně pedagogického hnutí, na utváření moderních školských systémů, na problematiku profesionalizace učitelstva, na sociálně-historickou problematiku mládežnických organizací a jejich roli v socializaci osobnosti a v společensko-reformním hnutí 19. a 20. století. Historickou reflexi procesů výchovy a vzdělávání chápe jako zásadní součást diskuse, jež umožňuje současným učitelům porozumět mnohdy „zakrytým“ vrstvám historie vlastní profese a procesům, s nimiž pedagog musí ve své každodennosti pracovat. Přednáší na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci a na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Spolupracuje s univerzitami v Heidelbergu, v Curychu, v Bochumi a s Humboldt Universität v Berlíně. Je spoluautorem monografií *Nová škola v meziválečném Československu ve Zlíně* (2020), *Národní školství za první československé republiky* (2018) a *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě* (2015).



Vaším profesním zájmem je historie pedagogiky, zejména reformní pedagogika. Co vás přivedlo k této problematice?

••••• Problematika historické reflexe procesů výchovy a vzdělávání je velmi napínavá a nesmírně zajímavá. Studujete „skutečné osoby“, jejich život, myšlení, jejich úspěchy, omyly a nejistoty. Rekonstruuje jevy a procesy, které se odehrály a jsou součástí naší kolektivní paměti. Sdílení v odborné komunitě pro mě – v jistém ohledu – představuje něco, co nazývám „archeologií vědění“. Výsledky historického bádání mě vždy znovu překvapují a pak stojíte před zásadní otázkou – jak tyto příběhy interpretovat, jak je složit, jak je „přečíst“? Domnívám se, že nelze dopustit, aby naše odborná kolektivní paměť „zapomínala“ či aby byla různě „deformována“, tedy aby na něco vzpomínala a na jiné osoby či události zapomínala, či je dokonce vytěsňovala. Jsem navíc přesvědčen, že pečlivá historická reflexe pedagogického dění je v jistém ohledu taková „psychologická ochrana“ pro naše pedagogické jednání. Poznáváte-li nějakou historickou zkušenost či událost, nahlížíte úsilí, motivaci, ale i „prohry“ učitelů, pedagogických odborníků. Historická reflexe může posilovat pocit vážnosti či důstojnosti učitelského stavu a podporovat procesy profesionalizace učitelstva v době, která učitelské profesi mnohdy nepřaje. Ale nejen to. Když poznáváte minulost, pochopíte i otázky, které se vám mnohdy v horizontu současnosti mohou jevit jako obtížně řešitelné. Studium minulosti nám pomáhá rozhodovat se uvážlivěji, s nadhledem a se zodpovědností.

Jeden z největších myslitelů české didaktiky byl bezesporu Jan Amos Komenský. K jeho myšlenkám se vracíme i dnes. Souhlasíte s tvrzením, že jeho odkaz ještě nebyl překonán?

•••• Nemyslím, že je nutné si klást otázku, zda něčí odkaz byl či nebyl překonán. V letošním roce byly zahájeny Národní oslavy Komenského, které se váží k výročí jeho narození i úmrtí. V jejich rámci si zajisté budeme připomínat mnohé myšlenkové koncepty J. A. Komenského a budeme se ptát, co tvoří odkaz Komenského. Odkaz se mění, není statický. Odkaz záleží nejen na tom, kdo odkazuje, co je odkazováno, ale i na těch, kteří odkaz přijímají, kteří jej de facto konstruují či vytvářejí. Je důležité se ptát, co je z odkazu podtrhováno, co z něj považujeme za zásadní, co rezonuje v naší diskusi. V tomto ohledu je dílo Komenského natolik bohaté a zásadní, že poskytuje v dnešní době nesmírnou inspiraci.

V čem konkrétně? Co má v Komenského díle přesah do dnešní doby?

•••• Čteme-li Komenského spisy, vyvstávají v „jeho odkazu“ jako zásadní otázky etické povahy, ale i otázky hranic způsobu novověkého přírodovědného způsobu poznávání, které ovlivnilo i společenské vědy. Na jedné straně přinesl tento způsob poznání moderní evropské a americké civilizaci moc a bohatství, na druhé straně mnohdy zastínil takové pohledy na svět a člověka, které mu ukazovaly hranice daného způsobu poznávání. Zásadní je otázka, jaký koncept výchovy a vzdělání rozvíjet v době a v civilizaci, která se nazývá otevřená, globální, tekutá a vyznačuje se na jedné straně důrazem na individuální svobody, na druhé straně rovněž konzumerismem (tendence k nadměrnému hromadění věcí a požitků ve snaze zajistit a zvýšit osobní štěstí, pozn. redakce), překra-

čováním tradičně sdílených hodnot a civilizačních zásad, což může ohrožovat jak fyzickou, tak i „mentální“ krajinu této planety, respektive naši přírodu i kulturu.

V roce 2018 jsme si připomínali stoleté výročí založení Československé republiky. Jaké mezníky vidíte pro českou školu za toto uplynulé období? Co bychom měli udržovat v „živé paměti“?

••••• Pokud bychom to trochu zjednodušili a pojali dějiny jako jistou diskontinuitu „dat“ – pak to jsou ona „osmičková“ výročí. Tedy roky 1918, 1938, 1948, 1968 a nakonec rok 1989. Mezníky či data je však nutné interpretovat opatrněji. Jsou výsledkem historické kontinuity v našem uvažování, jednání a prožívání. Ony mezníky jsou – například v případě pedagogiky – projevem našeho komplexnějšího uvažování o škole, o výchově a o vzdělání. Jsou výhrami i prohrami našich snah o českou vzdělanost. Z mého pohledu je proto důležité udržovat v „živé paměti“, že 20. století bylo stoletím, které chtělo najít odpověď na otázku, jak má škola, respektive vzdělání a výchova, podpořit jistý společensko-politický směr. Zjednodušeně řečeno: v meziválečném období i po druhé světové válce proti sobě stály dva pohledy – demokratický a totalitní. Každý instrumentalizoval školu a výchovu jinak, ale vždy nesla škola a školní či mimoškolní výchova „pochodeň budoucnosti“. Je nutné, abychom křehké demokratické ideály výchovy a vzdělávání, které ve 20. století tolik utrpěly, dokázali chápat jako ty, o jejichž posílení chceme usilovat a zasazovat se o ně naší každodenní školní činností.

Proměnila se od té doby role učitele?

••••• Role učitele se velmi proměnila. V meziválečném období ve 20. století jsme svědky takzvané první fáze

profesionalizace učitelstva. V západní Evropě jsme od sedmdesátých let 20. století svědky takzvané druhé fáze profesionalizace učitelstva, která však v tehdejší Československu nemohla být svobodně naplňována, neboť tlak marxistické ideologie a komunistické moci byl v oblasti „obrazu socialistického učitele“ silný a zásadní. Od devadesátých let 20. století, po pádu železné opony a berlínské zdi, jsme svědky další etapy změn role učitele. Ty jsou dány „zřícením starého světa“, nástupem rozkolísaného nového geopolitického uspořádání světa, dopady globální ekonomiky a nebývalé propojenosti světa kvůli moderním technologiím překotně rychle měnícím sociální vazby člověka, ale i emocionálně-sociální stabilitu a hodnotovou ukotvenost člověka v jeho okolním světě. To vše destabilizuje či mění „klasickou roli“ učitele. To však nemusí znamenat „katastrofu“. Změna může být i výzvou, kritické ovšem je, že nemáme na danou výzvu odpovědi a jedině, co sledujeme, je „podrývání“ stability učitelství.

Jak se díváte na dnešní reformy školství? Mají společné znaky s těmi dřívějšími?

••••• Současná doba je především přeplněna reformním jazykem. Společnost, samozřejmě i procesy vzdělávání a výchovy, jsou pod neustálým reformním tlakem. Cíle reformy pak mnohdy zůstávají v rovině proklamací. Předsevzetí z různých reformních koncepcí, z usnesení a memorand se nestávají závaznými pro změny v praxi. To pak podrývá akceschopnost reform, které mnohdy mají hluboký smysl a opodstatnění. Ale k vaší otázce. Dnešní programové požadavky na reformu především základního školství nevycházejí z cílů a bohaté diskuse mezi učitelstvem. Tomu bylo v meziválečné Československé republice jinak.

Bohatá spolková činnost učitelstva, postavení učitelstva v tehdejší veřejném životě, propojenost či „síťování“ učitelstva s politickými elitami sehrávalo mnohem závažnější roli a přinášelo požadavky a tlak na reformu školy „zespodu“, od samotných učitelů. Samozřejmě, že i tehdy se pohledy v mnohém lišily dle národnosti učitelstva (české, německé, slovenské, maďarské, polské či rusínské a případně i židovské učitelstvo), dle jeho stavovské příslušnosti (učitelé obecných škol, učitelé měšťanek, učitelé odborných škol, reálků či gymnázií). Zásadní však byla skutečnost, že o program reformy se tehdejší učitelstvo „pralo“ a vedlo o něm zásadní diskusi, při níž se stýkalo s akademickými elitami a s aktivními představiteli pedagogického a psychologického výzkumu. Takto nastavenou diskusi o reformě školy dnes postrádám a je mi to skutečně velmi líto.

Jak byly reformy školství přijímány v minulosti?

••••• Zase platí jak kým a jak kdy. Byla období, která reformě přála a doba byla „školskou reformou těhotná“. Byla naopak období, která volala konzervativně po jistotách či dokonce po neměnných podobách společnosti rezonujících s jejich ideologickým vymezením. Ukazuje se, že nesmíte doufat, že nastane nějaké období, kdy všichni budou bezmezně školskou reformu podporovat. Je důležité racionálně konstruovat program školské reformy, získat pro ni hlavní aktéry a jisté finanční prostředky. Zásadní jsou však aktéři, ti, kteří odborně i společensky reformní program formulují, prosazují, zdůvodňují, ohajují. Ti, kteří se o něj zasazují nikoli pro úspěch svého odborného pohledu, pro svůj prospěch, ale obhajují význam reformy v permanentním „společenském plebiscitu“ o reformě školy. Jsou to ti,

kteří neustále reflektují naplňování reformního programu, reformní zkušenosti, společenskou či veřejnou diskusi na adresu školy a výchovy a dokáží v této dynamice reformní program prosadit. Pokud máte takto otevřené „lídry“ reformy, pak se vám daří odpovídat na skepsi ve veřejné diskusi či na různé zpochybňování reformy ze strany odborníků. Obojí v reformním ruchu „nutně“ nastane.

Můžeme na základě zkušeností z minulosti předvídat další reformní vývoj?

••••• Určitě můžete predikovat zásadní otázky, cíle či reformní snahy na základě dosavadního směřování společenské i odborné pedagogické diskuse. Můžete i využít zkušenosti z dřívějších reformních procesů v aktuálních snahách o reformu školy. Nemůžete se však domnívat, že reforma školství je proces, který můžete naprogramovat, jeho realizaci dle programu spustit a kontrolovat jak „reformní postup“, tak i reformní výstupy, případně „adekvátně“ reagovat na průběžné výsledky a „pružně“ upravit reformu „na vstupu“. Školská reforma je „permanentní soutěž“ o formulované reformní cíle a její průběh je nutné číst jako demokratickou soutěž odborné, ale především širší veřejnosti o podobu školy, výchovy a vzdělávání.

Působil jste na univerzitách v zahraničí. Zajisté vám tyto zkušenosti přinesly nový pohled na české školství. Jak je na tom naše školství v porovnání se zahraničím? V čem vynikáme a kde máme rezervy?

••••• Řekl bych, že jsme ztratili klid, zdravou sebedůvěru, že si věci veřejné (včetně školství) dokážeme spravovat na základě křehkého, ale demokraticky přijatého konsensu. Oslabujeme péči o základní veřejné školství, které by mělo společnost stmelovat, nikoli podporovat její rozdělování.

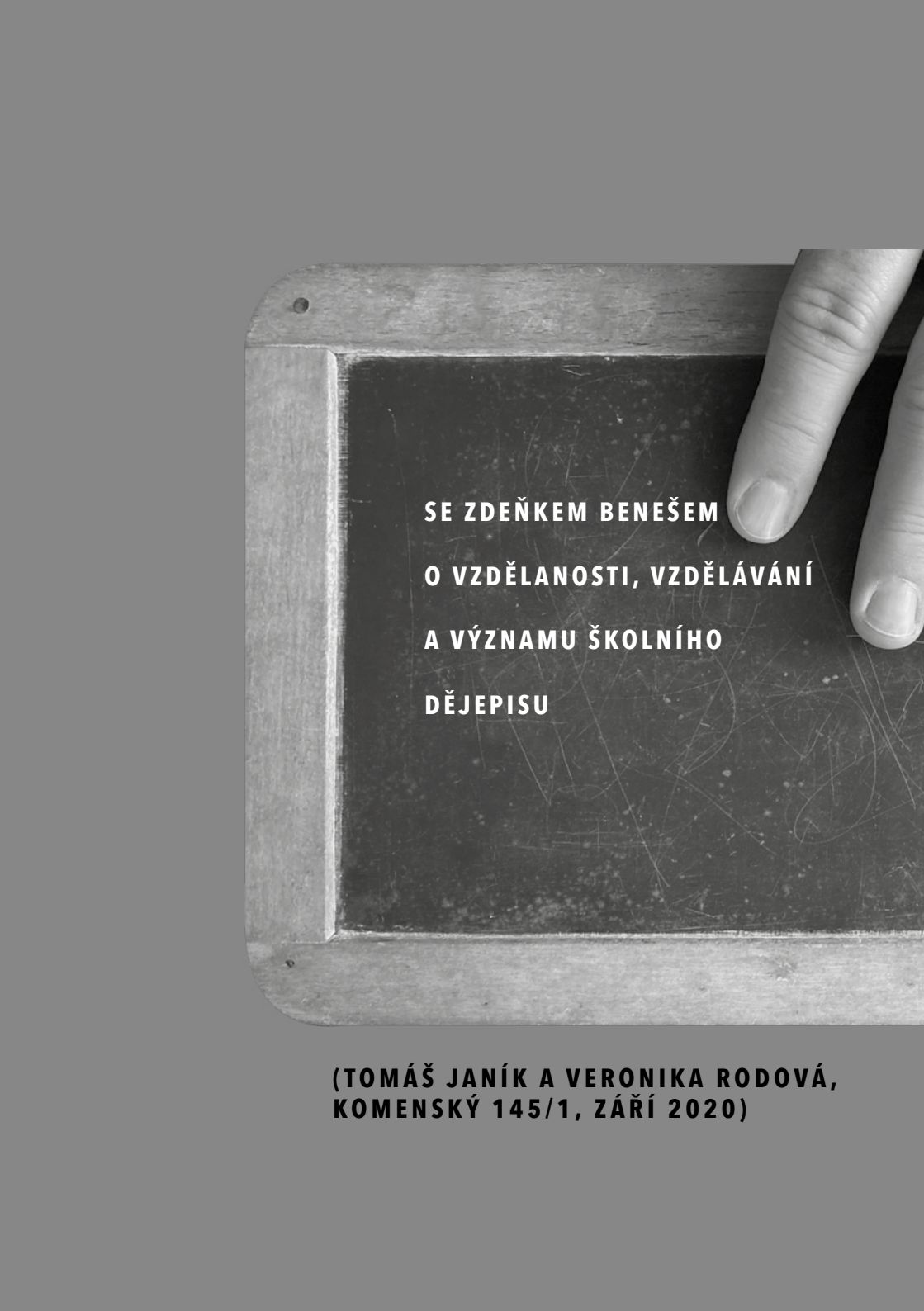
Věnujeme málo pozornosti, jak dostát snahám o „jednotné“ školství a současně v něm respektovat přirozenou různorodost žáků, a tedy diferencovat (obsah i metody) v rámci výuky. Nevěnujeme pozornost významu zázemí školy pro odpolední činnosti žáků. V pedagogické diskusi málo zaznívá téma společné zodpovědnosti rodičů a učitelů ve „vzdělávacím příběhu“ každého žáka. Škola jen málo využívá bohatství mezigeneračního dialogu. Veškerá pozornost je tak směřována na učitele a žáka, což „sociální vztahy a vazby“ ve škole „opotřebovává“ a vede k nebezpečné rutině.

Na co mohou být dnešní čeští učitelé hrdí?

••••• Čeští učitelé a učitelky mohou být hrdí na mnohé. Především však byli a jsou pilířem střední společenské třídy a nenechali se masově „svést“ různými společenskými agitátory „nové, lepší“ či jakékoli společnosti. Učitelé dokáží být otevření občanským i odborným výzvám a mnozí na ně dokáží odpovídat patřičnými postoji a odbornými schopnostmi.

Kam by měla dnešní škola směřovat, abychom se vyvarovali chyb z minulosti?

••••• Dnešní škola by si měla vážit upřímného pedagogického nasazení učitele, ctít jedinečnost dětí a žáků a důvěřovat, že žák v pracovním školním společenstvím vyznačujícím se otevřeným a demokratickým školním životem dokáže být zásadním aktérem vlastní vzdělávací cesty a současně se nechá podporovat zkušeným a odborně připraveným učitelem. Vyvarujeme se tak nebezpečného pedagogického romantismu, ale i neplodné autoritativní poslušnosti „systému“.

A black and white photograph of a hand pointing at a chalkboard. The chalkboard is dark and has some faint, light-colored scribbles on it. The hand is in the upper right corner, with the index finger pointing towards the text. The chalkboard is framed by a wooden border.

**SE ZDEŇKEM BENEŠEM
O VZDĚLANOSTI, VZDĚLÁVÁNÍ
A VÝZNAMU ŠKOLNÍHO
DĚJEPISU**

**(TOMÁŠ JANÍK A VERONIKA RODOVÁ,
KOMENSKÝ 145/1, ZÁŘÍ 2020)**

Prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc.,

vystudoval historii a filozofii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Mezi jeho badatelské zájmy patří dějiny dějepisectví, teorie a metodologie historické vědy a teorie historické edukace. Od počátku 90. let se podílel na reformě českého školního dějepisu. Působí jako člen grémii pro tvorbu nových kurikulumů (zejména) pro střední školy a státní maturitu z dějepisu. Na poli české didaktiky dějepisu spolupracuje se slovenskými, polskými a německými institucemi a historiky; jeho práce vyšly na Slovensku, v Polsku, Německu, Itálii a Belgii. S Blaženou Gracovou přispěl do celoevropského porovnání historické edukace Facing, Mapping, Bridging Diversity I-II. Přednášel na Kato­lické teologické fakultě Univerzity Karlovy a na Přírodovědně-humanitní fakultě Technické univerzity Liberec. Vyučuje na Ústavu českých dějin Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Je autorem řady učebnic a monografií, například Historický text a historická kultura (1995) a spoluautorem knihy o česko-německých vztazích Rozumět dějinám (2002). Je držitelem ceny Ego­na Erwina Kische za významné dílo v oblasti literatury faktu. Bylo mu uděleno vyznamenání Zlatá lípa ministra obrany České republiky a vyznamenání Bene Merito ministra zahraničí Polské republiky.



V článku pro Hospodářské noviny z února 2019 mluvíte o rozdílu mezi pojmy vzdělávání a vzdělanost. Mohl byste čtenářům Komenského objasnit, jak vnímáte význam těchto pojmů?

••••• Ten článek vycházel z rozhovoru, který jsme vedli s Tomášem Havránkem, ekonomem z Národní banky, na univerzitním fóru. V něm jsem řekl, že vzdělání je povinnost a vzdělanost je výzva, jinými slovy, že vzdělanost je přídavná hodnota vzdělání. Prostě a jednoduše: nějakým vzdělávacím systémem musíme všichni projít, získáme určitou sumu informací, dovedností a schopností, ale toto vše naučené je třeba dále integrovat, promýšlet a umět získané aplikovat. Masaryk na prvním sjezdu československých učitelů řekl – i když se výrok připisuje Karlu Čapkovi – že vzdělání je to, co v nás zůstane, když zapomeneme, co nás ve škole naučili. Podotýkám, že dnešní odborný přístup říká trochu něco jiného: vzdělanost je určitá sebekultivace a hlavně trvalá kultivace informací, které k nám doléhají a přicházejí a se kterými musíme nějakým způsobem pracovat, přičemž zpravidla nejsme na danou problematiku experty. Ale měli bychom schopni být jejími kompetentními příjemci – jak tento požadavek nazývá český filozof Ladislav Tondl, prostě vědět aspoň v základním rámci, co informace znamená, zda a proč je důležitá a jak s ní naložit, zda ji můžeme nějak využít.

Je současný systém vzdělávání schopen připravit žáky na budoucnost?

••••• Zde je důležité ještě přidat dovětek: která je čeká. Žáky škola a školství vždycky připravuje na budoucnost. Já tomu říkám budoucnostní přítomnost, protože oni začnou své vzdělání (a vzdělanost) plně využívat tak patnáct, dvacet let po absolvování školy. Víme ale, co bude za dvacet let? To dnes neví nikdo. Je to dosti rizikové

uvažování. Předvídat budoucnost lze jenom ve velmi, velmi malé míře.

Když vidíme, jak nečekaně se svět vyvíjí - a jak rychle, je otázkou, zda lze vůbec budoucnost nějak předvídat.

••••• Ano, před třiceti lety jsme mysleli, že vstupujeme do ráje a že naše společenská situace je velmi stabilní. Jenomže rychle postupující čtvrtá průmyslová revoluce, charakterizovaná digitalizací a provázená výraznými sociálními proměnami, všemi svými rysy a důsledky nejenom zásadně mění celkový chod společnosti, ale také vytváří mezigenerační bariéry. Z tohoto hlediska jsme v krizové situaci. Svět se ukazuje daleko rizikovější, a tudíž taky nebezpečnější, než jsme si tehdy mysleli. Jenomže tázání po budoucnosti se nelze vzdát; musíme tady riskovat.

Kdo byl v minulosti označen za vzdělance a kdo tak bývá označen dnes?

••••• Vzdělanec byl v minulosti právě ten, který byl schopen celostního pohledu, určitého nadhledu, zobecnění a řekněme úvah vyšších úrovní. A tento klasický vzdělanec byl někde během modernizace společnosti nahrazen expertem. Pokud bych to chtěl ještě vyhrotit, a ještě zúžit, tak technickým expertem. Já nemám nic proti technikům, ale uvědomme si, že v (klasické) technice platí prostě „tertium non datur“, třetí možnost neexistuje. Tam je to buď, či nebo. A to je techné ve vlastním slova smyslu – a od toho máme technokratismus, ve kterém se tak rády zhlížely všechny politické systémy, mluvím o přelomu 19. a 20. století – především, jak se ukázalo, ty nedemokratické, ale zprvu i ty demokratické. Chcete-li to v populární verzi, tak odkažme třeba na romány Julese Verna. Chcete-li

to ve vysoce odborné verzi, tak by to byl muž, jehož jméno devadesáti devíti procentům čtenářům patrně vůbec nic neřekne. Jmenoval se Josef Fleischner a byl inženýr chemie. V roce 1916 publikoval poměrně obsáhlou knihu Technická kultura. A v ní upozorňoval na smrtelné nebezpečí, které plyne ze zneužívání moderní techniky, která je schopná zničit svět, jestliže si nebude vědoma své sociální a etické odpovědnosti. Je stejně tak zajímavé jako příznačné, že této myšlenky, vyslovené v obsáhlé knize vlastně jenom jedním odstavcem, si zhruba o rok později všiml Karel Čapek, když ji recenzoval. A tak nejen důrazně upozornil na to, čeho byli současníci velké války svědky, ale i předjal, co se mělo za dvacet let objevit v ještě hrůznější verzi. Takže dnes znovu potřebujeme ideu a hlavně existenci vzdělance, který je si vědom oněch nadexpertních rovin myšlení, protože expert sice umí detailně všechno, ale jeho expertnost jej zároveň omezuje.

A koho tedy bude možno za vzdělance označit v budoucnosti, řekneme za sto let?

••••• Nevím. Německý filosof Friedrich Schelling je autorem často opakovaného výroku, že historik je prorokem obráceným do minulosti. Jenomže je tu problém: dějiny jsou vždy totalitou tří základních časových módů – minulosti, přítomnosti a budoucnosti. A ať to zní sebedparadoxněji, historika zajímá budoucnost. Historie se prostřednictvím minulosti snaží alespoň nahlédnout do budoucnosti. Uvažovat o minulosti (o dějinách) bez perspektivy budoucnosti je prakticky nemožné. Pokládám tuto otázku už dlouho studentům za „domácí úkol“. Sami si rychle uvědomí, že takové uvažování postrádá smysl. Historie je v tomto smyslu uvažováním o budoucnosti s využitím minulosti.

Jestli se nám něco přičí, tak je to představa dějin jako „skokové funkce“, prostě přerušení dosavadního vývoje; jenom radikální revolucionáři si myslí, že je to možné, a chtějí své ideje za každou cenu realizovat. A jak víme, nejenže tyto snahy nejsou nikdy plně úspěšné, ale jsou často doprovázeny i tragickými průvodními znaky, sociálními i ryze individuálními.

Takže prorok minulosti je chtěl nechtěl i prorokem budoucnosti. Ale na základě čeho ji prorokujeme? Předvídat budoucnost je obtížné, mnohdy riskantní. Je možný snad jen segmentovaný přístup – v některých oblastech je předpověď přesnější, třeba i časově rozsáhlejší, v jiných je možný jen krátkodobý odhad, to podle dosavadní dynamiky té které oblasti. Je třeba počítat s krizemi stejně jako s neočekávaným zrychlením vývoje na základě nových objevů či technologií.

Jde tak o to najít společného jmenovatele všech těchto rozdílných linií. I ty budou nutně segmentovány. Jinak uvidí budoucnost historik vědy či techniky, jinak historik sociální nebo historik politiky. Potřebujeme však také průhled zobecňující, celkový. Ten je nejrizikovější. Směřuje k filosofii dějin. Pro školní dějepis je to samozřejmě meta velmi, velmi vzdálená. Avšak přesto ji lze alespoň ukázat, a to prostřednictvím obecných pojmů užívaných pro interpretaci dějin, jako jsou svoboda, tyranie, demokracie, totalita, lidská důstojnost, lidská práva a tak podobně.

Jaký význam má v tomto kontextu výuka dějepisu?

••••• Položme si otázku: kdy je člověk nejmanipulovatelnější? Když vás uzavřu do přítomnosti. Jakmile nemáme

minulostní a budoucnostní srovnání, ztrácíme orientaci a snadno se přidáme k někomu, kdo nám nějaký „jasný“ směr nabízí. Jedinec, stejně jako společnost, musí proto svůj vztah k dění, k tomu, že lidský život i vývoj společnosti mají časovou povahu, kultivovat. V prožívané přítomnosti je vždy přítomna minulost a alespoň částečně obsažena i budoucnost. Je to právě školní dějepis, první a téměř jediný systemizovaný proces seznamování fakticky všech členů společnosti s dějinami, který nás tak uvádí do plnosti dějinného času. Měl by se ve své strategii zaměřit na kultivaci vědomí základních hodnot naší společnosti. Ty obsahuje cosi, co bychom mohli nazvat evropským kulturním kódem, jenž je svým původem judaisticko-křesťansko-antický. Během staletí samozřejmě prošel mnoha proměnami, byl sekularizován, zneužíván, dokonce pervertován, ale zůstával přítomen jako norma, reflexní rovina. Od 18. století jej viditelně ztělesňuje idea lidských práv, jejichž nedodržování či dokonce popírání, při němž ovšem zpravidla bývá halasně deklarováno právě jejich uplatňování, vnímáme kriticky.

A dovolte mi v této souvislosti dvě kritické poznámky či upozornění: dnešní doba, označovaná zpravidla jako postmoderní, obsahující v sobě rysy „postfaktivity“, a ústící tím do teorie „postpravdivosti“ se svými hoaxy a fake news, klade na historickou edukaci obrovské nároky. Naprostou většinu informací, jež k nám každodenně doléhají, nemáme možnost ověřovat. Pouze na základě svých znalostí a zkušeností jim přikládáme tu či onu míru věrohodnosti. Stírá se tím rozlišování mezi historií jako obrazem, interpretací historického dění a samotným tímto děním. To je nebezpečné, protože nás to koneckonců uzavírá do přítomnosti,

a to přítomnosti autory takových sdělení požadované. Máme před sebou instrumentalizovanou, uzpůsobenou přítomnost, chcete-li.

Druhá poznámka navazuje na první a je stále aktuálnější. Dnes vedeme boj o minulost, či naše rozdílné minulosti. Symbolizují jej takové věci jako odstraňování pomníků, snahy měnit muzejní a galerijní expozice či cenzurovat ztvárňování minulosti, jak to předestírá nedávno zveřejněný příběh o jednom nešťastném americkém profesorovi, který „si dovolil“, řeknu, promítnout studentům slavný film z roku 1965 (!) Othello s Lawrencem Olivierem v titulní roli. Problém tkvěl v tom, že Olivier nebyl černoch, a byl tedy jako černoch „jenom“ maskován, čímž měli být černoši zřejmě dehonestováni. Jistěže nelze zesměšňovat druhého, ponižovat ho a tak podobně – ale ať se to komu líbí nebo nelíbí, v dějinách se tohle dělo, děje a dít asi bude. Nelze se s tím smířit, ale je velmi nebezpečné o tom mlčet. Mlčení o dějinách je ten nejnebezpečnější způsob, jak s nimi zacházet. Hibernované dějiny se nakonec vždy někdy a nějak probudí a budou si žít svým novým, zmrtvělým poznamenaným životem znovu a jinak. Podle tohoto modelu zacházení s dějinami bychom měli odstranit všechny obrazy a sochy či pojmenování veřejných prostranství po Karlu IV., neboť nechal vyvraždit norimberské Židy a tento jeho vladařský čin se neslučuje s našimi dnešními stanovisky.

Doufejme, že to tak daleko nezajde, ba naopak, že se to ukáže být bouří ve sklenici vody. Jak vidíte stav výuky dějepisu na školách v dnešní době? Mluvíme hlavně o základních školách, protože Komenský je časopis pro učitele základní školy.

••••• Rozporuplně. Nechci říct rozpačitě, to by nebylo přesné slovo. Na jedné straně je vidět, že se mění metody výuky, a to k lepšímu. Alespoň pozorovatelným dojmem, každodenním pohledem. Problémy leží někde jinde. Je však riskantní – jak ukázala už reformní pedagogika za první republiky – metodiku příliš osamostatňovat. Občas to vede k určité hravosti, pak ale hrozí manipulovatelnost s fakty, a tudíž s celými dějinami. My však potřebujeme promýšlet nějaký relevantní, životaschopný – to znamená právě i pro tu dohlednou budoucnost životaschopný – teoretický koncept výuky. Tady se musím vrátit k vaší předchozí otázce. Význam historické edukace nespočívá ve sdělování sumy faktů – a náš školní dějepis je stále v zajetí faktografie. Stávající RVP se sice snažily tento aspekt potlačit, ale jejich praktická realizace – nechci se nikoho dotknout, protože najdeme i příklady opačné, tedy pozitivní – zůstává značně faktografická. Chceme-li příklad, pro žáky je jistě zajímavé popisovat, jak třeba Hannibalova armáda se svými slony překonávala Alpy či zvolit jiné přitažlivé téma z antických dějin a zdržet se u něj, ale kolik času nám pak zbyde na přiblížení základů antické řecké mytologie, dramatu či římského práva, jež stojí u základů naší kultury – a našeho kulturního kódu? Pravdu měl Jerome Bruner se svou alegorií stromu: máme předkládat fakta „střední úrovně“ umožňující jak další zobecnění, tak konkretizaci na úroveň konkrétního historického faktu. To je nemalý úkol pro teoretiky historické edukace i nemalý úkol pro vzdělávání učitelů.

V předloňském roce se začalo pracovat na revizi rámcových vzdělávacích programů, což je po zhruba dvaceti letech jejich platnosti nutné. V současnosti je ale revize

pozastavena a teprve uvidíme, jaký bude další vývoj. Ukázalo se totiž, že strategický záměr revize je sice vůči stávajícím i nastávajícím potřebám relevantní, avšak jak se říká, „ďábel je skryt v detailu“. Jistě je třeba daleko úžeji, integrálně provázat vlastivědu a dějepis. Hledat cesty, jak na sebe oba předměty mohou navazovat tak, aby to umožňovalo skutečnou postupnou kultivaci a rozvíjení historického vědomí. Mimochodem historické vědomí bylo rozpoznáno jako „centrální kategorie“ historicko-didaktického myšlení na konci 80. let 20. století a od té doby tento pojem zaznamenal značný vývoj a ohlas. Zde bych si dovolil odkázat na knihu Jörga van Norden, *Geschichte ist Bewusstsein* (2018) s příznačným podtitulem *Historie historicko-didaktické fundamentální kategorie*. Stále považuji tuto kategorii za analyticky velmi produktivní, protože umožňuje snadné rozlišování jednotlivých typů a úrovní zacházení s historickou skutečností. A to má celou řadu souvislostí.

Druhým podstatným úkolem celé revize, na předchozí navazujícím, je organický přechod mezi základní a střední školou. Což je problém, který je úzce navázán na výběr obsahu učiva. Bohužel se zase ozývají hlasy, že učiva je příliš a je třeba jej zredukovat. Takto otázku nelze stavět. Řešením je, jak jsem právě uvedl v odkazu na Brunera, hledat a vytipovat určité základní strategické linie, které pak bude možno sledovat a naplňovat. A proto bude třeba provést výběr, udělat určité zúžení učiva. To však v sobě nese nebezpečí, že když budeme stavět kurikulum příliš zjednodušujícím způsobem, začneme vytvářet schémata a ztratíme prostor pro empatii, pro představivost a vědomí souvislostí, které považuji za velmi důležité. Uvedu to znovu

na příkladu. V poslední době slyším z řad pedagogů varovné hlasy, že jsme to „přehnali“ s kritickým myšlením. Dějepis je disciplína narativní, a to znamená, že dává prostor nejen pro volné vyprávění, ale také pro kritické uvažování. Umožňuje kriticky myslet, což znamená opírat se o jasná kritéria. Kritické myšlení je kritické v okamžiku, kdy se opírá o relevantní fakta. Jinak to s kritikou nemá co dělat.

Často narážíme na to, že studenti mají o minulosti jen velmi matné povědomí, nepovažují ji za důležitou. Jako by se najednou ztratila společná paměť, znalost tradičně sdílených informací. Co si myslíte o tom, že mizí a upadá všeobecné povědomí o minulosti, chronologii a souvislostech historických dějů?

••••• Tohle je téma velmi obtížné a přitom důležité, zasloužilo by si monografii. Dnešní slabá povědomost o minulosti souvisí jak s problematikou výběru obsahu, tak i s otázkou, jak obsah uchopit, jak jej objasnit, jak k němu přistoupit. Nedávno jsem dělal pořádek ve své domácí knihovně, a tak mně po mnoha letech padla do ruky knížka Miroslava Ivanova Vražda Václava. Uvažoval jsem, jestli se jí mám zbavit, nebo ji mám zachovat. A tak jsem se do ní po mnoha desetiletích znova začel. Samozřejmě proti Miroslavu Ivanovovi lze vyslovit tu či onu výtku. Ale to, jak on dokázal problém knížecí bratrovraždy postavit a zpřítomnit ho přes atentát na Heydricha, udělat z toho takové trošku drama, výzkumné drama, kdy knihou provázejí dva hrdinové – jeden je penzionovaný kriminalista a druhý též už penzionovaný středoškolský profesor dějepisu – to je zcela jedinečné. A tohle Ivanov uměl, uměl se k tématu postavit, zajímavě ho pojmout tak, aby mělo význam pro současnost. Je také důležité, kdy vyšla. V době vrcholící normalizace vychází kniha o sv. Václavovi určená nejširší

veřejnosti. Byl to téměř šok – a kniha se také masově četla! To ukazuje, jak je důležité najít vhodnou formu, co to znamená ukázat, že jsme to my, kdo si z dějin vybíráme to, co právě považujeme za důležité, a zpřítomňujeme to. Uvedu ještě jeden příklad, a tím je antická demokracie. Z dvou tisíc let trvání antických řeckých dějin vybíráme třicet let Periklovy vlády, a tím vytváříme představu pro celé Řecko v období starověku. Kde je z tohoto hlediska „nedemokratická“ Sparta? Známe Sokrata, Aristotela, Platóna – ale kde zůstala eleusinská mystéria a Delfy? Samozřejmě, zjednodušuji, chci ale jen poukázat na motivační výběru obsahu dějepisného učiva.

Dá se takovému výběrovému, a tedy zkreslenému, obrazu minulosti nějak vyhnout?

•••• Nelze. Výběr je základní princip látky školního dějepisu. Avšak výběr nemusí být – dovolíte-li – vždycky zkreslováním minulosti. Výběrem vytváříme takřkajíc příklady. A ty představují konkretizaci obecnějšího dění a zároveň vedou k jeho pochopení. Krom výběru příkladů, které sledují něco obecnějšího, je tedy nutný i legitimní postup, který ale nesmí přesáhnout určitou míru. Výběr musí naplňovat historickou relevantnost a přitom respektovat zákony možnosti. Víme, že efektivita historické edukace je vyšší tehdy, opírá-li se o žákův žitý a zkušenostní svět. A tak výuku o gotické architektuře nemusím začínat vysvětlováním jejích principů a jejich realizací třeba na katedrále v Chartres. Mohu to nejdřív ukázat na místním gotickém kostele, kolem kterého žáci denně chodí. A když kolem něčeho chodíme denně, tak to přestáváme vnímat. A tak je na přehlíženou hodnotu upozorníme a uvedeme ji do širších souvislostí.

Regionální dějiny dávají historické edukaci obrovskou příležitost. I pro integraci učiva, kdy lze přirozeně propojovat a kombinovat historickou vlastivědu, dějepis, literární výchovu, výtvarnou výchovu, dokonce i matematiku a další předměty. Tady máme stále dluh. A stále nám chybí dostatek, přes mnohá zlepšení, řečeno po staru „metodických návodů“ s tímto zobecňujícím zřetelem.

Může nastat doba, kdy dějepis přestane být důležitý?

••••• Myslím, že nenastane. Ale mám obavu z něčeho jiného. Obávám se toho, že o koncepci výuky dějepisu budou rozhodovat lidé, kteří minulost považují za zbytečnou. Lidé, kteří problém historického vědomí chápou zjednodušeně, v rovině „proč mám něco vědět o nějaké mrtvole staré 600 let, když potřebuji něco aktuálního a pokud možno aplikovaného, aby to co nejrychleji přinášelo zisk?“ Z toho mám skutečný strach. Ale dějepisu se naštěstí prostě nelze zbavit. Dějepis má pozici jistou z jednoho prostého důvodu – všechny režimy, a zdůrazňuji slovo všechny, nejen ty nedemokratické, se snaží dějiny ovládnout. Pro všechny jsou potřebné jako legitimizační faktor, zdůvodnění vlastní existence. V dobrém i ve špatném. A je pravdivým paradoxem, že třeba právě ti technokraté a podnikatelé, kteří dějepis a historické myšlení podceňují, se na minulost velmi často odvolávají a argumentují jí.

Měli jsme před časem velký projekt přes Visegrádský fond. Jmenoval se Jinakost našich společných dějin. Byla to taková středoevropská řada konferencí a publikací vycházející z faktu, že my Středoevropané jsme v dějinách prožili více či méně totéž. Jenomže každý tyto dějiny interpretuje alespoň trochu „jinak“. Slovo jinakost má jiný

význam než odlišnost, ta je více distancující. Musíme se snažit pochopit, z jakých důvodů odlišné interpretace našich společných dějin vznikají – a také to, kam vedou či mohou vést. Mohou totiž vést k tomu, že jinakostní výklad přeroste ve vzájemné nepřátelství. A hranice je tu kluzká. Poprvé si tuto skutečnost začala Evropa uvědomovat po první světové válce. Tam vznikla iniciativa společností národů vypracovat projekty a zbavit učebnice takových interpretací a pasáží, které mohou vzbuzovat nepřátelství vůči jinému národu. UNESCO se k tomu okamžitě po jeho vzniku v roce 1946 přihlásilo. Zde vlastně koření idea nadnárodních učebnic dějepisu, jako jsou Dějiny Evropy dvanácti evropských historiků vznikající v 80. letech 20. století či za vzor vydávaná společná francouzsko-německá učebnice Historie/Geschichte.

Jak tedy lze historické události zprostředkovat a jakou úlohu v tom sehrává škola?

••••• To je otázka stejně tak metodická jako metodologická. Cest je mnoho a není tu prostor ani na to je vyjmenovat. Z ryze metodického hlediska se mi pro základní školu zdá vhodné učinit z dějin a jejich událostí a lidských činů příběh, dění, které má svou příčinu, zápletku a řešení – a důsledky pro budoucnost. Obrácením pozornosti k nim by se takový příběh odlišil od dávno uplatňovaného mravně exemplárního užívání událostí a činů a stal se konkretizací historického dění.

V tomto kontextu lze odkázat na metodiku, která se stala při výkladu soudobých dějin – také pod vlivem sdělovacích prostředků – oblíbenou, na oral history, zpravidla ovšem zjednodušenou na pamětnictví, vzpomínání. Co tím

myslím? Oral history je specifická historická disciplína s dnes už poměrně přesnými výzkumnými pravidly, pozvání pamětníka do výuky či i „jen“ poslech jeho vyprávění z nějakého záznamu, který má ovšem jinou výpovědní kvalitu. Především se zvyrazňuje autentičnost výpovědi, a tím i zvyšuje její důvěryhodnost, vnímaná nakonec jako pravdivost: „Aha, tak to bylo!“ V přímém kontaktu s pamětníkem se navíc objevují v tomto z hlediska oral history počátečním stadiu výzkumu etické efekty – lze pamětníkovu autoritu zpochybnit? Má pravdu, pamatuje si přesně, dostatečně, nelže, nevymýšlí si? Účastník dění, aktér, vždy vidí probíhající děje ze svého hlediska, z horizontu dosažených informací. Na druhou stranu, jeho subjektivita je nenahraditelnou součástí historické reality, kterou často odjinud nemáme šanci poznat. Takže užívání pamětníků v historické edukaci je náročnou metodou, vyžadující si nejen pečlivou obsahovou přípravu a následné vyhodnocení, ale i značnou pozornost vůči etickým aspektům této edukace.

Jak by mohla vypadat výuka dějepisu v budoucnosti? Co ji bude ovlivňovat?

••••• Touto otázkou jenom navazujeme na předchozí a vede mne k jistému shrnutí. Může být pouze naznačující, upozornit na to, co považuji za nejdůležitější z celkového hlediska. Vyjděme z toho, že škola už dávno není primárním zdrojem informací. Zvláště v sociálně-humanitní oblasti hrají velkou roli svou povahou mimovědecké informace, získávané v mimoškolním prostředí a mající velmi různou pravdivostní hodnotu. Školní výchova musí žáka naučit s nimi kriticky zacházet, uvádět je do odpovídajících souvislostí. Pro dějepis to znamená v rámci

možností daných věkem a myšlenkovou vyspělostí žáka uvádět do souvislostí dobových, historických, nikoli jakýchkoliv.

Měla by dějiny představovat jako živé dějiny, v nichž hraje člověk aktivní tvůrčí roli, nikoli jako abstrahující mechanismus, jehož je člověk nástrojem. Využít k tomu lze například i alternativních či virtuálních dějin, tedy myšlenkového experimentu zabývajících se tím, co by se stalo, kdyby se nestalo to, co se stalo. Jak by vypadala dnešní Evropa, kdyby například, ptejme se, nevypukla první světová válka nebo kdyby Hitler v únoru 1918 nepřežil útok plynem, který ho jenom na čas oslepil? Kudy by se ubíraly dějiny, kdyby opravdu vypálil onen britský voják, který na frontové linii měl Hitlera z bezprostřední blízkosti na mušce své pušky? Prý tehdy podlehl jeho uhrančivému pohledu a tak nevystřelil, což si později, když vypukla druhá světová válka, až do konce života vyčítal. Odpovědi na tyto otázky neexistují, ale jejich položení nás vede k hlubšímu zamyšlení i k novým otázkám, jež by nás třeba bez takového tázání nenapadly.

Pozornost by měla výuka věnovat i ryze jazykové kultivaci žáka. Pro dějepis je přirozený jazyk nejen základním komunikačním prostředkem, ale i poznávacím nástrojem. Zřetelné je to například ve volbě termínů: bylo Československo v roce 1945 obnoveno, nebo osvobozeno? Na těchto dvou slovech může záviset či přímo závisí interpretační klíč k jeho dalším osudům. Když řeknu obnoveno, tak například skrytě akceptuji Slovenský štát, což je ovšem v rozporu s uznanou právní kontinuitou ČSR, díky níž se Československo stalo vítěznou mocností. Zkrátka, prostřed-

nictvím jazyka disciplinarizujeme své myšlení a vedeme jím k poznání existence řádu humanitního myšlení, který je intersubjektivní a hodnotový. Který tedy není nějakým „hotovým“ formálním mechanismem, nýbrž je trvalým úsilím o jeho naplňování a dodržování. Tady je ukryt již zmíněný celkový, strategický, cíl školní edukace – respektování základních lidských hodnot. A jen připomínku: jde o cestu ke svobodnému myšlení. A co je svoboda? Nikoli osvobození – svoboda je vždy k něčemu, nikoli od něčeho, to je pouhé „osvobození“. Svoboda předpokládá odpovědnost za činy, ty reálné i ty myšlenkové.

Zbývá samozřejmě ještě ryzí metodika výuky, tedy vlastní realizace strategického záměru historické edukace jak jej prezentují dokumenty řídící výuku včetně učebnic. Je to „černá skříňka“ edukace, individuální a v podstatě neopakovatelný tvůrčí výkon učitele. Je závislý na jeho osobnosti, klimatu školy a třídy, technickém vybavení. Zůstaňme jen u poslední podmíněnosti. Odhadnout, jaké technické možnosti a jimi nabízené další edukační nástroje bude mít učitel zřejmě i v blízké budoucnosti, je velmi obtížné. Uvědomme si, jak se technické edukační prostředí proměnilo během pouhých (!) dvaceti let. A jak je žáky vnímáno: mobil a internet považují za přirozenou součást životního prostředí a stylu, s trochou nadsázky řečeno, sestrojil je snad už Leonardo da Vinci. Ale ať už bude tento vývoj jakýkoli, zůstane v platnosti nutnost znalosti a kvalifikovaného kritického přístupu k ní, jak jsme o tom hovořili na počátku našeho rozhovoru. Úloha informace se prostě ještě zesílí. A i metodika výuky dějepisu k tomu musí vést. Metodických prostředků k tomu máme již nyní dost: od učení toho, jak porozumět textu,

přes emocionálně silně působící uplatňování prvků dramatické výchovy až po „historické dílny“, seminární formy výuky, jež mohou žáky prakticky seznamovat se základy odborné historické práce, integrovat obecné a regionální dějiny, propojovat výuku dějepisu s jinými předměty, například literaturou či mediální výchovou. Nabízí se tu samozřejmě i projektová výuka.

Jaké místo má v dějepise projektová výuka? Jaký je vztah dějepisu a projektové výuky?

••••• Byla doba, kdy tato forma byla označena za „buržoazní metodu“, která do socialistické školy nepatří. Důvod jejího odmítání byl jednoduchý: projektová výuka je vlastně málo kontrolovatelná. Žák má pracovat samostatně, sám odhalovat, nacházet, formulovat své otázky, dokládat své soudy. Proto se projektová výuka v českých školách znovu objevila až po roce 1989, přičemž první česká monografie o projektové výuce byla publikována už v roce 1934! Projektová výuka má v dějepise obrovský potenciál, ale je, jak víme, na svou přípravu velmi náročná. Musí být pro ni vytvořen ve výuce dostatečný prostor, musí s ním počítat i samotné kurikulum. Uvedu poslední příklad: na výzvu ministerstva školství byl před několika lety vypracován alternativní RVP dějepisu pro gymnázia s akcentem na moderní a soudobé dějiny. Dva roky byly vyhrazeny základnímu kurzu, kde obsahem učiva byly „základní problémy“ dějinného vývoje antickým a judaisticko-křesťanským dědictvím počínaje a politickým, sociálním a kulturním vývojem v moderní době od 18. století konče. Pro další jeden–dva roky bylo navrženo osm témat pro seminární formy výuky a dvě vyučovací jednotky byly vyčleněny jako „volné hodiny“, jejichž obsah byl ponechán

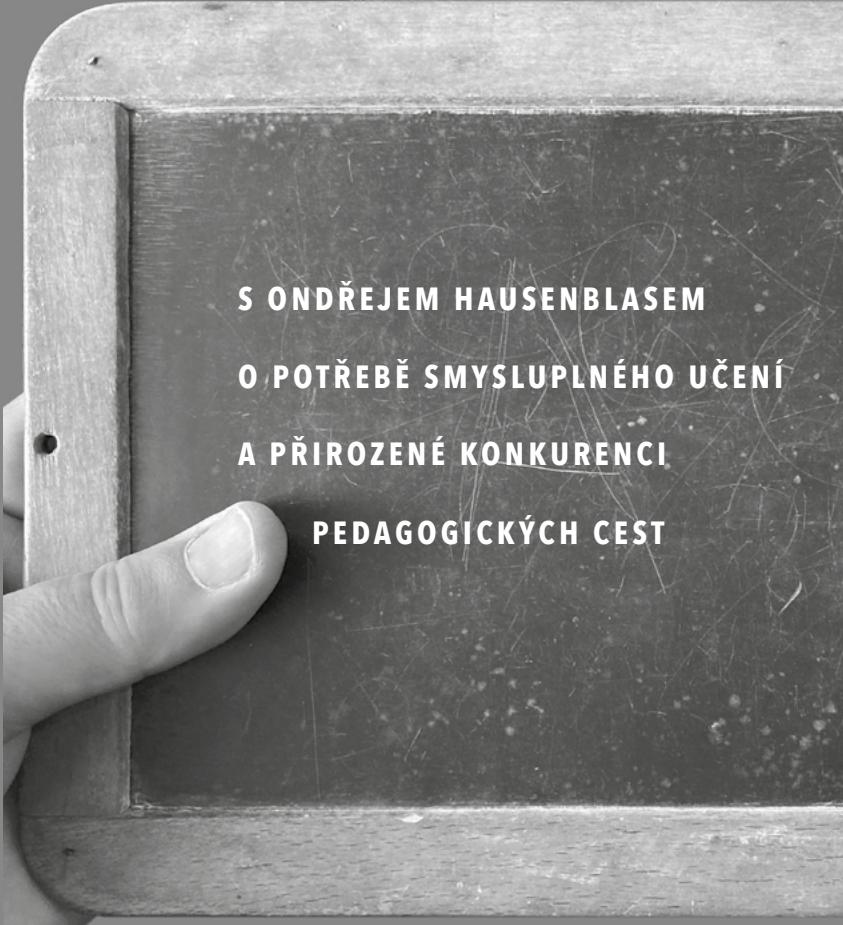
na škole či učiteli. Jen pro zajímavost: jedním z určených témat byla migrace v dějinách; takřka do roka a do dne se toto téma stalo více než aktuálním.

Jak vzpomínáte na školu, své učitele a výuku dějepisu, na dobu, kdy jste chodil do školy?

••••• Jako každý, na něco v dobrém, na něco ne. Ptáte-li se na dějepis nebo češtinu, tak jsem měl štěstí. Vesměs jsem potkával dobré učitele. Už na základní škole jsme měli dobrou učitelku dějepisu, která nám nevnucovala nějaká ideologická kliše. Tam mne dějepis začal bavit, možná i proto, že jsem se na něj „připravoval“ i hojnou četbou. Zaujal mě Alois Jirásek, stejně tak Ceramova kniha Bohové, hroby a učenci.

Na střední škole to už byl jiný svět, a to už si toho pamatuji víc. Tam naopak to bylo provokování k myšlení od mnoha učitelů. Já jsem nemohl na gymnázium, mám absolvovanou odbornou školu, kde dějepis tehdy nebyl. Pak jsem ho tam ale učil. Byly tam dvě vynikající češtinářky a jeden skvělý češtinář – byl to Jaroslav Med, který se pak stal mým soukromým učitelem a rádcem a doživotním přítelem. Soukromým proto, že byl z kádrových důvodů z naší školy hned v roce 1970 odstraněn. Pro něj byla literatura prostředkem akulturace člověka do světa a byl jedním z největších znalců české křesťanské literatury. Předcházela jej pověst obrovsky vzdělaného a zcela netradičního učitele, a to také už první hodinu stoprocentně potvrdil. Dozvídali jsme se víc, než bylo v osnovách, protože jejich prostřednictvím sděloval daleko víc, než jejich autoři předpokládali. Odhaloval nové obzory a nechával volný prostor pro naše přemýšlení.

Tím mě nechtěně připravoval i pro studium na vysoké škole, na kterou jsem byl nakonec přijat. A během něj mi dále zprostředkoval literaturu, která tehdy byla na takzvaných „vázaných fondech“ a nezapomenutelné byly především diskuse s ním a jeho přáteli. Bylo by ale nespravedlivé pominout i mnohé další učitele fakulty, historiky a filosofy – studoval jsem historii a filosofii na Filosofické fakultě Karlovy univerzity – kteří přes všechny obtíže dokázali totéž. Nejbližšími se mi stali Josef Petráň a Jaroslava Pešková. Oba nás učili řemeslu, Petráň historickému, Pešková už v prosemináři kultivovala naše abstrahující myšlení, jak to odpovídá podstatě filosofie. Byl to oficiálně seminář marxisticko-leninské filosofie, ale to, s čím jsme byli seznamováni, byla fakticky Patočkova fenomenologie. Všichni tito výborní učitelé, i ti zde jmenovitě nepřipomenutí, své žáky či studenty vedli cestou vedoucí přes vzdělání k výzvě ke vzdělanosti.



S ONDŘEJEM HAUSENBLASEM
O POTŘEBĚ SMYSLUPLNÉHO UČENÍ
A PŘIROZENÉ KONKURENCI
PEDAGOGICKÝCH CEST

(ZUZANA ŠALAMOUNOVÁ,
KOMENSKÝ 137/1, ZÁŘÍ 2012)

PhDr. Ondřej Hausenblas

studoval češtinu a angličtinu na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Působil v Ústavu pro jazyk český ČSAV, pracoval jako redaktor starší české literatury v nakladatelství Československý spisovatel. Byl předsedou občanského sdružení Přátelé angažovaného učení, první nezávislé reformně orientované aktivity českých učitelů. Je mezinárodně certifikovaným lektorem programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, v jehož rámci spolupracoval také na vypracování mezinárodního Standardu učitele a lektora RWCT. Podílel se na přípravě tzv. Bílé knihy, Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR. Působí jako pedagog na katedře české literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Odborně se věnuje zejména problematice didaktiky jazyka, didaktické praxe a interpretace literárního díla. V roce 1992 vydal knihu *Vrátíme smysl hodinám češtiny*, v níž učitelům navrhol zásadní změny v pojetí a výuce českého jazyka a literatury. V roce 2015 zpracoval a vydal s názvem *Čeština doopravdy* podrobný návrh výuky českého jazyka a literatury na 1. stupni ZŠ.



Určitou dobu jste působil v občanském sdružení Přátelé angažovaného učení, od roku 1998 působíte jako lektor programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Čím vás tyto koncepce ovlivnily?

••••• V PAU, Přátelé angažovaného učení, mě těšilo, že šlo – a dosud jde – o volné sdružení lidí v profesi, hlavně učitelů. Byl to projev skutečné a zodpovědné svobody, která byla před převratem vzácná. Učitelé v PAU se od 90. let o své vůli chtěli zlepšovat a potřebovali se setkávat s lidmi podobného profesního zájmu, aby si po svém popovídali, vzájemně si předvedli, jak co dělají, společně vymysleli různá řešení toho, co je trápí – a ukázalo se, že je to velice účinná forma profesního růstu. Mě PAU obohatilo o osobní poznání stovek nebo snad tisíce tvořivých učitelů a jejich potřeb a problémů.

RWCT, mezinárodní program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, je také velice účinná forma vzdělávání učitelů, je to ucelený program profesního vzdělávání a uskutečňování změny k lepšímu ve výuce. Učitelé se zde učí promyšleným postupem a krok za krokem vyučovat tak, aby učení každého dítěte probíhalo tou cestou, která je pro něj nejúčinnější. Díky RWCT jsem mnohem více porozuměl procesům učení i výuky a, podobně jako se to stalo tisícům dalších účastníků kursů, se i mně poznatky a zkušenosti, které jsem ve vzdělávání už měl, „scvakly“ v smysluplný celek a získal jsem navíc i mnoho nových. Taký zde jsem poznal další (dnes mohu říct) tisíce učitelů a také kolegy a praxi v zahraničí.

Co je podstatou kritického myšlení?

••••• Kritické myšlení znamená hlavně myšlení s odstupem, při kterém nepodléháme osobním předsudkům nebo

představám ani své izolované zkušenosti, ale jsme schopni vidět a pochopit různé další verze řešení, odlišné pohledy, jinak uspořádané hodnoty druhých lidí. K tomu, abychom uměli za různými sděleními nebo činy rozpoznat projevy moci (má to speciální název: kritická gramotnost), potřebujeme právě uvažovat jinak, než jak nám někdo vnucuje nebo podsouvá. Dovednost porozumět do hloubky, ale zároveň pracovat i s kritickým odstupem, by měl mít každý, kam až to jen dokáže.

Je známo, že patříte mezi kritiky státních maturit. Jak hodnotíte průběh jejich vývoje?

••••• Jsem přesvědčen, že o kvalitu vzdělávání se musí stát starat podporou učitelů a dobré výuky, nikoli přeměrováním žáků až na konci cesty, pouhými politickými gesty nebo statistickým výkazem známek. Chyby, zmatky a křivdy všech dosavadních pokusů o státní maturitu jsou logickým důsledkem toho, že se úřad (stát) vměšuje do procesu, kterému nemůže rozumět a který mají mít zodpovědně v rukou učitelé a školy.

Mohou v současné situaci pomáhat vzdělávání současné úpravy maturitních zkoušek?

••••• Současné změny jsou tím, co se dá pod současným zákonem a v dnešním stavu myšlení o vzdělávání aspoň trochu zlepšit oproti škodám, které natropilo a ještě natropí předchozí pojetí maturit a také ta omezení daná pandemií. Chápu, že je moc „silné kafe“ žádat, aby byly státní pokusy o přeměrování a porovnávání studentů na konci studia nahrazeny hned a v úplnosti profesní podporou učitelů už během žákova studia. Bude trvat, než úřady i školy pochopí a přijmou fakt, že profesní podpora nespočívá v nějakých

„povinných“ kursech, které bez důkladné obeznámenosti s danou školou a týmem učitelů přinášejí rutinější lektori zvenčí. Alespoň se zdařilo vrátit škole právo i zodpovědnost za hodnocení žákova maturitního výkonu v ústní části zkoušky. Takové zodpovědné hodnocení studentovy práce ovšem má být veřejné – škola pod kontrolou být musí. Ale nikoli pod kontrolou státních testů nebo popletených, avšak mocensky vymáhaných kritérií hodnocení, nýbrž pod kontrolou opravdu veřejně přístupnou, v níž platí poučená hlediska.

Jak by taková veřejná kontrola vystavěná na jiné než státní bázi mohla vypadat v praxi?

••••• Opakovaně navrhuji, aby škola vyvěsila na svém webu (anonymně) maturitní práce studentů, opatřené hodnocením (jmenovitým) od učitelů. Profesionál nemá svá hodnocení proč skrývat, protože jim přece musejí rozumět už sami studenti. Samozřejmě, i veřejnost, zejména rodiče a zřizovatelé, se musí taky učit porozumět hlediskům a důvodům pro hodnocení. Profesionální komunita si musí umět kvalifikovaně hájit svou odbornost před invazivními laiky nebo úředníky. Právě spory o dnešní maturitní hodnocení jednotlivých písemek nebo testů ukazují, že se tomu naše celá společnost potřebuje učit. Už vstupní názory na hodnocení se neúmyslně liší – mezi příznivci a oponenty probíhá takzvaný „dialog hluchých“. Až uvidí konkrétní hodnocení prací či testů další a další studenti i učitelé, sami přijdou na spoustu možných zlepšení, odhalí skryté vady, které tvůrce úloh nedokázal nahlédnout, ale taky se naučí hodnotit to, co se podařilo, a odnesou si to do své praxe.

Když jsme u otázky hodnocení - jedním z vašich protiargumentů vůči státním maturitám je, že se jedná o sumativní, závěrečné hodnocení, které nemá další vliv na učební proces žáků. Tentyž argument můžeme vztáhnout také na celoplošné testování v pátých a devátých třídách. Myslíte si, že pokud by testování probíhalo tak, aby mělo formativní potenciál, mohlo by být po určité stránce přínosné?

••••• O testech v páté a deváté třídě platí totéž, co o státních maturitách. Především je třeba rozumět tomu, že formativní hodnocení v zásadě musí probíhat přímo při učení, ne na jeho konci. Když učitelé i žáci umějí opravdu dobře hodnotit svou práci formativně, vidí, zda vůbec potřebují sumativní, tedy koncové čili souhrnné zkoušky (jako písemky nebo testy). Ale v málo připraveném terénu, jako je náš český, hrozí, že převládnu negativní důsledky koncových testů: různé „informační úniky“ tabulek škol a žáků, obava učitelů vyučovat něčemu důležitějšímu, než co dokážou do testů dát jejich státní tvůrci, omezování výuky v těch oborech, které nejsou státně testovány – to vše se v cizině už dávno projevilo. Formativní hodnocení však znamená, že se už při práci žákovi ukazuje, které postupy nebo znalosti má ve svém učení používat i dále a příště – tedy nikoli v příští písemce, ale až se bude příště snažit něco nastudovat, pochopit, vyřešit, na kterých postupech by měl ještě zapracovat nebo o čem se dozvědět více, a možná i čemu se v učení docela vyhýbat. A formativní hodnocení pro učení přináší užitek i samotnému učiteli – vidí, čemu by se chtěl naučit, aby vedl žáka k lepším výsledkům.

To kladete na učitele poměrně vysoké požadavky

••••• Je to hodně náročné – ale právě to je opravdové vzdělávání! Už Sokrates a po něm Komenský dělali rozdíl

mezi mnohoučeností těch, kteří si do hlavy mnoho vtloukli, ale nerozumějí tomu, a moudrostí, ke které by vzdělávání mělo mířit. Sady úloh, které učitelé pomůžou diagnostikovat žákovu úroveň zvládnání například ve čtení s porozuměním, by byly užitečné, v cizině se používají – a nemusejí být ani povinně celoplošné a jejich výsledky nemusejí být souhrnně vyhodnocovány. Hlavně ať se učitel a žák dozvědí, co ještě by měl žák dělat, aby obor zvládal tak dobře, jak by při svém nadání, zázemí a předchozí výuce mohl, a jak může růst dál a výše. K takovým úlohám mohou učitelé dostávat materiály s metodickou podporou – aby sami uvážili, co sami potřebují, aby mohli zlepšit a rozvíjet žákův výkon. A to vše přímo v tom dni a týdnu, kdy se žákův výkon projevil – tedy ne na konci roku, nebo dokonce po pěti či devíti letech učení. Ale na vývoji takového způsobu hodnocení se bude muset ještě poměrně dlouho pracovat.

Kdo by měl za vývojem takového nástroje stát?

••••• Není to snadná práce. Všichni se tomu potřebujeme naučit, a tak možná zprvu budou tyto sady úloh k určitému textu vytvářet skupinky nejzkušenějších učitelů spolu s odborníky – a až se to naučí více učitelů nebo až se ti, kdo to vlastně už umějí, sami přidají, bude se tvorbou zabývat víc a víc dobře poučených učitelů z praxe. Ono to zabere hodně času, takže pro zkušeného učitele nastává dilema: mám vyučovat, nebo tvořit nástroje pro ostatní? To by podle mého názoru mělo být zabudováno do systému profesního hodnocení a růstu učitelů. Rozhodně by bylo neštěstím, kdyby si takové pole přivlastnila jediná skupina, například některá fakulta nebo nějaký státní ústav – nevyhnutelná je konkurence mnoha zdrojů, aby si učitelé mohli podle své potřeby vybírat tu nejvhodnější verzi.

Vaším oborovým zázemím je český jazyk a literatura, což je předmět, který mezi českými žáky druhého stupně v současné době patří mezi ty nejméně oblíbené. Čím je to podle vašeho názoru způsobeno?
••••• Za více než půl století se z pojetí češtiny jako vyučovacího předmětu vytratilo to hlavní: rozvoj kultivovaného vyjadřování a porozumívání.

Porozumívání?

••••• To je termín, který s učiteli běžně používáme. Jde o to, že pod pouhým „porozuměním“ obvykle vidíme celkový výsledek: žák porozuměl... Ale zásadní je, aby se člověk učil to porozumění budovat – postupně si ho při čtení a při učení staví, je to proces porozumívání. Mnozí učitelé na něj samozřejmě myslí, ale pojetí ani metody výuky tomu neslouží, učitelé na to nezbývá dost času. A žáci pak podvědomě i vědomě posuzují výuku jako zbytečnou, otravnou a také nepřijatelně složitou. Na rozdíl od matematiky, která je také velmi náročná na myšlení, v předmětu „český jazyk“ má každý žák sám v sobě už většinu látky obsaženu: nespisovná čeština je jeho mateřštinou, umí jakž takž mluvit a naslouchat a v mateřském jazyce probíhá jeho myšlení, i když je třeba hodně netrénované. Spisovný jazyk i pravopis se dá naučit, ale žák by musel pocítovat opravdovou dorozumívací potřebu je ovládnout – a tu mu škola nevytváří. Vyplnit cvičení, napsat písemku, dostat známku – to nejsou pro obyčejného žáka autentické důvody k tomu, aby se zabýval nestrávenou lingvistikou tradičních učebnic a osnov.

V řadě svých publikací se stavíte například proti větným rozborům, naopak akcentujete čtenářskou gramotnost. Nejsou ale právě větné rozborů vedoucí k porozumění větné skladbě také předpokladem porozumění textu?

••••• Takové rozbory, jaké jste se asi učili ve škole, dokáže využít k porozumění složitostem cizího vyjádření, například v beletrii nebo odborném článku, jen malé procento dětí, které mají stejné nadání jako lingvisté či učitelé češtiny. Rozebrat sdělení – nejen slovo nebo větu či souvětí – tak, abych pochopil, kdo mi co chce říct a proč, to je něco jiného než určit přísudek a příslovečné určení nebo druhy vedlejších vět. Zkušenost s analyzováním a pochopením cizí – nebo vlastní – výpovědi je důležitá, ale nevytvoří se školními větnými rozbory – vždyť to vidíme každý rok na většině dětské populace! Žáci potřebují poznávat, jak se staví výpověď, to ano, ale mají to dělat právě, když se pokoušejí něco důležitého vyjádřit nebo když se chtějí prokousat nějakým důležitým sdělením od druhých. Možná se při tom naučí i termínům a pojmům větných rozborů, aby se jim o textu lépe hovořilo s ostatními – ale důležité je, že se nemají učit nejprve rozbor a termíny a až pak se učit s porozuměním číst a psát, ale naopak. Dnes je péče o porozumění obsahu i záměru sdělení o to důležitější, že žáci čtou texty mediální, elektronické, které mají další složky, na něž školní rozbory nestačí. A přidat nějaké „rozbory komplexních elektronických vět“ by zase jen dál zatížilo málo fungující výuku. Pracovat s rozmanitými texty se žáci naléhavě potřebují učit, ale to nespočívá v určování druhů slov nebo vět.

Pokud dobře rozumím, poukazujete tím také na to, že na českých školách je sice věnován poměrně značný prostor nácvičku znalostí o jazyce, ale žáci nemají příležitost komunikovat a trénovat mluvené slovo. Je to ale vůbec možné ve chvíli, kdy je ve školních třídách dvacet žáků na jednoho učitele?

••••• Kdyby dvacet! A nejde jenom o mluvený projev, ale

právě i o dovednost písemného vyjadřování. Je to těžké, ale mnohé se zvládnout dá – jen když se učitel vzdá představy, že všechna komunikace musí mířit k němu a od něj. Učitel nemůže být centrem třídy, o to děti ani nestojí, ani to nepomáhá v učení. Ale je třeba děti naučit tomu, aby mezi sebou kulturně sdílely své poznatky, myšlenky, zážitky a také to, co vytvářejí. A je možné, ač nelehké, naučit děti hodnotit samy svou práci – to budou v životě moc potřebovat.

Mohl byste tyto teze převést do praxe?

••••• Dvě praktické pomůcky: žák má mít možnost odpovědět na každou otázku, která ve třídě zazněla. Poví svou odpověď sousedovi a ten zase jemu. V témž okamžiku tedy mluví celá třída, ovšem musíme je naučit hlasitost regulovat. Ale ještě důležitější je naučit, aby děti uměly věcně a kultivovaně promluvit k ostatním nebo pro ně něco napsat. Řekl bych „předložit své vyjádření třídě“, a nikoli „vystřelit svou odpověď“ na učitele, vykřikovat nebo odmumlat či ležérně odvykládat pro sebe. A vše, co si vyžaduje, aby žák formuloval svou myšlenku, svou otázku, svůj pocit, se děti mají učit si zapsat. Psaní je cesta k spisovnému jazyku, protože psaní se děti doma od maminky ani nespisovně nenaučily. Je tedy na škole, aby jim pomohla uspořádat si myšlení pomocí psaní a dorozumívat se ve slušnosti. A škola má děti učit, jak se pozná dobré psaní. Najde s nimi kritéria, která pak děti budou používat samy: jednak při sebehodnocení ve třídě, jednak po celý život při psaní, aby dobře fungovalo.

Kde je ta správná rovnováha mezi tím, co by žáci měli vědět, aby byli schopni vést dialog, aniž by byli zahlceni učivem, nebo na druhou stranu diskutovali naprázdno, bez argumentace?

••••• Ta představa, že žáci jsou buďto zahlceni paměťovým učivem, nebo že prázdňě plácají, je výsledkem buď nezvládnutí výuky, anebo nepochopení toho, co je to „učit se“. Tradičně se spíše nezvládá to, aby vykládání či „procvičování“ stále přibývajících poznatků nezaplnilo všechny čas výuky, ale dneska někteří učitelé naopak nezvládají, aby žáci o vážných složkách učiva vážně přemýšleli a přínosně diskutovali. Tohle často neumějí ani dospělí – a právě proto se tomu národ potřebuje učit, pokud se má vzděláváním dobrat něčeho užitečného. Mnoho vzdělaných lidí u nás si pořád ještě myslí, že se máme nejprve naučit znalostem a pak o nich smíme přemýšlet. Tak ale myšlení a paměť nefungují. Trvalé porozumění nastává, když se novým informacím učíme tak, že je rovnou vsazujeme do souvislostí, když s nimi doopravdy a přirozeně operujeme – v češtině tedy při vážném i krásném hovoru a při psaní a čtení skutečných sdělení. Je k ničemu naučit se, jak se tvoří v češtině například množné číslo od „maličký“, když to není v kontextu řeči o důležitých nebo krásných maličkých zvířatech či lidech. Proto si moc lidí ze školy odneslo chybný dojem, že spisovně je „maličtí“. Učení a zapamatování nezafungovalo. Tohle by byla maličkost, ale nezafungovalo ani učení dobré formulaci vět a celých sdělení.

Přijměme stanovisko, že učitelé by měli své žáky ve výuce vést k tomu, aby uměli samostatně hovořit, nikoli aby pouze pasivně přijímali jako ona pověstná prázdná nádoba, již má učitel naplnit. Budoucí učitelé jsou ale na své povolání připravováni stejným způsobem. Jak z tohoto začarovaného kruhu ven?

••••• Samozřejmě by na změně výuky měly jako první zapracovat učitelé, ale paradoxně se tu změny dějí příliš pomalu – my na fakultách máme mnoho moci, máme

své zavedené předměty a přístupy a nad námi není již nikoho moudřejšího. Vytváříme nové akreditované programy, jenomže zase v nich je minimum učitelské praxe. Pokud nám stále nedošlo, že je třeba učitele připravovat jinak, kdo nám to nakáže? Naštěstí přibývá mladých vyučujících a na většině fakult aspoň některé katedry nebo učitelé se novými přístupy už zabývají nejen teoreticky, vidím to hlavně na přípravě učitelů pro první až páté ročníky ZŠ. Ale pořád přicházejí do škol mladí absolventi, kteří si v podstatě nevědí rady s obsahem ani pojetím výuky. Za pár let nabydou zkušenosti, jenže záleží, zda to nebude zkušenost se zastaralými postupy.

Vaším profesním zaměřením je mimo jiné didaktika literární a jazykové výchovy, což jsou předměty, které jsou ze strany vyučujících i studentů na vysokých školách mnohdy nahlíženy jako druhořadé, v dalekém závěsu za oborovými předměty bohemistickými či literárněvědnými. Čím je podle vás tato situace způsobena?

••••• Dřív byla didaktika myslím v ještě obtížnější pozici než dnes, a ve všech oborech. Přinejmenším studenti už se však začínají domáhat lepší přípravy, protože vidí, jaké potíže mají učitelé s dnešními dětmi ve školách. Ti studenti, kteří se v magisterském studiu opravdu rozhodli stát učiteli, mají právo na skutečně profesní přípravu. Ale tradice vysokoškolské výuky, organizace učitelské přípravy a její akreditace a také postup od asistenta k docentu a profesoru se obvykle řídí „vědeckými“ hledisky. Didaktika, nemá-li být falešnou vědou, však obsahuje něco, co některé vědy v dnešním českém pojetí asi neznají: práci v školním terénu, vývoj použitelných programů s žáky a učiteli. Výsledky vysokých věd se dají na papír, ten se publikuje... a je čárka. Můžete tak dosáhnout titulů za teoretické práce,

ale jimi málo zlepšíte vzdělávání. Ve vzdělávání jsou výsledky věčně různorodé, průkaznost málo spolehlivá, nikdy se moc neví, na čem vlastně co záviselo, zopakovat didaktický „pokus“ můžete, ale už to bude s novými dětmi a jejich zázemím. A navíc velice záleží na osobnosti vyučujícího: můžete mít výtečné metody, ale když jste suchar, málo žáků to zaujme. Můžete být okouzující, ale nic nenaučíte, když oboru pořádně nerozumíte. A v češtině za tím vším ještě straší ten nezvládnutý rozpor mezi popisnou a komunikační výukou. Jsem přesvědčen, že zlepšení nastane, až se učitelské fakulty začnou považovat za samostatný typ studia: nejsou to ani fakulty vědecké, ani fakulty praktické. Učitel potřebuje obé: důkladně odborně rozumět oboru, a zároveň chápat děti a procesy učení i ovládat vedení výuky. Takovou přípravu nestihnete za tři roky bakaláře, ani za dva roky magistra – učitelské studium mělo zůstat nerozdělené, pět let v jednom tahu studovat vědu tak, jak se oboru budou potom učit děti. Student učitelství potřebuje mít čas, aby se naučil vědu vidět a chápat očima žáka i učitele zároveň. A během studia ovšem potřebuje už pracovat se třídami žáků, aby zjistil, co se vlastně děje v mysli, která se učí.

V souvislosti s profesní dráhou učitele zdůrazňujete nutnost takového nastavení systému, v němž mají učitelé celoživotní perspektivu růstu ve své učitelské profesionalitě. Jak by podle vás takový systém měl vypadat?

••••• Já na to svůj model nemám, kde bych ho vzal. Dívám se však pozorně na to, jak učitelé pracují, co oni i žáci potřebují, a taky na to, jak to různě řešili v cizích zemích. Z toho soudím, že je podstatné, aby se učitel svého růstu zúčastnili skutečně aktivně, aby to nebyla formální školení a odsezené hodiny nebo knihy nebo zkoušky kdesi na

fakultách. V poslední době pozoruji, jak i dobré kurzy profesního vzdělávání neovlivňují výuku dostatečně, protože učitelům schází návazná, osobní podpora přímo při zavádění nových postupů ve výuce. Je něco jiného dozvědět se „o metodách“ nebo „o principech“, a na druhé straně tyto principy a metody vtělit do každodenní práce se třídou. Zvláště, když se novinky podstatně odlišují od tradičního chápání výuky a když škola, její vedení a kolegové či kolegyně nejsou k novinkám vstřícní. Dokonce ani dlouhodobý program, kde si učitelé zkoušejí své metody sami na sobě, kde si mezi setkáními zkoušejí se svou třídou metody ověřit a pak to společně reflektují – ani ten nestačí na to, aby se dost brzy proměnily opravdu podstatné složky výuky. Ty má obvykle v rukou samo prostředí školy, atmosféra ve sboru, chápavost rodičů a také požadavky shora: přijímačky, chystané externí testy nebo i škrty v rozpočtu.

Pokud nedostatečně funguje příprava učitelů, nepomáhají kurzy profesního vzdělávání ani dlouhodobé sebereflektivně vystavěné programy, co zbývá?

••••• Ono to trochu funguje všecko, ale ne tak pohotově, jak rychle se vyvíjí civilizace, jak se mění děti i společnost. Podle novějších výzkumů se zdá, že ke zlepšení učitelům nejvíce pomáhá, když se věnují jeden druhému nebo spolupracují na svém vývoji v malých týmech – ovšem ne tak, aby se utvrzovali v starých neúčinných zvycích, ale tak, že ti, kdo umějí něco lépe než druzí, si to s nimi vyměňují. Nemusejí se ani stát mentory či kouči svých kolegů, jde víc o partnerské učení. Možná se učitelé začnou scházet nejprve s kolegy či kolegyněmi z cizí školy, protože „doma není nikdo prorokem“. Ovšem nové poznatky o učení, nové metody se i mezi tyto pokročilé učitele musejí odněkud

dostat. Na to jsou kurzy a programy DVPP, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, docela dobré. A část inovací takoví poučení učitelé sami vymýšlejí a ověřují u svých žáků, ale hodně toho přichází z dobrých výzkumů nebo výměnou mezi učiteli z různých zemí. Naštěstí vidím v praxi znova a znova, že dobří učitelé se obvykle pídí po nových, lépe fungujících postupech, nebojí se jich, neodmítají si něco přečíst, prohlédnout na videu či na síti, k někomu se podívat do hodiny a někoho pozvat k sobě a diskutovat. V zahraničí existuje spousta výborných metod a pomůcek, je ale třeba si ověřit, zda mohou fungovat i u nás. Když to jde, učitelé je používají a vytvářejí si i své vlastní, obdobné nebo docela nové. Těžko však zlepšit svou výuku ti, kdo odmítají cizí, třeba zahraniční zkušenost. Cizí zkušenost je inspirací, nikoli návodem nebo diktátem. Když existují dobré kontakty mezi odborníky v daném vědním oboru a učiteli předmětu, pak se dají učitelům-praktikům poskytovat nové vědní poznatky a také lepší pochopení principů, než k jakému se mohli dostat za pouhých pět let studia na fakultě (možná navíc před nějakými dvaceti lety...). A naopak, poučení učitelé z praxe poučí odborníky o tom, co je třeba vyvíjet nebo řešit.

A white tablet is shown against a grey background. The screen is black and contains white text. On the left side of the tablet, there is a circular home button.

S VÁCLAVEM MERTINEM

O ŠKOLNÍ NEKÁZNI

A VÝCHOVĚ BEZ TRESTŮ

**(JARMILA BRADOVÁ,
KOMENSKÝ 138/1, ZÁŘÍ 2013)**

PhDr. Václav Mertin

vystudoval psychologii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Pracoval jako psycholog v pedagogicko-psychologické poradně v Praze. Na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy donedávna vyučoval pedagogickou psychologii a školní a poradenskou psychologii, dnes zajišťuje několik povinně volitelných předmětů. Působí také ve fakultní psychologické poradně. Navazuje na odkaz Zdeňka Matějčka, odborně se věnuje tématům domácího vzdělávání, poruchám učení a chování, kázně a vstupu dítěte do školy. Je propagátorem individuálního a humánního přístupu k dětem, zasazuje se o širší uplatnění poradenství a psychologie ve školství. Je autorem řady publikací určených rodičům a pedagogům. Mezi nejvýznamnější patří *Ze zkušeností dětského psychologa* (2004), *Výchovné maličkosti* (2011), *Výchova bez trestů* (2013). Je spoluautorem příruček a učebnic *Pedagogická intervence u žáků ZŠ* (2010), *Problémy s chováním ve škole - jak na ně. Individuální výchovný plán* (2013), *Psychologie pro učitelky mateřských škol* (2015) či *Výchovné poradenství* (3. vyd. 2020).



Jaký je podle vás největší kázeňský neduh v českém školství?

•••• Naprostá většina přestupků ve škole se u nás léta nemění. Jde o zapomínání úkolů a pomůcek, vyrušování při hodině, zlobení o přestávkách, žáci odmítají pracovat, dávají ostenativně najevo nezájem, jsou drzí, agresivní. Přibývá však otevřené vulgarity i násilí vůči učitelům. Jde jednak o nadávky a výhrůžky, současně i o fyzické napadání. Přestupky se posouvají do nižšího věku. Učitelé si rovněž mnohem častěji než dřív stěžují, že rodiče s nimi nejsou ochotni spolupracovat, a leckdy se dokonce staví proti nim i před dítětem, jsou vůči nim vulgární. Ale abychom nezůstali jen u dětí a rodičů. Za velkou „nekázeň“ části učitelů pokládám fakt, že nejsou nastaveni na pomoc a podporu žákům a že nepřijímají osobní zodpovědnost za výsledky vzdělání. Stranou nechávám, že někteří učitelé mluví nevhodně ve třídě, ponižují a zesměšňují děti, odmítají zajistit jejich bezpečí, a tak se významným způsobem podílejí na odporu dětí ke škole.

Jste zastáncem výchovy bez trestů. V čem tento typ výchovy spočívá?

•••• Při koncipování výchovy bez trestů jsem původně poněkud víc myslel na rodiče, nicméně zmíněný přístup pokládám za vhodný i pro učitele a vyhovující rovněž podmínkám školy. Nejde o dramaticky odlišné postupy oproti těm, které známe a které máme běžně zažitě, ale jde o poněkud jiný způsob uvažování a rámec, v němž některé tradiční postupy použijeme. Vycházím z toho, že vychovatelé chtějí pro dítě to nejlepší a chtějí toho co nejvíc, přitom mají omezený čas na působení. Současně vědí, že spokojené, důvěřující, pozitivně naladěné, bezpečně se cítící dítě je mnohem nakloněnější nechat se vychovávat i vzdělávat.

A také mu mnohem déle vydrží původní dychtivost poznávat i ochota podřizovat se vedení dospělých. Hledají proto takové způsoby působení na dítě, které mají vést k naplnění všech uvedených parametrů.

Co si pod novými způsoby působení lze představit?

••••• Když vychovatelé zvolí trestání, tak může být bezprostřední efekt větší, ovšem z hlediska budoucnosti nejde o perspektivní nástroj. Neměli bychom totiž zapomínat na habituaci, tedy fakt, že si časem zvykneme skoro na všechno. Snažil jsem se vnést do výchovy víc logiky. Trest nemá logiku, protože je jen odplata. Jestli dítě něco provede, musíme je vést k tomu, aby za přestupek doopravdy přijalo zodpovědnost a snažilo se fakticky ho napravit. A úplně nejlepší je, když se nám podaří problémům předejít. To trestem opravdu nejde. Do preventivních opatření patří například být s dětmi, být citlivý na signály, které vysílají. I učitel by měl maximálně předvídat, co bude následovat.

Bylo by možné tento přístup ilustrovat konkrétní situací?

••••• Jestliže Fanda se už dvakrát vztekal v určité situaci, je zbytečné vhnět ho do stejné situace potřetí, protože je velmi pravděpodobné, že zase bude mít malér. Podstatný podnět pro mé návrhy představuje teze, že dospělí (rodiče a v omezenější míře i učitelé) mají absolutní odpovědnost za dítě, zatímco ono samo má v posledku zodpovědnost nulovou.

Někteří odborníci bijí na poplach, že demokratizace školství nás dovede do situace, v níž se nachází například USA, kde se již v zájmu bezpečnosti škol začíná rezignovat na práva dítěte. Vidíte takovou hrozbu reálně?

••••• Myslím, že sice jdeme podobným směrem, nicméně

jsem přesvědčený, že tak daleko nedojdeme. V otázkách výchovy nebýváme ani fanatici, ani extremisté. I pro školu platí, že musí bránit své edukační poslání, současně musí zajistit bezpečí dětí. V první řadě by měla hledat pedagogické nástroje, nemůže se vyhýbat ani jiným postupům. Každá instituce, včetně rodiny, omezuje práva lidí, na tomto principu funguje každé společenství lidí. Ono se totiž rádo zapomíná, že demokracie ve výchově je nesmírně náročná, pracná, vyžaduje úsilí, trpělivost, víru i praktické dovednosti. Na druhé straně jiná cesta než ta, kterou jdeme, podle mého názoru není. Výraznější liberalizace přináší patrně řadu pozitivních následků, nicméně nese s sebou i množství komplikací.

Jak se díváte na chování dnešních dětí a mládeže ve srovnání s minulými generacemi?

••••• Z hlediska úhlu pohledu, který zastávám, je alarmující. Ale aby mi bylo rozuměno, nepřidávám se v žádném případě k těm, kteří lamentují nad tím, jak jsou dnešní děti hrozná, že my jsme před dvaceti či padesáti roky byli vzorní. Většina jejich projevů je totiž zcela normální, jen jsou neobvyklé pro starší generace a nevhodné z hlediska efektivního fungování školy. Výchova se obecně trvale liberalizuje, normy se posouvají, takže dnes nelze pokládat například za drzost, když dítě klade otázky, když si dovolí s dospělým nesouhlasit, když prosazuje svá práva. Řeč dospělých ve veřejném prostoru se výrazně vulgarizuje, takže bychom měli rozumět tomu, proč děti mluví rovněž vulgárně. Většinou tedy děti jen odrážejí současnou realitu dospělého života, nastavují nám zrcadlo. Mnohé chyby, které na cestě k dospělosti udělají, si zaslouhují naši pozornost, ale neměli bychom jejich význam přeceňovat.

Pokud se jedná o logický vývojový trend, proč vám přijde nekázeň alarmující?

••••• Jedno hledisko pokládám pro hodnocení chování dětí za významné, vlastně je pro mě nejpodstatnější. Život má na nás značné požadavky. Nejde jen o to, abychom dokázali být zaměstnatelní, ale abychom i uspokojivě vyšli s partnerem, s dětmi, na pracovišti, s prostředím, ve kterém žijeme, abychom se chovali slušně, abychom se vyrovnali bez prášků a bez alkoholu či jiných drog s nepříznivými a náročnými životními událostmi, které nás určitě neminou. K tomu je zapotřebí obrovské množství znalostí a dovedností. Čas strávený vzděláváním se trvale prodlužuje, nicméně stejně je stále nedostačující. Při výuce pak scházejí i malé chvíle, které musíme věnovat zcela neproduktivním činnostem – například vyšetřování ztráty třídní knihy, chybějícím domácím úkolům a pomůckám, pranicím mezi dětmi, neochotě žáků plnit úkoly. K učení ve škole je zapotřebí pohoda a pocit bezpečí. I z domova velmi dobře víme, jak je obtížné rozvíjet a kultivovat dítě, když leží v horečkách nebo když intenzivně řeší, že je zradila nejlepší kamarádka. Nekázeň mi tedy vadí zejména proto, že se v těch chvílích, kdy probíhá a kdy se následně rozčilujeme a výchovně zasahujeme, nemůžeme věnovat podstatnějším vývojovým úkolům při edukaci dítěte. Podobně ani dítě se nemůže soustředit na učení. S trochou přehánění tedy pro mě představuje sebemenší přestupek zásadní problém.

Co podle vás žáky vede k tomu, že se chovají neukázněně?

••••• Děti pokládají jiné věci za důležitější a zajímavější, takže školnímu učení nevěnují příslušnou pozornost. A já s nimi musím souhlasit, přestože si tím vlastně komplikují osvojení učiva. Intuitivně totiž velmi správně vnímají priority

– z hlediska dospělého života je mnohem důležitější umět řešit vztahy s kamarády, v rodině a na pracovišti než vedlejší věty. A jestliže škola, která o sobě prohlašuje, že je přípravou na život, těmto tématům nevěnuje dostatečnou pozornost, tak pokládám svým způsobem za správné, že se děti vzdělávají samy. Pochopitelně nejjednodušší by bylo, kdyby příslušné sociální dovednosti rozvíjela systémově samotná škola.

Říkal jste, že neukázněnost žáků je zásadní problém, avšak současně je to správné, protože se tím žáci učí tomu, co považují za důležité. Neodporuje si to?

••••• Já myslím, že ne. To jsou dva úhly pohledu. Z pohledu plnění cílů stávající školy a stávajícího učení je to velké narušení, z hlediska rozvoje dítěte jde o něco velmi důležitého.

Pokud se budeme držet vašeho přístupu výchovy bez trestů, jak mechanismy mohou školy použít, aby nekázeň ve svých třídách eliminovaly?

••••• Vždy doporučujeme použít víc způsobů. Na první místa bych ale zařadil management třídy a již zmíněnou spolupráci s rodiči. Učitel musí vnímat rodiče jako rovnocenné partnery v otázkách vzdělávání. V některých směrech by dokonce měl uznat rodičovskou hegemonii. Samozřejmě mu to krátkodobě může zkomplikovat jeho práci, z dlouhodobého hlediska však věřím na pozitivní efekt. Rodiče, kteří věří škole, už jen touto svou důvěrou usnadňují působení učitele. Učitel by měl rodičům poskytovat úplné informace o dítěti, o tom, co on sám dělá a co bude dělat. Měl by jim ovšem také připomínat, že jejich zodpovědnost je absolutní. Uznávám, že v naprosté většině případů nemohou rodiče přímo ovlivnit chování a jednání dítěte ve třídě. Zde nastupuje profesní um učitele, tedy management třídy.

Můžete více popsat, co pro vás znamená management třídy?

•••• Management třídy představuje řemeslnou stránku dovednosti učitele organizovat třídu tak, aby vyučování probíhalo efektivně, v dělné a současně bezpečné atmosféře. Začíná stanovením pravidel, jejich dodržováním a vymáháním. Žáci by měli být neustále zaměstnáni, jejich činnost by měla být smysluplná, všichni by měli mít možnost zažívat úspěch... Bylo by možné dlouze pokračovat.

Řekl jste, že učitelé mohou působit v omezenější míře než rodiče.

Co vás k tomuto závěru vede?

•••• Rodiče mají zodpovědnost za všechno, nejen ze zákona. Měli bychom je všemožně podporovat i nutit, aby tuto svou povinnost adekvátně naplňovali. K tomu jim ale musíme dát i odpovídající pravomoci – například právo rozhodnout se, kde, a dokonce i jak, bude jejich dítě vzděláváno (tedy zrušit povinnou školní docházku a nahradit ji povinným vzděláváním). Nicméně pokud dítě chodí do školy, tak přebírá v dílčích aspektech zásadní zodpovědnost škola (na základě smlouvy s rodiči) – neplatí to však jen pro oblast vzdělání, ale ve stejné míře i pro výchovu. Ještě silněji to všechno platí u nás, kdy rodiče dítě do školy musejí, a v mnoha případech si de facto ani nemohou vybrat. Škola tedy nemůže klást rodičům za vinu, že dítě není při vyučování soustředěné, mluví se sousedem, o přestávce se pere – rodič s těmito přestupky není s to aktuálně nic udělat.

Jaké řešení se v takové situaci nabízí?

•••• Škola má zodpovědnost i za výsledky edukace, což se nerado slyší. Jestli škola nemá prostředky a nezvládá to, tak to musí jasně prohlásit, a ne se tvářit, že za to mohou

rodiče, nebo dokonce samotné dítě. Osobně zastávám názor, že pokud se škola s některými problémy ne z vlastní viny neumí vypořádat – v některých případech to skutečně nelze – tak by měla mít možnost vrátit přechodně tuto zodpovědnost rodičům a ti by měli povinnost hledat jiný způsob edukace svého dítěte. Jenže to bychom museli zrovnoprávnit fyzické problémy s psychickými. Pro mě jako psychologa je stejně reálná horečka dítěte jako nekontrolované výbuchy vzteku. V obou případech jde o závažný problém, který akutně vyžaduje mimoškolní odbornou pomoc. Jenže zatím převládá názor, že výrazné psychické problémy nepředstavují indikaci pro přechodné omezení docházky dítěte, zatímco v případě horečky s tím nemáme problém.

Nekázeň žáků vyvolává v učitelích stres, často vede až k jejich vyhoření. Vy jste se kdysi vyjádřil, že nechcete v otázce přípravy učitelů na profesi kritizovat jen pedagogické fakulty, že mnoho může pro sebe udělat i samotný učitel. Co jste tím měl na mysli?

••••• Učitel, který se nechce zpronevěřit své profesi, musí v první řadě věřit tomu, že vzdělání má význam. Platí to ovšem nejen pro žáka, ale i pro něho samotného. Nemusí jen číst odbornou literaturu, ale může také absolvovat výcviky, měl by usilovat, aby ve škole byla zavedena supervize, případové konference a podobně. Současně by měl od začátku své kariéry dbát na psychohygienu. Někdy zapomínáme na to, že bychom měli rozlišovat mezi „vědět co“ a „vědět jak“. Má se za to, že vysoká škola by měla učit konkrétní postupy. Jenže to je záležitostí praxe. Lékař si také musí odbyť nejrůznější praxe, než může samostatně pracovat. Naproti tomu u učitele se předpokládá, že když ví „co“, tak „jak“ už zvládne automaticky. Jenže my víme, že

cesta od „co“ k „jak“ bývá velmi dlouhá. Takže to znamená, že učitel by měl na sobě pracovat zážitkově, zkušenostně, výcvikově. Také by měl pracovat pod supervizí. Měl by se trvale vzdělávat i poznatkově. Odborné disciplíny totiž nejsou na stejné úrovni jako před dvaceti, třiceti roky. Někdy se uvádí, že na další vzdělávání učitelů je málo peněz. Jednoznačně souhlasím. Podstatný díl však lze pořídit za pakatel doma u stolu.

Školní nekázeň je zatěžkávací zkouškou zejména pro začínající učitele. Existuje způsob, jak se s určitým šokem z reality vyrovnat?

••••• Profesor Zdeněk Matějček (a mnoho dalších) zastával názor, že děti, dospívající a patrně i dospělí jsou nepoučitelní. Já jsem s ním částečně nesouhlasil. Jsem přesvědčený, že alespoň někdo a někdy využívá minulé zkušenosti. Učitelé jsou odborníci na vedení dětí, takže pro ně by to mělo být povinností. Měli by například vědět, že učitel není jediný, kdo na dítě působí. Nemá tedy úplně všechny faktory pod kontrolou. Takže nemůže úspěšně fungovat jeho případná představa, že žákům nabídne upřímně srdce na dlani a oni budou od toho okamžiku trvale úžasní. Jít učit s tímto přesvědčením bych neoznačil jako iluzi a naivitu, ale jako odbornou hloupost a absolutní ignoranci.

Proč?

••••• Takový učitel chce popřít všechny známé mechanismy fungování dětského jedince a skupiny žáků.

Čemu se v souvislosti s výchovou a vzděláváním věnujete v současné době?

••••• Zabývám se podněty pro individualizaci výuky

a výchovy dětí, rozšiřováním podpůrných opatření pro všechny děti ve škole, dále řešením výchovných problémů u dětí. V individualizaci přístupů k dětem vidím cestu pro budoucnost.

Veronika Rodová (ed.)
ROZHOVORY V KOMENSKÉM
Tucet zamyšlení o výchově a vzdělávání
Vydala Masarykova univerzita,
Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
v edici Reflexe
Jazyková redakce: Ondřej Zabloudil Pechník
Grafická úprava a sazba: Pavel Noga
1., elektronické vydání, Brno 2022
ISBN 978-80-280-0101-8

Mgr. Veronika Rodová, Ph.D.

Vystudovala obor historie–archivnictví a specializaci dramatická výchova na Filozofické fakultě UJEP (dnešní MU) v Brně. Po ukončení vysoké školy učila na brněnských školách, pracovala ve Středisku volného času Lužánky a posléze vyučovala v Ateliéru divadlo a výchova na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění. Profesně se věnovala dětskému a studentskému divadlu a aplikaci metod dramatické výchovy do výuky, zejména do dějepisu a vlastivědy, s ohledem na kognitivně náročnou práci žáků. Je vedoucí redaktorkou časopisu *Komenský*, členkou redakční rady časopisu *Tvořivá dramatika*, autorkou knih *Dramatická výchova ve službách dějepisu* (Masarykova univerzita, 2014) a *Dramatická výchova v kurikulu současné školy* (Portál, 2008). Působí jako odborná asistentka na Katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty MU a externě vyučuje na Katedře výchovné dramatiky DAMU.

MUNI
PRESS

MUNI
PED