

Recenze

Nelešovská, A., Spáčilová, H.: Didaktika primární školy.

Olomouc: PdF UP, 2005, 254 s. ISBN 80-244-1236-5.

Autorky učebního textu přinášejí novou publikaci pro studenty učitelství (v kombinované i denní formě studia) i pro učitele z praxe. Publikace si klade za cíl objasnění didaktických kategorií a postižení jejich **zvláštností především v primární škole**. Autorky doplňují svým textem nedostatky učebnic z obecné pedagogiky pro učitele. Navazují na práci Skalkové (Obecná didaktika, 1999) a Kalhouse a Obsta (Školní didaktika, 2002). Aplikace poznatků vědního oboru pro potřeby studentů učitelství v primárním vzdělávání prozatím scházela.

Text je členěn do pěti kapitol s následujícími názvy:

1. Didaktika jako věda.
2. Cíl a obsah vzdělávání.
3. Vyučování, jeho pojetí, koncepce vyučování.
4. Vyučovací proces, jeho příprava a realizace.
5. Didaktické prostředky.

V následujícím textu recenze rozebereme jednotlivé kapitoly a budeme si všimát především toho, jak text publikace přihlíží k potřebám učitelské činnosti v primárním vzdělávání v základní škole. Text dále budeme posuzovat ve vztahu k novým požadavkům, jež jsou vázány především na *Zákon o základním vzdělávání* z roku 2004 a na dokument s názvem *Rámcový vzdělávací program* (dále jen RVP).

Autorky definují pojem didaktika v první kapitole následovně: „*Didaktika primární školy se zabývá stanovením optimálního zvládnutelného obsahu a rozsahu vzdělávání, jež by odpovídal věkovým i individuálním zvláštnostem žáků tohoto stupně školy*“ (s. 11) Jde o skutečně radikální změnu, jestliže o cílech, obsahu, procesu, prostředcích i podmínkách vzdělávání uvažujeme z hlediska dětí a z hlediska jejich rozvoje v roli žáků.

Cíle i obsah primárního vzdělávání (s. 13–53) jsou v publikaci stručně charakterizovány z hlediska historického pohledu. Hlavní důraz je však kla-

den na vyjasnění současných požadavků, které jsou na tyto prvky procesu výuky kladeny. Autorky ukazují na problémovost uvedených oblastí primárního vzdělávání. V první části autorky nechávají studenty, aby řešili rozpor mezi tendencemi k integraci obsahu vzdělávání (viz také RVP) a atomizací vyučovacích předmětů v současné praxi škol i ve vzdělávání. Student je v textu seznámen s různými hledisky, které mohou být východiskem učitelova rozhodování při formulaci cílů vzdělávání v konkrétních podmínkách výuky. Ve druhé části vybírají autorky z inovačních pokusů v praxi primární školy a seznamují studenty s pedagogickými dokumenty, které nesou formulace změn. Ve třetí části jsou studenti vedeni k osvojení formulace výukových cílů i v jazyce žáků (učební cíle), což jim může velmi pomoci v jejich budoucí participaci na tvorbě školních vzdělávacích programů a integrovaných učebních úloh v jeho rámci.

Pojetí vyučování prochází zásadní proměnou. Ve třetí kapitole učebního textu (s. 54–86) si mohou čtenáři porovnat různé koncepce vyučování (individuální x hromadné; diferencované, skupinové; problémové; projektové; programované; rozvíjející) a posoudit, jaké přednosti jsou pro organizaci výuky typické a jaké možnosti poskytují. V procesu výuky je třeba respektovat určité *zákonitosti* (společenské, gnoseologické, psychologické aj.). Ty jsou v textu stručně charakterizovány a čtenář je vyzván k jejich posuzování.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na **vyučovací proces z hlediska jeho přípravy a realizace**. V oblasti realizace výuky autorky uvádějí použily čtyři základní etapy vyučování (viz strana 93: 1. příprava žáků a aktivní osvojování učiva; 2. prvotní seznámení žáků s novým učivem; 3. opakování a procvičování; 4. prověřování, jak si žáci učivo osvojili). Zvláště je třeba ocenit charakteristiku první etapy, která zahrnuje vedle přípravy vnějších podmínek učební činnosti žáků také vnitřní podmínky (motivaci a její vztah k potřebám žáků). S otazníkem stojíme před popisem čtvrté etapy, která by možná měla také více přihlížet v diagnostice k osobnosti žáka a k jeho rozvoji v oblasti postojů a motivů k dalšímu učení a sebevzdělávání, k prosociálnímu jednání, nikoliv jen prověřovat kognitivní osvojení učiva.

Poslední, pátá kapitola je věnována **didaktickým prostředkům**. Autorky rozdělily didaktické prostředky do dvou hlavních skupin: 1) *nemateriální* (obsah výuky; zásady, metody a organizační formy) a 2) *materiální* (pomůcky; didaktická technika; vybavení školy a třídy). Ocenit je potřeba především zařazení nových přístupů k vyučovacím metodám (s. 171–180) a k organizačním formám (s. 187–192).

Každá kapitola obsahuje studijní cíle kapitoly, úkoly a náměty k řešení problémů, konkrétní otázky a úkoly pro studenty a jasné klíčové pojmy. Těmito prvky se text blíží k podobě distančního textu. Obsahuje celou řadu podnětů k seberozejví čtenáře.

Velmi hodnotná je také přílohová část (s. 210–254), v níž čtenáři najdou výňatky z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, taxonomii učebních cílů a taxonomii učebních úloh.

Celkově je třeba konstatovat, že **publikace je velmi úspěšným pokusem v oblasti učebnic pro studenty učitelství primárního vzdělávání**. Publikace si však ponechává dostatečně obecný kategoriální systém vědního oboru Obecná didaktika. Z uvedeného důvodu lze text doporučit i širšímu okruhu zájemců o didaktické otázky z řad učitelů druhého stupně základní školy i vysokoškolských učitelů.

V textu je zařazena celá **řada inovačních postupů**, které obohacují možnosti výuky. Jejich aplikovaná podoba může mít vliv na získání čtenářů pro vlastní inovační pokusy. Všude v textu je zřetelné, že autorky vycházejí z nového pojetí žáka ve školním vyučování. Otázkou pouze zůstává, zda by i v učebnicích didaktiky neměly být kapitoly k novému pojetí žáka a k sebe-pojetí učitele samostatně, jestliže jde o klíčové činitele nového pojetí výuky, jak jsme na to už upozornily dříve (viz například Kurelová a Kantorková, 1999).

Na závěr je třeba blahopřát autorkám ke zdařilému publikačnímu výsledku.

Hana Lukášová

Breugnot, J., Molz, M.: Europa konkret! Grenzräume als Chance für Bildungsinnovationen.

Landau: Knecht Verlag, 2006, 274 s. ISBN 978-3-930927-95-1

Problematika evropanství, evropské dimenze ve vzdělávání, evropské vzdělávací politiky, evropských kulturních hodnot si našla své pevné místo ve slovníku pedagogiky. Přestože bohatá diskuse na toto téma nenachází vždy jednotné závěry, shoda panuje v tom, že evropská problematika se vyznačuje právě tak bohatou šíří konceptů a paradigmat, jak rozmanitá je samotná Evropa dnes i v minulosti.

Proces evropské integrace musí být zákonitě složitý a doprovázen i bouřlivými diskusemi nejen v politické rovině, neboť mnohost evropských států ukotvených na národním základě vymezuje velmi složitý až nepřehledný geopolitický, kulturní, hospodářský, ale i vzdělávací prostor. Složitost diskuse navíc umocňují i různá pojetí národa a státu, která nacházíme v evropské tradici. Sřet etnicko-národní tradice a občanského pojetí národa a státu

dal vzniknout v průběhu evropských dějin již mnoha, i velmi bolestivým střetům. Dozvuky těchto odlišných koncepcí nacházíme i v současné evropské diskusi. Navíc odlišná politická, hospodářská a kulturní krystalizace tzv. východního a západního bloku v rámci studené války vedla k vytyčení „umělých“ hranic uprostřed Evropy. Železná opona a berlínská zeď se staly synonymy nešťastného, násilného a kontraproduktivního dělení Evropy.

Proces evropské integrace započatý prakticky okamžitě po pádu východního bloku byl zpočátku líčen jako harmonický proces sjednocení. Realita ovšem ukázala, že cesta k evropskému občanství a euroústavě bude složitá.

Na jedné straně evropská rozmanitost a na druhé straně evropská duchovní a kulturní jednota ukazují, že sjednocení Evropy neproběhne ani na základě politických projevů, ani vymezením evropských „superideálů“, ke kterým budou občané se samozřejmostí směřovat. Naopak evropská integrace znamená zejména společný dialog, střetávání evropské mnohosti pod rouškou jednoty, navazování kontaktů, které opět znamenají hledání společného při zachování své jedinečnosti.

O tom pojednává i sborník prací *Europa konkret! Grenzräume als Chance für Bildungsinnovationen* (Evropa konkrétně! Hraniční prostory jako šance pro vzdělávací inovace), který vznikl jako výsledek společného projektu Univerzity Koblenz-Landau a Univerzity Luxemburg za spolupráce mnoha evropských vzdělávacích pracovišť, jež se evropskou dimenzí ve vzdělávání zabývají či se jich bezprostředně dotýká v každodenním životě.

Nutno hned na začátku podotknout, že název publikace plně vystihuje předešlé zamyšlení nad evropskou problematikou. Právě v hraničních prostorech nacházíme dle editorů dostatek podnětů k společné diskusi, vyjasňování a objevování druhých, ale i sebe sama. Přitom se nesmíme domnívat, že hraniční prostory jsou pouze záležitostí geopolitickou. Naopak hranice nacházíme všude tam, kde se střetávají dva subjekty ve své jedinečnosti. Hraniční prostory jsou proto konotovány, či dokonce ukotveny kulturně, historicky, etnicky, nábožensky apod. Právě tyto dimenze určují Evropu a jsou podstatné i pro proces vzdělávání a rozvoj evropanství na cestě inovací vzdělávání.

Na tomto základě je strukturován i samotný sborník. Po úvodním zamyšlení se nad problematikou evropské integrace v každodenním životě občanů Evropské unie je pozornost věnována strukturálním rámcovým podmínkám dané problematice. Čtenář má možnost dozvědět se více o hospodářských a sociokulturních problémech polsko-německých příhraničních regionů (Zbigniew Kurcz), o geopolitickém napětí v Baskicku, které není tematizováno pouze v dualitě baskicko-španělské, nýbrž v zajímavé triádě francouzsko-španělsko-baskického střetávání (Barbara Loyer). Nechybí ani analýza tradičně „zatíženého“ regionu Alsaska, jehož časté politické změny

hranic ukazují na předešlá napětí, ale i na rozmanitost tohoto regionu (Dominique Huck). Pohled „zvnějšku“ na Evropu zachycuje příspěvek Hartwiga Scheinhardta, který tematizuje postoje tureckých imigrantů ohledně otevřenosti či uzavřenosti Evropy na příkladě „tureckého“ horního Porýní.

Druhá část sborníku je věnována kulturně-psychologickým, sociálně-psychologickým a psycholingvistickým danostem evropské diskuse, jež se opírají opět o konkrétní analýzy evropského střetávání. Christina Gautheron analyzuje z psychoanalytického hlediska dynamiku vztahu individua a moci instituce, zatímco příspěvek Tova Heidemanna tematizuje problematiku předsudků, jejich danosti a roli v sociálním styku, přičemž se opírá o konkrétní zkušenosti z německo-dánského příhraničního regionu. Německo-český autorský tým Oliver Holz a Petr Urbánek nastiňuje v komparativní analýze shody a odlišnosti v pojetí učitelství v obou národních tradicích a v přístupech obou národních profesních skupin ke svému povolání. Konečně příspěvek Thierryho Dudreuilho nastiňuje čtenáři složitost a hloubku „bolestivé meditace“ z bývalé Jugoslávie, která ukazuje na samotné hranice evropského dialogu v předsálí násilí a bezmoci druhých.

Třetí část sborníku se zaměřuje primárně na oblast pedagogických inovací, jež vycházejí z podnětů evropanství a reagují na potřeby evropského sjednocovacího procesu. Catherine Berger se zamýšlí nad antropologickými dimenzemi hraničních regionů. Françoise Fouquet seznamuje s německo-francouzskými vztahy ve školské oblasti, jež tradičně platí za ukázkový příklad překonání vzájemných animozit a předsudků mezi dvěma hlavními evropskými rivaly a pozdějšími „zakladateli a tahouny“ evropského sjednocení. Příspěvek však čtenáře zaujme i aktuálním rozšířením spolupráce obou národů s dalšími často neevropskými národy, potažmo školami. Tato tripolární spolupráce se ukázala jako velmi produktivní nejen pro třetího partnera, ale i velmi obohacující pro samotné Němce a Francouze, když dokázala jejich tradiční střetávání a diskusi postavit do zcela nových a často neočekávaných vztahů, obrazů a situací. Zbývající čtyři příspěvky třetí části se věnují obecnějším dimenzím, které představují nutná východiska pro pedagogické inovace. Victor Saudan se zabývá historií i současností výměnných pobytů učitelů a studentů učitelství v hraničních regionech. Peter Knapp analyzuje podmínky interkulturní meditace jako východiska k porozumění sebe sama a druhých, k řešení vzájemných střetů. Příspěvek Michela Matougua vybízí k zamýšlení nad nutností podpory rozmanitosti a následných změn evropských hraničních prostor. Markus Molz a Guillaume Bauchet uzavírají blok obecnějším zamýšlením nad transkulturní, transdisciplinární a transmediální podmíněností integrace v evropském vysokém školství.

Jednotlivé příspěvky obsahují bohaté odkazy a další literaturu ke studiu

daných problémů. Jednotlivé části sborníku jsou uzavřeny shrnutím a zamyslením editorů.

Editoři Jacqueline Breugnot a Markus Molz dokázali na malém prostoru kompaktně ukázat problematiku evropského kulturně-vzdělávacího sblížení v konkrétních evropských prostorech a na konkrétních problémech, jež jsou pohonem či někdy brzdou evropského sjednocení. Sborník nelze než doporučit k četbě a hlubšímu studiu, a to nejen zájemcům o evropanství ve vzdělávání, ale i širší pedagogické veřejnosti.

Tomáš Kasper

Pelikán, J.: Hledání těžiště výchovy.

Praha: Karolinum, 2007. 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.

Zatím poslední z řady knih Jiřího Pelikána, které se věnují výchově, přesněji teorii výchovy, se jmenuje Hledání těžiště výchovy a vyšla v druhé polovině roku 2007 v nakladatelství Karolinum. S ohledem na předchozí Pelikánovy publikace se dá hovořit o zachování tematické kontinuity, a to především s knihami Výchova jako teoretický problém, Pomáhat být a Výchova pro život. Snahou autora je pokročit v bohaté a komplikované tematice výchovy zase o krok dál, a to směrem k určité komplexnosti a stmelení poznatků o výchově v souvislosti s osobností člověka.

První kapitola připravuje podklad pro celý zbytek knihy. Pelikán zde identifikuje současně společenské změny, které pokládá za důležité (snad klíčové) pro nalezení nových východisek, pojetí a uchopení výchovy. Už v první kapitole se tedy dotýká závažných témat, která by si však zasloužila větší prostor. Hovoří-li Pelikán například o postmoderně, sahá po kritice jednoho z aspektů postmoderny – „bezbřehého pluralismu“, přičemž zde není prostor k zamyslení se nad možnými pozitivy tohoto aspektu postmoderny. Současně společenské změny, které Pelikán nastiňuje, jsou chápány především jako ohrožení pro člověka a společnost. Autor tak pracuje s konceptem negativní přítomnosti a možnosti pozitivní budoucnosti, který by patrně postmoderná odmítla, ale který je pro pedagogiku typický. Zásadní úsilí v této publikaci spočívá ve snaze nalézt, pojmenovat a zpracovat integrující vlastnosti osobnosti. Jde o klíčové faktory, prostřednictvím kterých by se dalo komplexně působit na osobnost člověka. Díky inspiraci několika autory (především psychology) formuluje autor sedm okruhů integrujících vlastností osobnosti, které jsou chápány jako určité úběžníky výchovy. K těmto okruhům patří: hledání a nalézání smyslu existence, adekvátní sebereflexe,

zaujetí aktivní životní pozice, výchova charakteru a zaměření osobnosti, pozitivní emocionalita, smysl pro odpovědnost a citlivost k ostatním lidem. Každému z těchto okruhů je věnována samostatná kapitola.

K jednomu úběžníku výchovy, tedy k určitému klíčovému výchovnému okruhu či integrujícímu faktoru výchovy, patří podle Pelikána výchova k hledání a nalézání smyslu. Ve stejnojmenné kapitole se autor nechává inspirovat především V. E. Franklem a jeho pojetím této problematiky. Je zde zdůrazněna potřeba hledání smyslu lidského jednání, aktivity a smyslu života, a to vše z hlediska výchovy. K úskalím, která brání v efektivní realizaci výchovy k hledání smyslu, patří nízká míra integrace učiva do celků, které by takto pojatou výchovu podporovaly a realizovaly. Pelikán tak nabádá ke komplexní přestavbě školství. Ani současná kurikulární reforma podle něj potřebnou míru integrace nemusí zaručit.

Sebereflexi, jejímu utváření a adekvátní míře sebereflexe je věnována třetí kapitola. Pelikán se zde opírá o vlastní, již publikované zkušenosti. Jsou zde popsány závěry výzkumných šetření, které v poslední podkapitole vyúsťují ve statistické vyjádření některých aspektů sebereflexe žáků, jež může být v metodologii nepoučenému čtenáři nesrozumitelné.

Ve čtvrté kapitole se autor zabývá úrovní a mírou životního zaměření člověka. Stranou pozornosti nezůstává charakter člověka jakožto další integrující faktor osobnosti, na který musí výchova transparentně reagovat. Pelikán se zaměřuje na motivaci, postoje a celkové utváření osobnosti, což dokumentuje především psychologické zaměření celé publikace.

Se čtvrtou kapitolou úzce souvisí obsah kapitoly následující, nazvané Orientace ve světě jako významný faktor připravenosti k životu. Také zde je problematika dokreslována výzkumy, na kterých se autor podílí. V této kapitole se Pelikán opět dostává k úskalí současného vzdělávání, a sice k nedostatečné integraci poznatků, které by si měl žák osvojit. Právě v takové integraci vidí možnost budování základů obecné orientace žáka ve světě. Neprostřednictvím spousty dílčích a nenavazujících poznatků a informací se žákovi může dostat komplexního poznání, ale jen díky jejich propojování v určitý integrativní celek. Dále jsou zde uvedena některá doporučení v oblasti pedagogických možností s cílem otevření žáků k lepšímu chápání světa a orientace v něm.

V kapitole šesté, nazvané Optimistická životní pozice, jde především o snahu zpracovat problematiku pozitivního vztahu dítěte k sobě a k okolí. Zdůrazněna je úloha pozitivního vnímání světa v souvislosti se zdravím člověka. Pelikán zdůrazňuje důležitou roli výchovy při utváření pozitivních vztahů člověka k okolí. Naznačuje také úlohu rodiny v této oblasti a neméně důležitou úlohu školy.

Sedmá kapitola je věnována tématu svobody a odpovědnosti. Klíčová je

zde podkapitola *Výchova ke svobodě a odpovědnosti*, která stručně popisuje vývoj pojetí svobody a odpovědnosti v ontogenezi člověka. Autor poukazuje na možná rizika ve výchově, která mohou být příčinou některých extrémů, jako je naprostá neschopnost dítěte převzít odpovědnost za své jednání nebo nereálné pocity všemohoucnosti a absolutní důležitosti dítěte.

Poslední kapitola publikace *Hledání těžiště výchovy* se jmenuje *Citovost a citlivost* a je postavena na problematice emocionální inteligence, která se zákonitě odráží ve výchově. Autor zdůrazňuje nutnost vychovávat žáky k orientaci ve vlastních citech. Poukazuje se na to, že racionalita a emocionalita nemusí být vždy u každého jedince v rovnováze (to platí obzvlášť pro dospívající), přičemž přehnaná racionalita nebo naopak emocionalita mohou být zdrojem značných potíží ve výchově. Schopnost vyznat se ve vlastních citech, umět s nimi pracovat a zvládat je, schopnost koncentrace a schopnost motivovat sám sebe jsou důležitou součástí posledního úběžníku výchovy, který Pelikán formuluje v závěrečné kapitole.

Nejnovější Pelikánovu publikaci *Hledání těžiště výchovy* je lépe chápat jako další díl mozaiky, který autor přidal ve snaze o propracování tématu výchovy člověka, než jako samostatnou „kapitolu“, která by působila jako vytržená z kontextu. Na cestě k hledání těžiště výchovy, tzn. určitých klíčových integrujících faktorů výchovy, prostřednictvím kterých by se dalo komplexně působit na osobnost vychovávaného, převládá psychologická akcentace problematiky. Jestliže v první kapitole jsou popsány společenské změny, na které je třeba podle autora reagovat, z dalších stránek publikace vyplývá, že tato reakce má probíhat především prostřednictvím změn v osobnosti vychovávaného (a též vychovatele). Důraz je tak kladen na psychologizující pojetí výchovy. Výše popsané okruhy problémů, formulované Pelikánem v jednotlivých kapitolách, jsou pojaty poměrně široce a měly by být vnímány (a autor sám k tomu vyzývá) jako prostor k zamyšlení a dalšímu vypilování než jako hotový celek. Čtenář by tak neměl očekávat, že se dozví „hotové pravdy“, ale že je především na něm samotném, jak bude dál s inspirací, kterou tato kniha může skýtát, pracovat.

Jakub Hladík

Kenneth A. Strike, Jonas F. Soltis: The Ethics of Teaching.

New York: Teachers College Press, 2004.

Kniha Kennetha Strikea a Jonasa Soltisa *Učitelská etika* je štvrtým, rozšířeným vydáním předcházející publikácie, určenéj učiteľom a ďalším peda-

gogickým pracovníkom, ktorí sú zodpovední za výchovu a vzdelávanie. Jej zámerom je pomáhať im ako profesionálom lepšie chápať etické a morálne problémy každodenného života v triede aj mimo nej. Tak ako samotní autori v úvode publikácie naznačujú, ich cieľom nie je, aby čitatelia iba kriticky uvažovali o daných problémoch, ale aby aj v praxi využívali poznatky profesionálov v oblasti etiky a tiež návrhy riešení morálnych problémov z učiteľskej praxe. Autori povzbudzujú čitateľa, aby pomáhal študentom prepájať objektivitu a racionalitu etického, resp. morálneho uvažovania a konania „... tak, aby sme všetci spoločne žili morálne zodpovedné životy“ (s. 5). Ich zámerom je, aby perspektívy učiteľov a študentov v rámci problémových štúdií pôsobili ako katalyzátory pre čitateľov, aby boli hlbšie angažovaní uvedomovať si vlastné presvedčenia a vnímania o profesijnej etike. Autori v knihe často objasňujú používané definície a teórie, ktoré sa týkajú učiteľskej etiky a vysvetľujú, ako táto kniha má napomáhať budúcim učiteľom, začiatočníkom aj učiteľom v praxi.

Sféra učiteľskej etiky je relatívne málo porovnávaná s inými oblasťami výskumu vzdelávania a teórie. Preto treba oblasť výchovy a vzdelávania viac preskúmať, hlavne čo sa týka morálnych dilem a spôsobov ich riešenia, uskutočňovania správnych rozhodnutí a podobne. Podľa všetkého, mnohí učitelia a metodici sa zhodnú v názoroch v problémových prípadoch, ktoré prezentujú samotní autori, čo im pomôže uplatniť prezentované teórie v praxi. Zámerom spomínanej publikácie je predložiť učiteľovi podnet k tomu, ako sa naučiť efektívne premýšľať o morálnych dilemách vyskytujúcich sa takmer každodenne v triede (hoci často ide o ťažko identifikovateľné, prípadne len potenciálne problémy). Autori prezentujú ťažké problémové situácie tak, aby posmelili čitateľa uvažovať, skutočne a hlbavo premýšľať o jeho alebo jej vlastnej profesijnej etike a názoroch.

Prvé kapitoly knihy sa týkajú takých tém ako napríklad trest (s. 21–34), sloboda (s. 35–52) a rovnoprávnosť (s. 53–69), ďalšie kapitoly sa zaoberajú multikultúrnou rozmanitosťou (s. 70–93) a demokraciou (s. 94–118). Témy obsahujú napríklad cenzúru v školskom časopise (problém intelektuálnej slobody), trest a postup vyšetrovania (spôsobený explóziou v odbornej učebni) a školské roztržky. Sú to otázky a témy, s ktorými sa väčšina budúcich aj terajších učiteľov stretne vo svojej praxi a často sa o nich diskutuje, pričom ich riešenie je mnohostranné. Preto aj autori v závere problémových úloh nechávajú priestor na uvažovanie samotnému čitateľovi, prípadne dávajú mu otázku, čo by urobil, keby bol na mieste daného učiteľa, ako by vyriešil prípadnú dilemu. Tak nútia čitateľa hlbšie sa zamyslieť nad problémom a vo svojej mysli pouvažovať nad správnosťou či nesprávnosťou navrhovaných riešení týchto dilem.

Štruktúra problémovej úlohy vyžaduje od čitateľov uvažovať na rôznych

úrovniah a analyzovať štyri zreteľné časti každého problémového prípadu. Po prvé, v problémovej úlohe predloženej čitateľovi zvyčajne vystupuje učiteľ a študent, prípadne rodič. Po druhé, je načrtnutá prezentácia stručného prehľadu sporného problému z rôznych perspektív, vrátane perspektívy učiteľa, študenta, rodiča a vedenia školy či nadriadených orgánov. Po tretie, etické pojmy (ktoré niekedy obsahujú mylné predstavy obsiahnuté v rámci každého odlišného pohľadu) diskutujú tak, ako keby sa týkali každej osoby zahrnutej alebo predpokladanej v danej situácii. Po štvrté, autori uzatvárajú diskusiu v záverečnej časti problémovej úlohy, ktorú čitateľ okamžite starostlivo vyjadruje v jeho alebo jej etike a interpretáciách.

Strike a Soltis dosiahli touto knihou, ktorá je predsa akýmsi „sprievodcom“ pre učiteľov, úspech a záujem o predmet učiteľskej etiky. Učiteľ začiatočník, ako aj ďalší čitateľa sa môžu mnohému naučiť prostredníctvom morálnych situácií, s ktorými sa učitelia denne stretávajú a sami ich prežívajú. Táto kniha je akýmsi „familiárnym“ kurzom pre budúcich učiteľov, začiatočníkov, aj skúsených, umožňuje im oboznámiť sa s niektorými etickými, resp. morálnymi situáciami a dilemami.

Čitateľ musí byť najprv schopný rozlíšiť, identifikovať a kategorizovať etické pojmy (tak ako sú definované Strikom a Soltisom), aby mohol efektívne analyzovať každú problémovú úlohu a pravdivo vyjadriť osobné presvedčenie človeka o etických, resp. morálnych dilemách. Interakcie čitateľov s problémovými úlohami budú iba následkom pojmových zmien, ak sa oboznamujú s takými pojmami ako sú: konzekvencialista a nekonzekvencialista; morálne, platné etické úsudky a argumenty; správnosť a nesprávnosť rozhodnutia v pojmoch dôsledkov; utilitarizmus, univerzalizmus. Napríklad etického konzekvencialistu opisujú ako bytosť viac sústredenú na dôsledky konaní, ktoré určujú, či konanie je morálne alebo nemorálne, zatiaľ čo nekonzekvencialista sa sústreďuje na povinnosti, záväzky, princípy a zdôrazňuje ich význam pri dosiahnutí rozhodnutia. Nekonzekvencialisti zahŕňajú niekoho, kto verí v etickú a morálnu univerzálnosť, ktorý konštatuje, že princíp podstatný pre niektoré konania treba považovať za univerzálny zákon a teda použiť ho pre každého. Univerzalizmus teoreticky uprednostňuje myšlienku, že všetky dôsledky, ktoré sú dobré pre každého, musíme brať do úvahy pred uskutočnením etických rozhodnutí. Pre začiatočníkov môžu byť tieto pojmy dosť odstrašujúce, náročné, keďže celá terminológia, ktorú používajú, je v úvodných kapitolách. Preto je potrebné text s problémovými úlohami si znovu prečítať a porovnať, kontrolovať, či ho chápeme správne na základe odborných pojmov, ktoré súvisia s učiteľskou etikou a ktoré autori knihy objasňujú v úvode.

Zatiaľ čo používanie problémových úloh je efektívne na premostenie teórie s praxou a na otvorenie dialógov, celkový úspech autorov naučiť efektívne

premýšľať o etike je determinovaný tým, či čitateľ je alebo nie je schopný tieto pojmy pri analýze každej problémovej úlohy správne použiť. Pre čitateľa je nevyhnutné pochopiť svoje vlastné presvedčenie vo svetle terminológie použitej v texte, pretože etické, resp. morálne argumenty sa začínajú subjektívnym predpokladom „... správnosti a nesprávnosti, o dobre a spoločenskom prospechu“ (s. 5). Napríklad čitateľovo presvedčenie o spoločenskej zásade – a tým, čo produkuje najväčšie množstvo dobra pre najväčšie množstvo ľudí – sú faktory, ktoré ovplyvňujú schopnosť človeka účinne analyzovať každú problémovú úlohu.

Nie všetky prezentované problémové úlohy sú štylizované vo vzťahu učiteľ verzus študent alebo učiteľ verzus rodič. Je tu aj prípad vzťahu, v ktorom učiteľ je v opozícii k svojim nadriadeným alebo k spoločnosti (komunita). Problémovú úlohu, ktorá ilustruje takéto vzťahy, prezentuje učiteľka Canebrake (s. 94), ktorá zámerne vzdoruje priamym nariadeniam riaditeľa a nadriadených orgánov, ktorí majú na ňu zvláštne požiadavky na vyučovanie, s ktorými nie celkom súhlasí. Preto sa s nimi dostáva do sporu. Najväčšia dilema môže spočívať v stanovení, kto má právo rozhodovať, čo je etické, resp. morálne vo viacvrstevnom systéme zodpovednosti za celonárodné vzdelávanie mládeže. Je to otázka určenia, aké hodnoty, aká morálka a aké presvedčenia treba prezentovať študentom. V tejto situácii nepotrebujeme iba rovnaký rešpekt voči osobám a konaniam, ktoré činia najviac dobra najväčšiemu množstvu ľudí, ale otvorenú komunikáciu, aby sme pochopili podstatu názorov každého účastníka a to, ako ovplyvňujú etické výsledky danej situácie. Pokiaľ táto a ďalšie problémové úlohy poskytujú nástroj pre zvažovanie etických pojmov z hľadiska konzekvencialistu a nekonzekvencialistu, cieľ autorov nespočíva v definovaní „takého sveta, aký je, ale takého, aký by mal byť“ (s. 97).

Bez schopnosti produktívne rozprávať o etických dilemách, učiteľove individuálne úspechy a neúspechy budú mať nepatrný význam mimo jeho alebo jej triedy alebo jeho a jej sveta, ak budú izolované od kolegov a ich rovesníkov. Udalosti by mohli byť navždy obsiahnutým „impulzom“ v histórii života človeka a v pamäti ďalších, ale priaznivejšie učenie sa pravdepodobne neobjaví a nenaplnia sa zámery spoločnosti. Podľa Strika a Soltisa na strane učiteľa musí prevládať profesionalizmus a rešpekt k odlišným perspektívam, aby skutočné etické dialógy boli úspešné. Zároveň je nevyhnutná úcta k názorom iných ľudí a rešpekt voči sebe a svojej profesii (s. 94).

Učiteľská etika obsahuje široké rozpätie etických situácií a potrebnej terminológie, ktorá sa týka efektívnej analýzy a profesijných etických konaní učiteľa. Vhodná terminológia privedie čitateľa k hlbšiemu chápaniu etiky vyučovania a výchovy. Je veľmi nápomocná hlavne pre začínajúcich učiteľov v tom, že im pomáha účinne premýšľať o etických dilemách v triede aj

iných školských priestoroch poskytujúc rozmanitosť komplexných a perspektívnych prípadov tak, že ich prezentuje s dilemami, ktoré by mohli vzniknúť počas profesionálnej kariéry učiteľa.

Jednou zo slabostí danej publikácie je zobrazovanie poradia prezentácií problémových úloh. Ťažké problémové úlohy sú obsiahnuté v primárnej časti textu so zámerom zvýšiť viacvrstevnosť uvažovania o prezentovaných etických otázkach. Taktiež v úvode sú vysvetľované zložité terminologické pojmy, ku ktorým sa musí čitateľ spätne vrátiť, aby si overil správnosť ich pochopenia.

Okrem toho nedostatkom spomínanej publikácie javí sa aj povrchné nazeranie na etické teórie vo vzťahu k učiteľskej etike. Nedá sa celkom súhlasiť so Strikom a Soltisom, ktorí zdôrazňujú iba dva spôsoby nazerania na učiteľskú etiku: konzekvencialistický a nekonzekvencialistický. V súčasnosti neexistuje jediná správna teória, ktorá by poskytovala riešenie všetkých morálnych problémov. Neberú do úvahy napríklad etiku cnosti, diskurzívnu etiku, kantovskú etiku atď. V rámci konzekvencializmu napríklad prehliadajú verzie neutilitaristického konzekvencializmu (kam možno zaradiť Pettov virtual consequentialism, Slotov satisficing consequentialism, Jacksonov probabilistic consequentialism, Senovu evaluator relative theory či etiku sociálnych dôsledkov) a celý konzekvencializmus v skutočnosti redukuje na verziu klasického utilitarizmu Jeremyho Benthama a Johna Stuarta Milla, teda obdobie konca 18. storočia až druhej polovice 19. storočia.

Vzhľadom na to, že dnešní učitelia v príprave na svoje budúce povolanie sú veľmi slabo alebo takmer vôbec nie sú pripravení na riešenie morálnych dilem v triede, spomínaná kniha by im mala pomôcť ukázať stratégie riešenia týchto problémov. V súvislosti s danou publikáciou treba v budúcnosti uvažovať o vhodnom výskume medzi učiteľmi zameranom na vyhľadávanie správnych stratégií, ktoré používajú na riešenie morálnych dilem a ukázať spôsoby argumentácie zdôvodňujúce ich konania.

Marta Gluchmanová

Světlík, J.: Marketingové řízení školy.

Praha: ASPI, a. s., 2006. ISBN 80-7357-176-5.

Rychle se měnící společenské, technologické, politické a ekonomické podmínky kladou stále větší požadavky na členy společnosti. Od nich se očekává, že budou pružně reagovat na tyto proměny, začlení se do společnosti, prosadí se v ní. Dalo by se proto očekávat, že tyto změny bude reflektovat

i škola. Přestože na první pohled může změna školy vypadat jako jednoduchá záležitost, už na ten druhý, zasvěcenější pohled je zřejmé, že není snadné změny ve škole uskutečnit. Touto problematikou se ve své publikaci *Marketingové řízení škol* zabývá Jaroslav Světlíka. Autor ve třinácti kapitolách analyzuje jednotlivé oblasti řízení škol a uvádí k nim příklady z praxe.

V první kapitole *Marketingové řízení školy* poukazuje na problém setrvačnosti, nepružnosti až neochoty českých škol ke změnám. Domnívá se, že zásadní roli zde sehrává styl ředitelova řízení, který je určujícím prvkem pro rozvoj, ale také pro stagnaci školy. Další neméně podstatný vliv na změnu školy mají samotní učitelé. Pokud učitelé neuznávají hodnoty školy, pokud se se školou neidentifikují, je obtížné je přesvědčit o potřebě změny jejich stylu výuky, přístupu ke studujícím apod.

Druhá kapitola s názvem *Prostředí školy* se zabývá skutečností, že škola je situována do určitého prostředí, které ji bezprostředně ovlivňuje. Nejedná se jen o umístění školy v jisté lokalitě, ale také o vlivy, jež na ni působí. V zásadě lze rozlišit vlivy vnější a vnitřní. K vnějším vlivům patří především vlivy politické, kulturní, ekonomické či demografické. Ty však škola nemůže sama o sobě řídit, usměrňovat. Může však v poměrně větší míře působit na vlivy vnitřní, mezi které patří např. žáci, rodiče, kultura a klima školy, vybavení školy, historie, kvalita výuky.

Třetí kapitola se zabývá informačním systémem školy. Jedná se o veškeré procesy, na jejichž základě škola shromažďuje, analyzuje a vyhodnocuje informace nezbytné pro kvalitnější plánování, organizování, řízení a kontrolu školních aktivit. Rozlišuje se vnitřní informační systém, do něhož spadá zákonem předepsaná dokumentace školy a evidence procesu vzdělávání (např. adresy žáků školy, jejich výsledky z přijímacích zkoušek), a vnější informační systém, který informuje o jevech a trendech mimo „školní budovu“ (např. odborný tisk, věstníky MŠMT). Zajímavou myšlenkou je podle mého názoru tzv. marketingový výzkum, jehož cílem je zjistit potřebné informace o „zákaznících“ školy (tj. především o žácích a rodičích).

S třetí kapitolou úzce souvisí i kapitola čtvrtá – *Strategické plánování školy*. S plánováním pracují školy běžně, plánuje se rozvrh hodin, úvazky učitelů, mimoškolní aktivity apod. Zde je však důležité slovo „strategické“, které vyjadřuje, že škola pracuje také s dlouhodobými cíli a volí vhodné strategie k jejich naplnění.

Trh školy a cílený marketing, to je název páté kapitoly. Trhem školy se rozumí potenciální skupina zájemců o studium na dané škole. Škola se může orientovat buď na všechny zájemce (tzv. nediferencovaný marketing), nebo se svým vzdělávacím programem může cíleně zaměřit na určitou skupinu zájemců – budoucích žáků (tzv. cílený marketing). Pro školu je důležité,

aby si definovala, kdo – jací zájemci – tvoří její trh. Umožní jí to koncipovat vhodnější vzdělávací program, včetně nabídek volitelných předmětů.

Šestá kapitola pojednává o produktu školy. Každá vzdělávací instituce se musí rozhodnout, jaký vzdělávací program (produkt školy), případně jaké další služby svým žákům bude nabízet. Rozsah a kvalita nabídky školy je jedním z důležitých kritérií konkurenceschopnosti školy. Většina produktů nabízených na trhu je hmatatelné zboží, které si můžeme prakticky ihned koupit. Vzdělávací služby však mají specifický charakter. Jejich kvalita je silně ovlivňována interakcí mezi poskytovatelem (školou, resp. učitelem) a spotřebitelem (žákem). Vzdělávací proces není možné koupit jako zboží; žák společně s učitelem participuje a spolupracuje na jeho průběhu. Výsledek lze posuzovat až s určitým časovým odstupem.

Cena za vzdělávání, to je ústředním motivem sedmé kapitoly. V České republice platí školné pouze žáci soukromých škol nebo posluchači různých kurzů, které pořádají různé instituce. V současné době, kdy se vedou diskuse o zavedení školného na vysokých školách, je zajímavý výrok, že „... *cena má různý význam pro různé lidi*“ (s. 194). Autor uvádí, že stanovení vysoké ceny za určitý výrobek může vést buď k přesvědčení, že cena je nereálná, což u zákazníků povede k nezájmu o tento výrobek, nebo že nabízené služby jsou na vysoké úrovni, a proto za ně zákazníci rádi zaplatí. Nízká cena může přilákat velký okruh zákazníků, ale současně u některých zákazníků může vyvolat dojem, že nabízený výrobek není kvalitní.

Distribuce vzdělávacího programu (osmá kapitola) patří k jednomu z nejvíce přehlížených nástrojů marketingu. Vzdělávací program je typicky realizován prezenční formou v určité škole, do níž žáci dojíždějí. Mezi další formy vzdělávání patří např. korespondenční kurzy, distanční vzdělávání, domácí výuka. Cílem distribuce je vytvořit co nejvhodnější podmínky pro studium nabízeného vzdělávacího programu.

Devátá kapitola pojednává o komunikaci školy, která je někdy podceňována. Komunikace školy je chápána jako oboustranná výměna informací mezi zdrojem (školou) a příjemcem sdělení (zákazníci školy, partneři a široká veřejnost). Podstatou této komunikace je jednak informování příjemců o existenci, cílech, aktivitách a nabídce školy a vyvolání jejich zájmu o její aktivity, jednak získání informací formou zpětné vazby. Komunikace školy se však zaměřuje také na osobní komunikaci, tj. na přímou komunikaci s jedním či více příjemci, na vztahy k veřejnosti, jejichž hlavním cílem je vytváření příznivých představ o škole, a na reklamu, jejímž cílem je informovat a přesvědčit zákazníky o kvalitách školy.

Nejcennějším kapitálem, který škola má, jsou lidé. Lidem – vnitřnímu marketingu – je věnována desátá kapitola. Autor uvádí, že „... *škola může být pouze tak dobrá, jak dobří jsou lidé, kteří v ní pracují*“ (s. 232). Řízením

a vedením lidí, jejich motivací, týmovým managementem a problematikou vnitřní komunikace se zabývá vnitřní marketing. Jeho cílem je vytvořit tým odborníků, kteří budou co možná nejlépe plnit poslání a cíle školy, což povede k uspokojení potřeb zákazníků – žáků, rodičů, partnerů školy a širší veřejnosti. Vnitřní marketing se zabývá efektivním vedením lidí (leadership), jejich motivací a vnitřní komunikací školy.

Relační marketing školy (jedenáctá kapitola) se zabývá vztahy mezi učiteli a žáky, mezi učiteli navzájem, mezi vedením školy a ostatními pracovníky, mezi vedením školy a rodiči, zástupci jiných škol, zřizovateli škol, inspekcí, partnery školy, podniky atd. Dobré vztahy pomáhají škole například zvyšovat kvalitu její práce. Škola vstupuje s jednotlivci, ale i s organizacemi do tzv. vztahové sítě. Vedení školy se rozhoduje, kdo tuto vztahovou síť bude utvářet, jak časté budou vzájemné kontakty, jaké jsou důvody těchto kontaktů apod.

Jednou z klíčových otázek současné školy je nábor žáků a studentů, o němž se pojednává ve dvanácté kapitole. Žáci se v důsledku sociálních, ekonomických a demografických změn stávají pro školy zákazníky. Pro školy to znamená, že se musí „ucházet“ o každého žáka, který pro ně znamená příliv dotací, s čímž je spojený také počet učitelů a vůbec existence celé školy.

Cílem každé školy by mělo být zvyšování její kvality. Vyhodnocováním všech aktivit řízení školy a komplexního hodnocení kvality vzdělávání se zabývá evaluace školy (třináctá kapitola). Zaměřuje se především na hodnocení poslání, cílů a podmínek školy, dále hodnotí studijní plány, organizaci studia, personální zabezpečení, dosažené výsledky žáků, materiální zabezpečení, řízení školy a její strategie atd. Evaluaci provádí jednak škola sama (tzv. autoevaluace nebo vnitřní hodnocení školy), jednak ji provádí nezávislá evaluační komise (tzv. externí, vnější hodnocení školy).

Publikace *Marketingové řízení školy* je primárně určena vedoucím pracovníkům školy. Využijí ji ale i učitelé, studenti učitelských fakult a širší veřejnost, která se o tuto problematiku zajímá. Publikace je psána srozumitelně, autor klade důraz na vysvětlení pojmů, které by mohly být pro čtenáře nesrozumitelné. Struktura publikace má logický sled. Domnívám se, že by bylo velmi přínosné, kdyby se některé pasáže či kapitoly knihy propracovaly až na úroveň výchovně-vzdělávacího procesu ve výuce.

Marcela Janíková