

Zprávy

Zpráva z konference „Praxeologie“ (Praha, 4.–5. 11. 1996)

Pod tímto názvem si můžeme představit mnohé. Pokud nahlédneme do Sociologického slovníku (Bohumil Geist, 1992), dozvíme se, že je to tzv. věda o zdokonaleném jednání (T. Kotarbinski, 1995), resp. věda o podmínkách účelnosti činností (J. Zieleniewski, 1967). Už podle jmen vidíme, že tato věda je pěstována především v sousedním Polsku. Kdo navštívil Pedagogickou fakultu UK v Praze ve dnech 4. a 5. listopadu 1996 a účastnil se konference o pedagogické praxi v přípravě učitelů, mohl by se s tímto termínem setkat právě v souvislosti s přípravou učitelů.

Konference se konala v rámci oslav 50. výročí založení Pedagogické fakulty UK a byla také první akcí v nově vybudované aule. Mezi účastníky byli odborníci na danou problematiku z většiny vysokých škol připravujících budoucí učitele, bohužel s výjimkou Brna.

Programovou náplní konference byly následující otázky pedagogické praxe:

1. vztah teorie a praxe v přípravě budoucích učitelů,
2. modely učitelských činností, které jsou předmětem praktických činností,
3. hledání optimálních způsobů realizace pedagogické praxe.

Během diskuse nad referáty se objevily otázky další: hledání smyslu pedagogické praxe jako součásti celkové učitelské přípravy, hledání standardů a úrovní pedagogické praxe, problematika realizace a organizace různých druhů pedagogické praxe, otázka financování apod.

Jak už to bývá, během dvou dnů zazněly referáty různé kvality. Někdy bylo až s podivem, kolik prázdných slov a frází se může vejít i do krátkého vystoupení. Jindy zase naopak chtěli referující informovat snad o všem a jejich vystoupení bylo dlouhým výčtem všech praxí, všech úkolů a činností studentů při praxi, ve kterém se už ani sami neorientovali. Dobrou úroveň měli ti, kteří z této široké problematiky vybrali jenom jeden problém, jednu myšlenku a té se věnovali. Těchto vystoupení bylo více, my se zastavíme jenom u některých.

V úvodním vystoupení obhajoval *doc. dr. Jan Solfronk, CSc.* název konference s potřebou celou šíři problémů spojených s pedagogickou praxí

uzavřít do jedné disciplíny — praxeologie — namísto „pedagogická praxe“. Obor, který by v sobě zahrnoval vše od filozofie praxe až po metodiku, včetně teoretických zobecnění. Dodejme, že tento samostatný pedagogický obor by jistě byl rozšířen na *pedagogickou praxeologii*.

Tato disciplína by podle doc. Solfronka obsahovala otázky:

1. *Filozofie praxe* — je opravdu tak důležitá, má smysl? Vždyť my můžeme praxi fixovat i nesprávné postupy. . .
2. *Vztah teorie a praxe* — měli bychom hledat společné vazby mezi praktickým, pragmatickým poznáním a poznáním vědeckým. Asi by šlo o preferenci koncepcí s vyústěním od abstraktních forem k algoritmickým postupům, jak to známe v pedagogice, psychologii, sociologii atd.
3. *Předmět pedagogické praxe*. Velice lapidárně můžeme říci, že jde o přípravu učitele, jak být učitelem. Toho nemůžeme dosáhnout, ale můžeme hledat priority. Prioritou tady jistě je výcvik, výkonová složka. Tedy jaký je cílový standard praxe, jak na základě toho má vypadat systém praxe v pregraduálním výcviku učitelů.
4. *Modely pedagogické praxe* v pregraduální přípravě učitelů:
 - systém praktických cvičení,
 - systém řízení praxe,
 - metodika praxí,
 - využití školského terénu.

Mgr. M. Linková z PedF UK seznámila účastníky s experimentálním studiem fakultních učitelů včetně získání statusu „fakultní učitel“. Jde o jednu z variant kariérového postupu učitele a možný typ atestačního studia. Po semestrálním studiu obhajovali učitelé písemnou práci před komisí se zvolenou tematikou (např. sociokulturní zázemí rodiny, potíže žáků při přechodu z 1. stupně na 2. stupeň atd.) Při hodnocení posluchači posuzovali studium jako užitečné (80 %) a velmi užitečné (20 %).

Psycholog *dr. M. Klusák*, jeden z pražských etnografů, hledal optimální vztah pedagogické praxe směrem ke škole, když vycházel z výpovědí studentů učitelství po praxích a z výpovědí učitelů na školách praxe. Také si kladl otázku, zda zavést více praxe. Hovořil i o kladech již několikrát odmítnutého modelu praxí při pedagogických ústavech, kdy by absolventi šli dříve do škol. Jako optimální se mu zdá model roční praxe absolventa v přímé profesi, a to mezi 1. a 2. stupněm studia. Ve druhém stupni by šlo o reflexe a o teoretická zdůvodnění. Ostatní praxe považuje spíše za jakési suplování praxe, ne za tu pravou zkušenost se školou.

Dr. M. Frydrychová z Ostravské univerzity promluvila o organizaci a průběhu praxí na této vysoké škole s prognózou. Nevýhodou Ostravské

univerzity je to, že se seznamování studentů se školním prostředím odsunuje do vyšších ročníků. Na Přírodovědecké fakultě až do 5. ročníku!! Vyslovila myšlenku, že pokud se fakultní učitelé nebudou cítit jako externí učitelé — nebude jejich vztah k praxím pozitivní.

Další vystupující se spíše orientovali na popis stavu praxí na jednotlivých fakultách. Druhý den byla poměrně vášnivá diskuse, jak vyřešit financování praxí. Nejednalo se však pouze o všeobecný nedostatek peněz, ale i o formu proplácení, která je různá: od sepisování smluv s jednotlivými učiteli (většina), přes sepisování mandátních smluv se školami (PedF UK), až po nutnost živnostenských listů u učitelů praxe (FTVS UK).

Je dobře, že se konference účastnili nejenom odborníci z fakult připravujících budoucí učitele, ale také učitelé a ředitelé základních a středních škol. Občas docházelo i k ostrým konfrontacím akademického světa se světem konkrétních škol, ve kterých se studenti učitelství poprvé seznamují se svým budoucím pracovištěm.

V závěru můžeme podotknout, že místo konání konference „Praxeologie“ nebylo vybráno náhodně. Pokud srovnáme jednotlivé organizování praxe na fakultách, tak progresivní tendence můžeme vidět právě na Pedagogické fakultě UK v Praze. Stačí vyjmenovat: pedagogicko-psychologický klinický semestr, oficiální status fakultních škol, status fakultního učitele s přípravým studiem atd. Samozřejmě toto vše nemusí být ta nejlepší cesta, ale přinejmenším se něco nového zkouší.

Jiří Prokop

Školský reformátor doc. PaedDr. Jaroslav Kozlík, CSc.

Z historie školství se dá prokázat, že školství bylo v podstatě vždy určováno svou dobou, někdy ke svému kladu, jindy k záporu. Dnešní naše doba, charakterizovaná demokracií a svobodou, je kladná, a proto by jí mělo odpovídat i její školství. Odpovídá? Zčásti už ano, zčásti ještě ne. Část učitelstva, navyklá na dirigování shora („vodění za ručičku“) a na dogmatismus v náplni výuky, si ani neuvědomuje, že v tomto duchu své žáky špatně vzdělává a vychovává — špatně proto, že pro totalitu, zatímco by je měli vzdělávat a vychovávat pro demokracii.

Oč jde? O svobodnou školu (ne ovšem jen v jednom pojetí — Steinerova waldorfská škola, jak se stalo módou), tedy o školu, jednak svobodnou — osvobozenou *od* všeho totalitního, jednak svobodnou *pro*, tj. svobodný pro-

stor pro výchovněvzdělávací práci učitele s cílem pomáhat žákům vyrůstat ve svobodné osobnosti. Těžištěm toho „pro“ by mělo být vytvořit v žácích potřebu až hlad po vzdělávání a následném sebevzdělávání a sebevýchově [1] a dále vybavovat je tím *jak* se vzdělávat.

Ve zmíněném „rozhladovění“ (hungrigmachen) je nejdůležitější vzbuzovat, udržovat a rozvíjet *zájem* žáků o školu. V tom bylo úspěšných víc než dvacet pokusných škol v meziválečném dvacetiletí [2], z nich zvláště školy ve Zlíně [3]. Tam působil též J. Kozlík, který, ač 22. 5. 1997 dosáhne devadesáti let, je i v dnešním reformním úsilí stále neobyčejně agilní. Teď tedy o něm.

Jaroslav Kozlík se narodil 22. 5. 1907 v Bystřici pod Hostýnem. Po absolvování Státního učitelského ústavu v Kroměříži působil na různých školách, v letech 1933 až 1945 na Masarykově pokusné diferencované škole měšťanské ve Zlíně, kde za vedení ředitele S. Vrány pracoval dvanáct let i na reformě školské tělovýchovy. Zároveň byl třináct let prvním smečařem a kapitánem odbíjenkářského družstva Sokol Kroměříž, které získalo řadu mistrovských titulů. V r. 1943 zorganizoval s lékaři výzkum náročnosti odbíjené, snad první vědecký výzkum u nás toho druhu. Sportovní praxe a počínající vědecká činnost ovlivňovaly zpětně i jeho reformní myšlení tělocvikáře. Reforma školské tělovýchovy vyžadovala totiž nejen moderní tělovýchovný areál (s tělocvičnou atd., což Kozlík zabezpečil s mecenášem J. A. Baťou), ale především nové pojetí tělesné výchovy. Kozlík ji pojal jako výchovný princip, tj. za prvé nastolení správného poměru mezi činností duševní a tělesnou (kalokagathii), za druhé rozvíjení zdravotní péče a zdravotní výchovy žáků, za třetí organizování společenských podniků k posílení zdraví žactva a jejich procítěného vztahu ke školnímu společenství. Toto pojetí — zlínský model — bylo převzato i jinými pokusnými školami v ČSR [3].

A protože jsem se zmínil o významu zájmu žáků o školu, uvedu osobní zkušenost sebe jako žáka zlínské měšťanky z let 1936–38 (než jsem přešel do tercie gymnázia) s panem učitelem Kozlíkem. Zaujal nás např. tím, že odboural to nudné postávání u jednotlivých náradí tak, že je s naší pomocí poskládal v jakousi „překážkovou dráhu“, takže jsme byli v podstatné části hodiny neustále v pohybu. Žáci s přebytkem energie si mohli kdykoliv vyšplhat na šplhadlech nebo na lanech. Všiml si nejčipernějších žáků, kterým předával píšťalku, aby za něho vedli část hodiny, cvičiv je tak ve své pomocné cvičitele atd.

Z německé okupace se jako aktivní člen tělovýchovné komise odborové organizace učitelů v Praze, vedené L. Koubkem, účastnil přípravy školského programu v budoucí osvobození vlasti. Proto byl v r. 1945 povolán do Prahy, aby jako zakládající člen Výzkumného ústavu pedagogického realizoval ve spolupráci se školskými orgány program tělesné výchovy mládeže při-

pravený za okupace a vytvořil odpovídající metodické pracoviště. Vědom si ovšem své odpovědnosti, vyplývající z jeho funkce, doplnil si vysokoškolské vzdělání — v r. 1953 získal doktorát z pedagogiky, v r. 1961 dosáhl hodnosti kandidáta pedagogických věd, v r. 1963 se habilitoval na docenta teorie a metodiky tělesné výchovy, v r. 1966 byl ČSAV jmenován samostatným vědeckým pracovníkem. Ve VÚP pracoval 27 let (do r. 1972, kdy pro nesouhlas se sovětskou okupací musel odejít). V první polovině svého působení na VÚP se věnoval především naléhavé instrukčně metodické pomoci školám. Ve druhé polovině pak vědecko-metodické činnosti směřující ke zjištění zákonitostí tělovýchovného procesu na základě dlouhodobého komplexního sledování dětí z hlediska pedagogického, lékařského a sociologického.

I když se doc. Kozlík zasloužil především o dnešní systém tělesné výchovy mládeže u nás, využíval svého širšího a nadhledového chápání tělesné výchovy k obecnějšímu zamýšlení nad vzděláváním a výchovou (už na zlínské měšťance, kde vedle tělesné výchovy učil i matematice a geometrii, a pokoušel se získávat ke spolupráci na určitém společném problému kolegy z českého jazyka, biologie, rýsování, matematiky a ručních prací).

V sedmdesátých letech zpracovával své zkušenosti ze školské tělesné výchovy [3], v osmdesátých letech se zaměřil na rodinnou výchovu [4].

Šířeji a hlouběji se zamýšlel nad závažnými otázkami pedagogiky vůbec po listopadu 1989 — např. v práci Aktuální historie [3]. Dopsal ji v r. 1993 a vydal v r. 1996. V předmluvě píše: „Chceme (...) se vymanit z normativního pojetí včerejší školy, individualizovat výuku atd., budovat v našich podmínkách školu svobodnou, funkční, opravdovou ‚dílnu lidskosti‘...“ Zabývá se tam hlavně plánem školské reformy a (spolu s D. Nejedlou a R. Hovorou) jeho realizací a (s R. Váňovou) zhodnocením reformního školství se zřetelem na pokusnictví ve Zlíně. Dívá se však i dopředu, v práci Směřování k základní škole zítřka [5], kde nacházíme takové kapitoly jako: 2. Východiska pro budování základní školy, 4. Pedagogické principy, 8. Co bylo vykonáno v transformačním hnutí, 9. Podněty k prohloubení transformačního hnutí.

V devadesátých letech, před blížící se devadesátkou, zbilancoval J. Kozlík svůj život jako „životní filosof“ v práci Co jsem poznal [6]. K tomu by bylo možno připojit bilanci v číslech a některých faktech: Napsal přes 400 prací, absolvoval přes 900 přednášek, byl redaktorem časopisu Tělesná výchova mládeže a členem redakční rady časopisu Teorie a praxe tělesné výchovy, atd.

Nezasloužil by si i on Medaili J. A. Komenského? Jubilantům někdy popřávám „Zdar a sílu — měj se k dílu!“. Doc. J. Kozlík se má k dílu i ve svých devadesáti letech, takže vybídku měj se k dílu! nepotřebuje. Přejme mu tedy „jen“ zdraví a radost z celoživotního díla tak velkého.

Poznámky a literatura

- [1] Jako ukázkou úsilí např. o mravní sebezdokonalování viz Smělý a vážný návrh na dosažení mravní dokonalosti B. Franklina, mj. ve: Hodovský, I., Sedlák, J.: Z dějin morálních teorií (Antologie z etiky I), Pedagogická fakulta UP, Olomouc 1995, s. 64–66.
O něco podobného se pokoušel i brněnský sociolog, etik atd., prof. PhDr. I. A. Bláha — viz Sedlák, J.: Inocenc Arnošt Bláha. Nadace Universitas Masarykiana, Brno 1995, s. 103.
- [2] Lze vyjít ze Soupisu literatury pro vzorové (reformní) školy a pro studium školské reformy. Praha 1938. 12. s.
Dále přibrat (alespoň) Vrána, S.: Základy nové školy. Výsledky práce českých pokusných škol. Brno 1946. 597 s.
Projít časopis Tvořivá (pokusná) škola z let 1926–1939.
- [3] Vrána, S. a kol.: Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939. Zlín 1939, 150 s.
Kozlík, J. a kol.: Aktuální historie. Kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929–1939. Přerov 1996. 103 s.
Kozlík, J.: Tělesná výchova na Pokusné škole měšťanské ve Zlíně v letech 1929–1945. Praha 1972. 54 s. (Strojopis.)
- [4] Kozlík, J.: Zamyšlení nad výchovou dětí v rodině. Praha 1985. 56 s. (Strojopis.)
- [5] Kozlík, J. a kol.: Směřování k základní škole zítřka. Praha 1996. S. neuvedeny. (Strojopis.)
- [6] Kozlík, J.: Co jsem poznal. Praha 1992. 48 s. (Strojopis.)

Jiří Sedlák

Uznání a poděkování

Ve dnech 30. září až 5. října 1996 se v Ženevě uskutečnilo 45. zasedání Mezinárodní konference o vzdělávání (ICE), které připravil Mezinárodní úřad pro vzdělávání (IBE) při Organizaci Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO). Na přípravě tohoto zasedání se podílelo též Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a vedení Českomoravského odborového svazu pracovníků školství.

Pro hlavní dokument 45. zasedání, s názvem Zvyšující se úloha učitelů v měnícím se světě, vedení svazu vypracovalo obsáhlý materiál, uspořádaný podle dotazníku organizátorů zasedání. V něm je podán ucelený pohled na vývoj školského systému v České republice po roce 1990, a tudíž i na jeho současný stav. V rámci toho jsou v odpovědi ČMOS PŠ na dotazník IBE připomenuty i přínosy Pedagogické orientace v úsilí o profesionalizaci sou-

časného českého učitele (Úloha učitelů v měnícím se světě. Týdeník Školství, 1996, č. 6, s. 10, č. 8, s. 9, č. 9–10, s. 5 a č. 11, s. 5).

Uvážíme-li, že v České republice je vydáváno více než čtyřicet odborných časopisů zaměřených na výchovu a vzdělávání (Brožová, S.: Přehled českých odborných časopisů zaměřených na výchovu a vzdělávání. Alfa revue, 5, 1995, č. 1, s. 70–75, Učňovské školství, 1, 1996, č. 1, s. 1), je možno toto připomenutí našeho odborného čtvrtletníku a zpravodaje ČPdS při AV ČR chápat jako uznání výsledků práce všech těch osob, které se na Pedagogické orientaci doposud podíleli, a to jako její vydavatelé, redaktoři, uspořadatelé, autoři i distributoři.

Těmto všem tvůrcům Pedagogické orientace si proto dovoluujeme poděkovat za jejich dosavadní práci i ve vazbě na toto uznání. Lze si jen přát, aby úroveň Pedagogické orientace byla někdy v budoucnu podobně pozitivně hodnocena, když se bude zpětně posuzovat její přínos pro pedagogickou teorii a školskou praxi v České republice.

Rudolf Šrámek

Zpráva o Evropské konferenci pedagogického výzkumu — ECER 95

Evropská konference pedagogického výzkumu je již tradiční událostí, kterou každoročně pořádá Evropská asociace pedagogického výzkumu (EERA — European Educational Research Association) v různých zemích Evropy. Letos se hostitelskou zemí stalo Španělsko, konkrétně Sevilla, jejíž univerzita ve dnech 25. až 28. září 1996 poskytla velmi dobré podmínky pro setkání více než sedmi set účastníků konference z třiceti pěti evropských i zámořských zemí.

Vzhledem k množství účastníků a bohatosti a různorodosti prezentovaných příspěvků je obtížné hovořit o jediném sjednocujícím tématu této konference. Nicméně zazněly některé zásadní referáty pro plénium, které se vyjadřovaly k podstatným otázkám pedagogického výzkumu jako celku, k problémům jeho obsahu, metodologie i infrastruktury, a konečně také k jeho perspektívám. K takovým patřilo rozhodně vystoupení stávajícího předsedy EERA profesora Jamese Calderheada z Univerzity v Bathu ve Velké Británii o evropeizaci pedagogického výzkumu.

Podstatnou a převažující část konference však tvořily desítky relativně úzce tematizovaných sekcí, kulatých stolů, posterů a workshopů. V nich

bylo možno nalézt množství inspirací, neboť pokrývaly snad všechny oblasti pedagogického výzkumu. Jen namátkou vybírám: vyučování a učební proces, vyučovací strategie, kognitivní styly, hodnocení a kvalita vyučování, školní kurikulum, řízení školy a školní management, organizace školy, rozvoj školy, autonomní školy, inspekce a rady školy, jazykové vyučování, přírodovědné vzdělávání, multikulturní výchova, učitelská příprava, profesní příprava, vysoké školy, vzdělávání dospělých, informační technologie, vzdělání a masmédiá, ženy a management, pedagogický výzkum a politika, vzdělávací příležitosti, ekonomika ve vzdělání, srovnávací studie, vzdělávací systémy v Evropě atd. V programu konference převažovala prezentace výsledků pedagogického zkoumání, objevila se však také témata týkající se samotné metodologie pedagogického výzkumu. Proběhl například velmi zajímavý workshop o kvalitativních metodách uplatňovaných v pedagogickém výzkumu zorganizovaný Skotskou radou pro výzkum ve vzdělání (SCRE).

Česká republika má v Evropské asociaci pedagogického výzkumu zastoupení v podobě České asociace pedagogického výzkumu, jež se podobně jako její zastřešující organizace evropská soustřeďuje na každoroční pořádání konferencí o problémech a výsledcích pedagogického výzkumu. V letošním roce se tato konference konala v červnu na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

V Seville prezentovali své příspěvky také účastníci z České republiky. S aktuálním tématem evropské dimenze ve vzdělávání a s výsledky empirického šetření zjišťujícího pohledy českých studentů na Evropu vystoupila Eliška Walterová (Ústav pedagogických a psychologických výzkumů, Praha), o zkušenostech s rozvojem výzkumných dovedností studentů v rámci jejich přípravy na diplomovou práci hovořily Zuzana Saffková a Věra Burešová (Technická univerzita, Liberec), Milan Pol a Milada Rabušicová (Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Brno) přispěli svými zjištěními o vzniku, vývoji, současném postavení a podmínkách existence Rad škol jako zcela novém fenoménu místní správy a řízení škol v českém prostředí.

Odborná setkávání typu Evropské konference pedagogického výzkumu (ECER 95) mají svůj smysl nejen v profesionální inspiraci, ale i v osobních kontaktech s dalšími lidmi z oboru, kteří mají podobný zájem a kteří vyhledávají možnosti spolupráce.

Milada Rabušicová

Evropský seminář Světové organizace pro předškolní výchovu — OMEP

Evropský seminář Světové organizace pro předškolní výchovu — OMEP, který zorganizoval Francouzský výbor OMEP ve spolupráci s UNESCO, se konal v Paříži v sídle UNESCO ve dnech 24. až 27. října 1996. Ústředním motivem semináře bylo téma výchovy nejmladších dětí v Evropě.

Podle slov Johna Bennetta, zástupce OMEP v UNESCO, si organizátoři semináře stanovili dva základní úkoly: jednak nastítnit účastníkům obraz o pozici a obtížích rané dětské péče a výchovy v zemích východní i západní části Evropy, jednak jim nabídnout přehled o současných výsledcích výzkumů a podstatných tématech raného dětského rozvoje, výchovy a vzdělávání, které se v současnosti v této oblasti objevují. Podle toho byl seminář také organizován.

Uskutečnily se dva panely o stavu péče a výchovy o děti předškolního věku v zemích bývalého socialistického bloku a v zemích Evropské unie. Ke shromáždění vstupních informací pro tyto panely byly mezi jednotlivé členské výbory OMEP evropských zemí distribuovány dotazníky týkající se typů předškolních institucí, jejich organizace, programu, řízení, nových trendů a projektů a samozřejmě problémů a způsobů jejich řešení. Dotazník vyplnilo 24 členských zemí (včetně České republiky). Po sumarizaci základních informací získaných z těchto dotazníků následovaly vstupy zástupců výborů OMEP z obou částí Evropy. Měli se vyjadřovat k následujícím tématům:

- jaký má být vztah mezi státem a rodinou v oblasti předškolní péče?
- kdo má nést odpovědnost?
- jaký typ péče by měl být dětem v předškolních zařízeních poskytován?
- mělo by se jednat spíše o učení nebo o socializaci?
- jaký přístup vůči dětem by měl převážet, zdravotnický, sociální nebo pedagogický?
- je malé dítě malým občanem?
- má nějaká práva?
- jací by měli být učitelé pro předškolní děti?
- jak by měli být připravováni?
- jak posílit komunikaci mezi všemi, kdo se výchovou dětí před vstupem do školy zabývají?

Žel ne všichni účastníci panelů byli předem včas seznámeni s těmito tématy, takže některá jejich vystoupení nebyla na takové úrovni, jak by se na

takovém fóru mohlo očekávat. Také samotný výčet otázek, k nimž měli diskutující zaujímat stanoviska, naznačuje, že k nějakým jasnějším výsledkům nebylo možné se dobrat. Každá z těchto otázek, domnívám se, by si totiž zasloužovala samostatnou pozornost a prostor. Nicméně oba panely svůj smysl měly, neboť ukázaly, že problémy v oblasti předškolní výchovy v různých částech Evropy jsou si velmi podobné. Jen způsoby, fáze a intenzita jejich řešení jsou v různých zemích různé.

Odbornou část semináře reprezentovaly přednášky odborníků na oblast výchovy nejmenších dětí. Převažovali specialisté francouzští zaměřující se hlavně na psychologické aspekty rozvoje nejmenších dětí.

Vystoupil francouzský dětský psychiatr Roger Salbreux, který hovořil o významu propojení tří dimenzí rozvoje osobnosti dítěte. O dimenzi biologické (nervová soustava jako základ schopnosti učit se), dimenzi vztahové (rané interakce s rodiči jako zdroj identity a chápání sama sebe jako jedinečného subjektu) a dimenzi sociální (kontakty s okolním světem a kulturou jako kořeny vlastní existence).

Dále s konceptem „selektivní eliminace“ přispěl francouzský psychofyziolog Jean-Francois Lambert, který poukázal na to, že „učení není naplňování prázdného prostoru, ale výběr z velkého množství možností“. Výběr je ovlivňován komplementaritou genetických a epigenetických faktorů ve vývoji mozku. Znamená to, že například dítě se učí jazyk tak, že z mnoha možností vybírá jen ty tóny a jazykové prvky, které se spontánně učí imitací od rodičů. Tento koncept označil za třetí cestu mezi těmi, kteří říkají, že mozek dítěte je prázdná nádoba, kterou musíme naplnit, a těmi, kteří naopak tvrdí, že mozek dítěte má již v sobě předem danou pevnou strukturu.

Dalším z představených konceptů rozvoje nejmenších dětí byl koncept „zprostředkovaného učení“, které je podle Pniny S. Kleinové z Izraele odlišné od přímého učení pomocí smyslů. Dochází k němu tehdy, když někdo dítěti interpretuje podněty prostředí. Pokud rodiče a další, kteří rozumí dětským potřebám, zájmům a možnostem, převzmu aktivní roli v pomoci dítěti porozumět jeho světu, mohou zvýšit jeho kapacitu učit se z nových zkušeností. Takový postup vzbuzuje v dítěti chuť dovídat se nové věci, učit se a poznávat. Důležitý je například způsob užití hlasu, kterým dáváme dítěti najevo vlastní zaujetí a vlastní intenzivní prožívání, čímž vzbuzujeme příslušné afekty také u dítěte.

S velmi příznivým ohlasem se setkalo vystoupení italské psycholožky Tiziany Filippini, která na ukázkách z výtvarných prací předškolních dětí dokumentovala změnu v hloubce vnímání a porozumění věcem a jevům kolem nás, pokud dítě systematicky vedeme k tomu, aby poznávalo a vyjadřovalo se mnoha různými způsoby. Její příspěvek byl nazván „sto jazyků

dítěte“ a napovídá, že za podstatný nástroj poznání a komunikace se světem nepovažuje autorka pouze verbální složku, ale především všechny neverbální projevy.

Na verbální komunikaci předškolních dětí se naopak zaměřil profesor lingvistiky na pařížské Sorbonně Alain Bentolila. Hovořil o tom, že učení se psané podobě jazyka neznámá učít se jazyk jiný, ale spíše jiným způsobem dekodovat jazyk, který dítě v nějaké podobě již zná. Hovořil také o tom, že opravování chyb v mluvním projevu dítěte znamená zastavovat přirozeně vznikající proud jazyka. Zaujal jeho průměr jazyka k průsvitnému sklu: „Jazyk je pro dítě jako sklo. Nevidí ho, ale používá ho jako prostředek k vyjádření něčeho.“

K věčně živému tématu rodičovské role ve vývoji nejmenších dětí přispěl nizozemskou zkušeností Boudewijn Bekkers, programový ředitel nadace Averroes v Amsterdamu, která podporuje a organizuje neformální vzdělávání dětí a rodičů ze znevýhodněného prostředí. Výsledky programů, které usilují o motivování rodičů k intenzivnějším kontaktům s vlastními dětmi a s různými předškolními institucemi, jež děti navštěvují, jsou povzbudivé: děti mají lepší výsledky ve škole, rodiče se o své děti více zajímají a jak se ukazuje, reagují také pozitivněji na své okolí.

Velmi zajímavý a z psychologického rámce se vymykající byl příspěvek Petera Mosse z Londýnské univerzity, který organizuje a koordinuje výzkumy o síti předškolních institucí a o možnostech skloubení zaměstnanosti rodičů s jejich odpovědností za rodinu a s péčí o nejmenší děti. Peter Moss podal aktuální demografické, sociální a ekonomické informace o porodnosti, migraci, měnících se charakteristikách rodiny a o systémech institucionální předškolní péče a výchovy v různých zemích Evropy v komparativním pohledu. Jako problém vidí rozdělení služeb dítěti, které ještě nenavštěvuje školu, mezi rezorty sociální, zdravotní a školské. Upozornil na některé koncepty, jejichž přijetí by mohlo vcelku nepříznivě se vyvíjející situaci v této oblasti pozitivně ovlivnit: koncept předškolního dítěte jako malého občana společnosti, který se nejen připravuje na budoucnost, ale aktuálně žije důležité období svého života s neopominutelnými právy a požadavky, koncept společnosti jako občanské společnosti a konečně koncept „educare“, což je termín prosazovaný ve skandinávských zemích a znamená propojování systému vzdělávání (education) a sociální péče (care). Tento holistický přístup by měl vést k budování komunitních institucí jak pro předškolní děti, tak i pro děti školního věku, v nichž jim bude poskytována péče nejen sociální, ale i výchovná a vzdělávací, tedy propojení systému vzdělávacího s welfare systémem.

Diskusi vyvolal také panel o využívání počítačové techniky pro rozvoj

předškolních dětí. Přestože se účastníci panelu různými argumenty snažili auditorium přesvědčit o vhodnosti práce s počítačem pro předškolní dítě, ukázalo se, že v tomto ohledu převažuje stále spíše konzervativní postoj předškolních pedagogů, kteří počítače v rukou malých dětí nevidí rádi. Ostatně podobná diskuse s podobným výsledkem se rozproutila i na semináři OMEP v Athénách v roce 1995.

K doprovodným akcím semináře patřily návštěvy různých předškolních institucí, výstava dětských kreseb, výstava hraček, knih a didaktických pomůcek pro předškolní děti a předvádění software vhodného pro tento věk.

Vážnost celému semináři kromě vysoké odborné kvality příspěvků a zajímavosti výstav dodala i vystoupení významných osobností vzdělávací, kulturní a politické sféry. Účastníky pozdravil Federico Mayor, generální tajemník UNESCO, v zastoupení i Francois Bayrou, ministr školství Francie, Candide Pineault, prezidentka Světového výboru OMEP, a další. Mimořádným zážitkem bylo vystoupení Vigdis Finnbogadottir, bývalé prezidentky Islandu o evropských perspektivách výchovy nejmenších, zajímavě přispěla i Michele Gendreau-Massaloux, rektorka Pařížské Akademie a předsedkyně Univerzity Paříže a John Bennett, zástupce OMEP v UNESCO.

Domnívám se, že evropský seminář OMEP byl užitečný také tím, že poskytl prostor k opětovnému setkání lidem, kteří se otázkami předškolní výchovy zabývají a kteří se angažují v činnostech Světového výboru pro předškolní výchovu na národní i mezinárodní úrovni.

Příprava dalšího evropského semináře OMEP již započala. Příští seminář spojený jako vždy se zasedáním zástupců členských výborů evropské části OMEP se totiž bude konat v září 1997 v Praze.

Milada Rabušicová

Vytvoření Sekce multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka

V roce 1996 se rozhodla část členů občanského sdružení Hnutí spolupracujících škol R (zkráceně Hnutí R) vstoupit do České pedagogické společnosti a vytvořit v ní Sekci multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka.

Duchovní zdroje

Je symbolické, že se tak stalo rok poté, kdy bylo mezi významná výročí UNESCO zařazeno sté výročí narození Přemysla Pittra, významného čes-

kého sociálního pedagoga a praktického i teoretického propagátora humanistické pedagogiky v oblasti multikulturální výchovy.

Ve sborníku, který Hnutí R vydalo ze svého 4. setkání v Praze, stojí slova představitelky České komise pro UNESCO doc. MUDr. Jaroslavy Moserové, DrSc.: „Pitter je kladen za vzor tolerance, ale to není správné. Jemu, tomu svatému člověku, tolerance nikdy nestačila. Nestačí druhé tolerovat, je třeba si jich vážit, ctít jejich lidskou důstojnost. To bychom si měli stále připomínat, to je třeba učit na školách, vštěpovat dětem, rodičům a vychovatelům.“¹

Vymezení multikulturality

Bylo by možná jednodušší, vzhledem k aktuálnosti a potřebě transformace škol s převahou romských žáků, nazvat nově vzniklou sekci pouze „sekcí romského žáka“. Avšak teoreticky i ve svých praktických důsledcích by to bylo nesprávné. Jde nám přece v současné době o výchovu k evropanství, o směřování ke globální výchově, o výchovu k respektování rozdílných kultur a nikoliv k akcentování jedné kultury na úkor druhé. Proto chápeme výchovu a vzdělávání romského žáka v širších souvislostech a vztazích, jako *nalézání cesty ke kultivaci lidí, Romů k ne-Romům tak, aby byli schopni komunikovat s kulturou jinou*. To, že učitelé musí klást nyní na začlenění romské kultury do škol větší důraz, není v rozporu s výše vymezenou ideou multikulturality vzhledem k předchozí absenci romské kultury ve školách zapříčiněné zejména procesem asimilace Romů.

S čím Hnutí R přichází?

Hnutí spolupracujících škol R nemusí stavět Sekci multikulturální výchovy se zaměřením na romského žáka na zelené louce.

Hnutí R bylo založeno v roce 1992 Ústavem pro studium romské kultury při UJEP v Ústí nad Labem a z původních 16 severočeských škol se rozrostlo na sdružení kolektivů a jednotlivců zastupujících různé typy a úrovně škol, školských zařízení a institucí od škol mateřských až po školy vysoké. Hnutí R disponuje základnou 165 kolektivních a individuálních členů. Od 5. září 1995 vystupuje Hnutí R jako řádné, nezávislé občanské sdružení. Hlavním důvodem tohoto oddělení Hnutí R od Univerzity Jana Evangelisty Purkyně a následně i od Pedagogické fakulty v Ústí nad Labem bylo nepochopení vedení PF a UJEP smyslu a možnosti Hnutí spolupracujících škol R jako specifické formy postgraduální péče o učitele romských žáků, jako specifické platformy sepětí teorie s multikulturální praxí, jako místa využití spolupráce

neromských i romských odborníků k postupnému a dlouhodobému vytváření základny pro teoretická zobecňování i praktickou aplikaci multikulturní výchovy v konkrétní multietnické situaci školy.

K základním přístupům

Pokud jde o přístupy, kterými se chce Hnutí R podílet na demokratické a humanistické transformaci školství v oblasti multikulturní výchovy, je nutno vyčlenit dva jako základní:

1. přístup pluralistický,
2. přístup axiologický.

Pluralita výchovných a vzdělávacích metod uplatňovaných ve výchově romských žáků odpovídá potřebě demokratizovat naše školství a respektovat tvořivost učitelů při překonávání asimilačních postupů a monopolních konzervativních metod. Hnutí R usiluje o právo učitele na svobodnou volbu alternativních postupů uplatňovaných a ověřovaných novými pedagogickými směry, doporučených předními romisty² i představiteli romské inteligence³.

V oblasti axiologické jde učitelům Hnutí R zejména o změny ve výchově učitelů, ovlivňování jejich vychovatelského étosu, jejich filozoficko-výchovného přístupu v oblasti hodnotového vztahu k romským dětem i vztahu interetnickému. Nejde o jakési naoktrojování láskyplného všeřešícího vztahu k dětem odlišné národnosti, ale spíše o získání schopnosti širšího vhledu do rozporuplné situace romské komunity i vztahu mezi majoritou a minoritou, z něhož se může zrodit mravně moudrá volba pedagogického přístupu učitele k žákovi, jeho humanistický a multikulturní vychovatelský étos.⁴

Teoretickým východiskem axiologického multikulturního přístupu jsou jak multikulturní aspekty v pracích předních myslitelů a pedagogů (J. A. Komenský, T. G. Masaryk, P. Pitter, M. Buber, A. Schweitzer) tak i současných teoretiků a filozofů výchovy (R. Palouš, J. Pešková, J. Skalková, J. Pelikán, S. Kučerová, B. Blížkovský).

Vytvoření sekce multikulturní výchovy v České pedagogické společnosti zvyšuje možnost zainteresování dalších odborníků do řešení této problematiky.

K jakým transformačním proudům lze Hnutí R přiřadit?

Při vytváření sekce multikulturní výchovy je třeba se zamyslet i nad tím, do kterých proudů transformace našeho školství se svým zaměřením učitelé

a odborníci z Hnutí R vřazují. Dominantním je program charakterizovaný úsilím o *nový vztah učitele a žáka odlišné národnosti*, přičemž učitelé čerpají z alternativních metod a v konkrétní praxi školy usilují o její vnitřní reformu. Tento proud se sice řadí k těm, které příliš neteoretizují, ale činí, avšak forma analýzy progresivních pluralistických metod multikulturní výchovy na školách s převahou romských žáků umožňuje srovnáváním výsledků docházet ke zobecňování a doporučování postupů, které principy multikulturalismu a humanistické pedagogiky skutečně naplňují (jako např. Charitní ZŠ Přemysla Pittra v Ostravě nebo ZŠ Žižkov, Havlíčkovo nám. 300). Podstatným prvkem této činnosti je akcent na vzdělání jako základní podmínku integrace romských žáků do demokratické občanské společnosti, přičemž jejich motivace hraje spolu s odstraňováním diskriminačních a asimilačních tendencí základní roli.

Jaká je filozofie Hnutí R, se kterou přichází do sekce multikulturní výchovy?

I v oblasti rozvoje romistiky a školství pro romské žáky existují partikulární zájmy určitých sdružení, asociací, nadací apod. V Hnutí spolupracujících škol R jde o utváření *tribuny názorů*, o odstraňování monologického a konfrontačního stylu při prosazování nových metod. V základu filozofie Hnutí R je dialogičnost, otevřenost co největší pestrosti multikulturních přístupů nezávisle na ideových, náboženských či politických východiscích jako základny svobodné volby učitele.

Základem přístupu učitele k romskému žákovi je *filozofický monismus*, učení, které po stránce pedagogické využil Jan Ámos Komenský ve své ideji pansofie: Svět je po stránce přírodní jednotný. Jsme-li všichni občany jednoho světa, co nám tedy brání, abychom se sjednotili...⁵

Kontakt s praxí

Hnutí R vychází vstříc i potřebě většího sepětí teorie a praxe. V Hnutí je zapojena většina učitelů, kteří s romskými žáky přímo pracují. Kromě toho je nezanedbatelný i zájem studentů učitelství a sociální práce, kteří jsou členy Hnutí R a aktivními účastníky setkání, která se pořádají přibližně čtyřikrát ročně na různých školách České republiky i na Slovensku.

Praxe je zde zastoupena náslechy učitelů, seznámením s činností hostitelských škol, teorie pak účastí předních romistů, etnografů, filozofů, pedagogů, tvůrců učebnic apod.

Budování vnějších vztahů

Hnutí R jako občanské sdružení se snaží fungovat jako určitý překlenovací prvek mezi školami, učitelem a státem (MŠMT, školské úřady apod.). V tomto smyslu má i podporu Ministerstva školství.

Hnutí R se *vřazuje* do živé pluralistické struktury různých subjektů s cílem prosazovat nové principy multikulturní výchovy.

Ke vzájemnému obohacování přispěla např. spolupráce s Klubem učitelů romských dětí na Slovensku (Košice).

Usilujeme o začlenění do dalších korporací: Českého sdružení Evropského fóra pro svobodu výchovy a vzdělávání a jsme začleněni do Mezinárodní unie občanských sdružení.

Důležitou součástí činnosti Hnutí R je vstup do masmédií: např. Listy, Český bulletin lidských práv, Most, Učitelé listy, Zpravodaj helsinského výboru a koneckonců i Pedagogická orientace.

K prezentaci nových přístupů, analýze a syntéze zkušeností škol s multikulturním zaměřením slouží sborníky z jednotlivých setkání začínající 3. setkáním Hnutí R v Mostě 29. dubna 1995 (s registrací ISBN).

Možnosti spolupráce v rámci České pedagogické společnosti

Vytvoření Sekce multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka je i výzvou (i nabídkou) odborníkům, členům ČPdS, ke spolupráci. K tomu informuji, jakými tématy se Hnutí R zabývalo a bude zabývat:

- 1) 29. dubna 1995 — 3. setkání v Mostě na téma „Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů“ (připraven sborník)
- 2) 1.–2. prosince 1995 — 4. setkání v Praze na téma „Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků“
- 3) duben 1996 — 5. setkání v Karviné na téma „Obecná škola, projekt ‚Začít spolu‘ a romské děti“.
- 4) 4.–5. října 1996 — 6. setkání v Rakovníku na téma „Historie a menšiny (Romové, Židé)“
- 5) 13.–14. prosince 1996 — 7. setkání v Kladně na téma „Výchova ke zdravému životnímu stylu ve vztahu ke specifikám romské kultury“.
- 6) březen 1997 — 8. setkání ve Františkově nad Ploučnicí na téma „Dětské domovy a romské děti“.
- 7) červen 1997 — 9. setkání v Brně na téma „Volný čas a multikulturní výchova“.
- 8) listopad 1997 — 10. setkání v Ostravě na téma „Zvláštní školy a romské děti“.

Závěr

Hnutí spolupracujících škol R vytvořilo základnu praktického i teoretického spojení analýzy a syntézy problematiky multikulturní výchovy v konkrétním „pedagogickém terénu“, nazvaném pojmem „romský žák“.

Je to prostor otevírající se odborníkům jako aktuální úkol při transformaci školství i při budování občanské multikulturní společnosti. Výrazem této potřeby je i vytvoření Sekce multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka. Členy sekce mohou být nejen zástupci Hnutí R (v době psaní článku 20 zájemců), ale i další odborníci reflektující na pojem obsažený v názvu Hnutí R — SPOLUPRÁCE.

Jaroslav Balvín

Poznámky

1. Moserová, J.: Rok Přemysla Pittra. In: Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků. Sestavil J. Balvín, vydalo Hnutí R, Ústí nad Labem 1996, str. 29.
2. Srov. např. Arne B. Mann: Motivácia — základný predpoklad úspešného vzdelávania rómskych žiakov. In: Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků, sestavil J. Balvín, vydalo Hnutí R, Ústí nad Labem 1996, str. 47–62.
3. Srov. např. projekt ing. Karla Holomka předložený na poradě s ministrem školství 26. dubna 1996.
4. O etických problémech rozhodování a volby, povinnosti a odpovědnosti učitelů romských žáků viz J. Balvín: Romský žák a osobnost učitele. In: Romano džaniben, 2, 1995, č. 3, str. 5.
5. Inspirativní hodnotu má zejména kniha S. Kučerové: Člověk — hodnoty — výchova, kapitoly z filozofie výchovy, vydáno vlastním nákladem, 1996.
6. O filozofii a etice Hnutí R srov. J. Balvín: Filozofie a etika Hnutí spolupracujících škol R. In: Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků. Vydalo Hnutí R, Ústí nad Labem 1996, str. 6–8.

Poznámka redakce

Kontaktní adresa na dr. J. Balvína uvedená ve sborníku z konference „Transformace našeho školství“ je již neplatná. Nová adresa zní:

PhDr. Jaroslav Balvín, CSc.
Hnutí R
P. O. Box 23
403 31 Ústí nad Labem 16