

# Recenze

---

---

## O'Dell N. E., Cook P. A. Neposedné dítě. Jak pomoci hyperaktivním dětem

Praha: Grada Publishing, 1999. 140 s. ISBN 80-7169-899-7

Autorky se ve své knize zabývají dětmi, které jsou označovány jako hyperaktivní a neklidné. Přestože u nás v poslední době vychází řada publikací, které se zabývají problematikou dětí se specifickými poruchami učení a chování, přináší tato publikace nový pohled na příčiny těchto poruch a seznamuje nás i se zcela novými způsoby nápravy.

Celá kniha je přehledně rozčleněna do tří částí.

V **první části** se snaží autorky odpovědět na otázku **Co je skutečný problém?** Domnívají se, že mnoho dětí má problémy s chováním a vzděláváním kvůli tzv. nezažitému symetrickému tonickému šíjovému reflexu (STŠR). Tento reflex se objevuje přirozeně, provází normální vývoj dítěte. Pokud ale tento reflex zůstane nevyvinutý, může značně narušit koordinaci.

Symetrický tonický šíjový reflex je automatický pohyb, který způsobuje, že horní polovina těla pracuje v protikladu k dolní polovině. To znamená, že když je horní polovina napnutá, dolní polovina se ohýbá a naopak.

STŠR má své označení, protože je automatickým pohybem (reflexem), který způsobuje, že pravá a levá strana těla pracují společně (symetricky). Reflex je aktivován změnou pozice krku (šíjový), který způsobuje změnu ve svalovém napětí (tonický).

Reflex není aktivní ihned po narození, ale vyvíjí se mezi osmým a čtvrtým měsícem věku dítěte. Od této chvíle získává kontrolu nad některými pohyby dítěte. Síla reflexu by se měla postupně snižovat asi do druhého roku věku. Pokud reflex přetrvává po dosažení věku dvou let na úrovni, která ovlivňuje pohyby ovládané vůlí, je vývoj tohoto reflexu považován za „ne zcela vyvinutý“ nebo abnormální. Ne zcela vyvinutý reflex se pak stává obecnou překážkou k uskutečnění rytmických koordinovaných pohybů a specificky narušuje držení těla, které je důležité pro čtení a psaní. Důsledkem toho je, že když dítě při psaní nebo držení knihy ohne ruce, nohy mají tendenci se napnout.

Velký počet dětí s ne zcela vyvinutým STŠR je diagnostikován jako děti s poruchami učení a jako děti hyperaktivní nebo s poruchou pozornosti. Mají problémy sedět klidně v lavici, jsou většinou motoricky nešikovné, neohrabané, vyhýbají se hodinám tělesné výchovy, mají špatnou motorickou koordinaci.

K tomu, aby dítě samo ovládalo své tělo místo STŠR, je nutné, aby dostatečně a správně lezlo. Jen tak dojde k dostatečnému potlačení reflexu. Nedostatečně vyvinutý reflex mají děti, které vůbec nelezou, které lezou pouze velmi krátkou dobu, které nelezou správným způsobem, které velmi brzy začnou chodit a které zůstávají po dlouhou dobu v ohrádkách a chodítkách. Všem těmto dětem nabízí autorky pomoc.

**Druhá kapitola přináší rady, jak pracovat s dětmi, které mají ne zcela vyvinutý STŠR.** Nacházíme zde konkrétní návody, které dětem pomohou lépe se soustředit na práci, které jim usnadní psaní, čtení, cvičení pravopisu, výuku matematiky, výtvarné, hudební a tělesné výchovy.

Po knize by měly sáhnout i učitelé, protože v této kapitole najdou inspiraci pro svoji práci v hodinách s dětmi se specifickými poruchami učení a chování. Sympatické je, že rady jsou velmi jednoduše formulované a mnohé je dokresleno v krátkých příbězích dětí, což činí knihu i velmi čtivou.

Rodiče zde najdou také mnohé podněty a například získají představu, který sport je pro jejich dítě vhodný a který ne. Naleznou zde rady, jak přizpůsobit dítěti stolování, jak pracovat na domácích úkolech, zda je vhodná hra na hudební nástroj, co lze očekávat od rodinných rekreací s neklidným dítětem. Samostatná část se věnuje problémům ve styku s veřejností. Rodiče hyperaktivních dětí dobře vědí, jak náročná může být i obyčejná návštěva lékaře, restaurace, kadeřníka, divadla, a právě zde se mohou inspirovat, jak se na tyto kritické situace připravit a jak je zvládnout.

**Třetí část je věnována nápravě.** Autorky ji výstižně nazvaly: **Jak řešit skutečný problém.**

Jsou zde uvedena cvičení, která mají dokončit vývoj ne zcela vyvinutého STŠR. Popsaná cvičení umožní dostatečné a správné lezení a vedou k ukončení vývoje reflexu během několika měsíců.

Cvičení zaberou asi patnáct minut denně, pět dní v týdnu. Program by měl trvat šest a půl až sedm měsíců. Aby děti mohly cvičit, musí jim být nejméně pět let, horní věková hranice není určena. Cvičit mohou tedy i dospělí. Cvičení vyžaduje vzájemné působení dvou lidí. Což může posilovat i například vztahy mezi rodičem a dítětem.

Jednotlivé cviky jsou pečlivě popsány a doprovází je fotografie.

Na konci cvičení je vhodné dítě otestovat, jestli je vývoj reflexu dokončený. Pokud tomu tak není, je nutné ve cvičení pokračovat. Autorky na konci kapitoly uvádí cvičení, která slouží k dalšímu vývoji hrubé a jemné motoriky, která mohou děti provádět.

V závěru knihy najdeme malý slovníček základních pojmů, o kterých se píše v knize a také rejstřík.

Celá publikace je psána srozumitelně a živě (krátké příběhy dětí). Může pomoci, jak rodičům, tak učitelům, kteří se setkávají s neklidnými dětmi, a zprostředkovaně především samotným dětem.

## **Cach, J. František Čáda a mezioborové vztahy i experimenty** **Praha, Karolinum 2000. 131 stran včetně příloh.**

Výrazným obohacením poznání velmi pestrého vývoje pedagogického a psychologického myšlení na přelomu 19. a 20. století se stává nová publikace z ediční řady AUC philosophica et historica, ve které univ. prof. dr. Josef Cach zúročil dlouholetý odborný zájem o osobnost Františka Čády.

Josef Cach se soustředil nejen na osobu Františka Čády, ale jak je pro něho příznačné, zasadil ji do velmi širokých souvislostí politického, kulturního a sociálního vývoje české a evropské společnosti konce 19. a začátku 20. století. Publikace je rozdělena do tří hlavních částí. V první se autor soustředil na chronologické vylišení Čádova života včetně jeho vědecké kariéry. Druhá část rozebírá Čádovo působení a vliv v oblastech jeho odborného zájmu, tedy ve filozofii, v psychologii, pedopsychologii, pedopatologii a v péči o děti a mládež. Třetí část tvoří výbor z Čádových prací, přičemž se autor snažil poskytnout čtenáři přehled o celé Čádově tvorbě a nesoustředil se jen na určitou oblast jeho zájmu. Publikace je doplněna potřebným aparátem a přílohami.

Publikace je velmi čtivě napsaná a zájemce uvádí do světa formování vědeckého života na pražské české univerzitě, který překonával provincialismus a obrozenecké tradice nacionalismu příklonem k empirismu. V řadě stylistických zkratk autor nechává čtenáře domýšlet souvislosti a další vazby a hledat vlastní vztah k tehdy se rodícím novým oborům a vědním disciplínám. Čáda je prezentován velmi sympaticky jako vědec se zájmem o praktické dopady vlastní badatelské práce a navíc jako člověk, který nepracoval ve vyjetých kolejích zaitého stylu univerzitních badatelů, ale své místo nacházel v nových mezioborových tématech a souvislostech. Poznáváme ho jako vynikajícího filozofa s citem pro podporu osamostatňování psychologie, etiky a pedagogiky z ní, ale také jako tvůrce zcela nových disciplín pedopsychologie a pedopatologie, v nichž dosáhl evropského věhlasu. Cachova publikace není jenom monografií o Čádovi, ale stává se i základním textem pro poznání a pochopení myšlenkového náboje mezních pedagogických a psychologických disciplín na počátku 20. století, kdy se začal utvářet nový prostor pedagogického zájmu, totiž mimoškolní (zájmová) výchova a vzdělávání (např. skauting), kterou Čáda nesmírně podporoval.

Nesporný odborný přínos publikace je aktuální nejen pro historiky pedagogiky a dalších společenských věd, ale i pro současné obecné pedagogy, kteří se snaží vyargumentovat nezbytnost „nového výchovného paradigmatu“, jehož základem není plnění předepsaných norem, ale péče o vhodný prostor pro rozvoj individuality dítěte. Cachova publikace přináší řadu podpůrných argumentů i pro ideje sociální integrace, individuálního přístupu a práva dítěte na kvalitní nejenom materiální péči. Čádovy výzkumy dítěte odrážejí zprostředkovaně i část národní reality. Tím se stal Čáda tvůrcem nové české tradice, která ovšem nenavazovala na dosavadní tradici obrozenenckou a českobratrskou. Cachův Čáda je vykreslen jako spojovací článek mezi snahami o zvědečtění pedagogiky a psychologie G. A. Lindnerem a em-

piriky 20. a 30. let, zejména O. Chlupem, C. Stejskalem a V. Příhodou. Cachovi se navíc podařilo přesvědčivě zobrazit nepostradatelnost psychologie pro pedagogiku a pedagogiky pro psychologii.

Publikace podobného typu obsahují obvykle i přehlednou bibliografii sledované postavy. Cach se omezil na bibliografii skrytou v textu a stručném biografickém přehledu. Závěrečný jmenný rejstřík nabízí vedle řady cenných informací i šanci na doplnění chybějících údajů u některých převážně zahraničních jmen.

Cachova publikace tak vlně navazuje strukturou i stylem na již ukončenou edici Z dějin pedagogiky, kterou v průběhu převážně 70. a 80. let vydávalo SPN. Publikace zaujme nejenom historiky školství, výchovy a pedagogiky, ale i psychology, filozofy, dále pak ji lze doporučit studentům společenských věd, učitelství a všem ostatním zájemcům o poznání vynikajících (i když často opomíjených) postav české a evropské vědy.

Autorovi pak přejeme mnoho sil do dalších historicko-pedagogických syntéz.

*Karel Rýdl*

## **Ender, B., Schratz, M., Steiner-Löffler, U. Jak pomoci školám?**

**Organizační poradenství a rozvoj školy. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999. 192 s.**

Otázku položenou v titulu knihy „Jak pomoci školám?“ si kladou všichni ti, kdo jsou si vědomi problémů, jež vyvstávají spolu s rostoucí autonomií školy. Tým rakouských poradců a koordinátorů v oblasti rozvoje školy a dalších odborníků přináší na tuto otázku prostřednictvím předkládané publikace několik konkrétních odpovědí.

V Rakousku stejně jako v mnoha dalších zemích probíhají v současné době změny, jež by měly vést k větší volnosti a otevřenosti škol. Ukazuje se však, že školy si často se získaným prostorem pro autonomní rozhodování nevědí rady. Je nasnadě, že lidem, kteří usilují o zlepšení kvality činnosti škol, je třeba poskytnout takový systém dalšího vzdělávání, který jim umožní získat potřebnou kvalifikaci pro to, aby se sami mohli stát vzdělavateli svých kolegů-učitelů.

Předkládaná publikace přináší zkušenosti a poznatky získané v průběhu dvouletého kurzu, jehož hlavním cílem bylo připravit ve všech rakouských spolkových zemích kvalifikované poradce pro rozvoj škol. Autoři jednotlivých příspěvků představují některé z iniciativ, které mají vést k rozvoji rakouských škol, a upozorňují na otázky, které vyvstávají v průběhu těchto snah. Vycházejí z toho, že další vzdělávání učitelů lze považovat za stěžejní podpůrný systém autonomního rozvoje škol a zmiňují některé jeho konkrétní formy realizované v Rakousku. Zdůrazňují zejména roli Pedagogických ústavů, jejichž úkolem je zprostředkovávat školám odpovídající semináře věnované otázkám rozvoje školy.

Autoři úvodní kapitoly (H. Altrichter, J. Rasch, M. Schratz) se snaží najít mož-

nosti a hranice rozvoje rakouských škol. Podrobně se zabývají výchozími předpoklady tohoto procesu, jimiž jsou například kvalifikační možnosti pro rozvoj škol, požadavky na orgány školského dohledu, interní vzdělávání učitelů v rámci školy, role pedagogických dnů apod. V navazující stati pak její autor (W. Schley) seznamuje čtenáře s jednotlivými fázemi organizačního rozvoje: pionýrskou, diferenciací, integrační a transformační a snaží se popsat fázi, ke které organizační rozvoj na rakouských školách dospěl. Poslední z teoretičtějších kapitol knihy (E. Schmidinger) je pak věnována různým typům poradenství ve školství. Autor si všímá poradenských systémů fungujících uvnitř i vně školy a zvláštní pozornost věnuje vztahu poradenství a dohledu nad školami.

Následující kapitoly jsou již věnovány zkušenostem autorů s konkrétními opatřeními a aktivitami vedoucími k rozvoji škol. Od poradkyně pro rozvoj školy Ulrike Steiner-Löffler se dovídáme o potenciálním a dosud nejednotném chápání relativně nového fenoménu v oblasti dalšího vzdělávání učitelů, kterým je tzv. Pedagogický den. Cílem těchto akcí je obvykle realizace určitého záměru v oblasti rozvoje školy (například vypracování profilu školy), další vzdělávání učitelů prováděné z vlastních zdrojů nebo konkrétní krok zamýšlený jako oficiální zahájení procesu organizačního rozvoje. Autorka vychází z vlastních zkušeností externí moderátorky Pedagogických dnů v Rakousku i v řadě dalších evropských zemích a poukazuje na některá možná úskalí jejich organizování.

Za zvláště přínosný považují především příspěvek A. Langové, která vědoma si toho, že opatření uváděná do praxe a jejich důsledky je třeba neustále sledovat a hodnotit, oslovila ředitele vyšších odborných a středních škol s následujícími otázkami: Co přináší změny vyplývající z procesů rozvoje škol samotným školám? Jaký vliv mají tyto změny na výuku, na klima ve škole, na spolupráci učitelů? Co podporuje nebo naopak brzdí rozvoj škol? Ze získaných odpovědí vznikl zajímavý přehled o uskutečněných změnách. Autorka naznačuje, že nejčastěji se vliv práce vykonané v oblasti rozvoje školy projevuje na klimatu školy a spolupráci mezi učiteli.

V momentě, kdy neexistují žádné legislativní překážky a kdy se školská reforma prosazovaná zvenčí ukáže jako neúčinná, musí školy sami vzít svůj rozvoj do vlastních rukou. O tom, jak se s touto výzvou vyrovnávají, vypovídají případové studie v druhé části knihy. Jejich autoři (B. Buschek, H. Kaufmann, K. Pinter) popisují jednotlivé kroky snah o organizační rozvoj na několika rakouských základních a středních školách, problémy na něž naráželi lidé na těchto snahách participující a především dílčí úspěchy, kterých dosáhli. Kniha se uzavírá svérázným příspěvkem, v němž autoři (B. Ender, M. Schratz) originálním způsobem prezentují potíže i úspěchy s iniciováním rozvoje školy.

Předkládaný sborník je dokladem toho, že problémy, na něž školy na své cestě k větší nezávislosti narážejí, jsou podobné otázkám řešeným na našich školách. Společná historická východiska obou vzdělávacích systémů tuto podobnost jen podtrhují. Díky tomu, že autoři jednotlivých příspěvků pracují na různých pozicích rakouského vzdělávacího systému, přináší kniha pohled na daný problém z mnoha úhlů. Na druhou stranu vede tento fakt k jistě celkové roztříštěnosti a k tomu, že

se některé poznatky opakují. Autoři případových studií i obecnějších shrnutí se však shodují v tom, že v poradenství pro organizační rozvoj lze spatřovat nový důležitý prvek rakouského vzdělávacího prostředí.

Tato publikace rozhodně není pouze prezentací úspěchů rakouských odborníků na rozvoj škol. Ukazuje také některé problematické stránky těchto aktivit a upozorňuje na některá úskalí, jež vyvstávají až v jejich průběhu. Případové studie v ní uvedené jsou dokladem toho, jak složité často bývá uvést teoretické poznatky do praxe.

K české odborné veřejnosti se kniha dostává v době, kdy také mnoho českých škol usiluje o vnitřní reformu. Bílá kniha i návrh nového školského zákona počítají se stále se rozšiřujícím prostorem pro relativně nezávislé rozhodování na úrovni školy. Školy se však budou muset učit svou autonomii smysluplně využívat a poradci pro organizační rozvoj by mohli k úspěšnosti jejich snah významnou měrou přispět. Zmíněná publikace může posloužit jako podnětná inspirace odborníkům podílejícím se na tvorbě vzdělávací politiky, ředitelům i dalším lidem ve vedení škol, učitelům a všem těm, kdo mají zájem tvůrčím způsobem přispět k rozvoji škol.

*Eva Václavíková*

## **Zounek, J., Kříž, R. Internet pro pedagogy**

**Praha: Grada Publishing, 2001. 136 s. ISBN 80-247-0044-1**

Nejen v odborných kruzích, ale i v rozhlase a televizi se v současné době diskutuje o státní informační politice ve vzdělávání, a zejména o projektu zavádění informačních a komunikačních technologií do škol. Zdá se, že realizace celého projektu se neobejde bez problémů a průtahů. O významu informační gramotnosti jako „nezbytného předpokladu pro rozvoj a uplatnění osobnosti v 21. století“, jak praví dokument Státní informační politika – cesta k informační společnosti, dnes však jistě nikdo nepochybuje. Za dílčí příspěvek k naplnění cílů státní informační politiky ve vzdělávání lze považovat knihu Jiřího Zounka a Rostislava Kříže *Internet pro pedagogy*, která nedávno vyšla v nakladatelství Grada Publishing. Jedná se o publikaci určenou zejména učitelům, kteří v ní mohou najít inspiraci i pomoc pro svou práci s Internetem. Kniha poskytuje základní informace o způsobech připojení k Internetu a strategiích vyhledávání informací na síti, ale její hlavní náplní jsou recenze jednotlivých webových stránek, které autoři vybrali jako zástupce široké škály obdobných projektů, jež lze různým způsobem využít především ve výuce.

První skupinou webových stránek, které nám autoři představují, jsou stránky významných institucí (Česká školní inspekce, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy aj.), které jsou hodnoceny vesměs jako poměrně přehledné a poskytující uživatelům potřebné informace. Následuje část věnovaná informačním serverům pro oblast školství, jakými jsou například projekty Česká škola, Edunet či Bob-

rův pomocník, a také přehled nejdůležitějších on-line časopisů pro učitele. Další kapitoly pak mají většinou názvy jednotlivých vyučovacích předmětů a obsahují vždy recenze vybraných internetových stránek z dané oblasti. V tomto smyslu vychází koncepce knihy především ze Standardu vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu, nicméně uvedené internetové projekty mohou být inspirací pro učitele různých stupňů škol.

Všechny příspěvky mají jednotnou strukturu: název webových stránek, internetová adresa, jazyk, v němž jsou stránky zpracovány, a vlastní text recenze. Ten čtenáři stručně představuje obsah daného projektu, zejména s ohledem na možnosti a meze jeho využití v práci učitele. Autorům však může být právem vytýkáno, že rozmanitou nabídku internetových služeb zužují pouze na službu WWW.

Vybrané webové stránky často obsahují mnoho odkazů na další internetové projekty s podobným zaměřením. Tato publikace se proto může pro učitele (ale nejen pro ně) stát dobrým odrazovým můstkem k hledání dalších užitečných materiálů a informací na Internetu, a především k jejich mnohostrannému využití ve výuce i v sebevzdělávání.

*Zuzana Kunzová*

## **Balvín, J. a kol. „Romové a pedagogika“**

Na konferenci „Romové a obec“ pořádanou v prosinci 2000 v Pardubicích na tamní univerzitě jsem dostal dvě publikace, které obě během roku 2000 vydalo Hnutí R. Pocházejí ze dvou konferencí pořádaných na Technické univerzitě v Liberci v březnu a červnu roku 2000 tímto hnutím. Uspořádat tři celkem rozsáhlé konference během jednoho roku a ještě ze dvou z nich vydat sborníky jako sestavitel dr. Jaroslav Balvín vyžaduje, jak potvrdí každý, kdo něco podobného dělal, značné úsilí a početnou skupinu oddaných pomocníků, kteří jsou k dispozici v uvedeném hnutí. Už proto je třeba sestavitele sborníků patřičně ocenit.

První sborník „Romové a pedagogika“ je složen z 24 příspěvků rozdělených do pěti částí a počítal-li jsem dobře, příspěvků pocházejících od 17 autorů, což znamená, že někteří autoři přispěli více příspěvků. Celek uvedl doc. dr. Jiří Vomáčka z Pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci. Na závěr jsou přidány jako přílohy: zpráva o výstavě fotografií, přehled publikací, výňatky z připravovaného školského zákona, usnesení vlády ČR a koncepce vládní politiky vůči příslušníkům romské komunity, vybraná literatura, sborníček pedagogických pojmů a konečně několik fotografií.

Obsah sborníku je přirozeně velmi různorodý. První část teoretická se skládá ze tří příspěvků: dr. Jaroslava Balvína, prof. dr. Bohumíra Blížkovského a doc. dr. Anny Klimekové. V článku dr. Balvína nazvaném „O vzdělávání romských žáků jako pedagogickém systému“ mě zaujaly dvě poslední kapitoly. První z nich se týká podmíněnosti výchovné práce, rozdílnosti kultur a je velmi dobrým příkladem a rozbohem toho, jaké obtíže vznikají a je nutno překonávat při řešení

otázek multikulturního vzdělávání. Takové poznatky jsou v naší pedagogické literatuře velmi ojedinělé, a tím i cenné. Rozdíly v obsazích v českém a romském jazyce užitých pojmů pro spontánní „učení se“ a proti tomu vědomé studium skvěle demonstují tuto problematiku. Optimismus při řešení této otázky opřený o poznání tohoto problému a vyslovený autorem je společenskou nutností z obou stran. Druhou podnětnou kapitolkou je zdůraznění skutečnosti, že praktická výchovná činnost je tvůrčím až uměleckým hledáním, kterou potvrzují zkušenosti všech velkých vychovatelů. Pedagogické zásahy do procesu výchovy nelze zužovat jen na pouhou aplikaci vědeckých pedagogických poznatků. Potvrzením tohoto tvrzení může být nedávno v „Portálu“ vydaný překlad Faucherovy práce o Františku Bakulem.

Přednáška prof. Bohumíra Blížkovského je zjednodušeným nebo spíše zkráceným výkladem jeho starší práce „Systémová pedagogika“, opírajícím se o závěrečné shrnutí jeho uvedené práce. Velmi mě tam zaujal proložený závěr na s. 23: „Reálnou dílnou lidskosti musí zkrátka být nejen školy, ale lidský život sám.“ Nepochybují o tom, že by to bylo moc hezké, kdyby tomu tak mohlo být a bylo. Kdyby se nám podařilo zařídit lidský život na celém světě jako nepřetržitou dílnu lidskosti, bylo by nesporně krásné. Jenže život se žije a světové i osobní dějiny se tvoří nepřetržitě lidskou činností. Ve mně tvrzení autora vyvolává vzpomínku na první verš Ovidiových „Proměn“ o zlatém věku nebo biblickou vzpomínku z knihy „Genesis“ o původním ráji, kdy se všichni tvorové milovali, nespravedlností nebylo neb právo se samozřejmě vznášelo nad lidmi, aniž je musel kdokoli prosazovat.

Takové sny jsou stejně staré jako lidstvo samo. Pokud chceme být skutečnými odpovědnými pracovníky na poli výchovy, a tedy polidšťování, nemáme právo je snad ani vyslovovat. To mohou dělat jiní kazatelé a jiní sociální oprávcí. My musíme znát a poznávat tvrdou realitu lidského světa a snažit se učit naše svěřence odvaze v ní žít, aktivitě a síle proti zlu a „nevyhubitelné lidské hlouposti stále bojovat“ a překonávat tím těžkosti života, ať už se týkají osobních tvrdostí nebo společenských omezení aj.

Proto jsem pochopitelně pro celostní, celistvé, otevřené a systémové pojetí a chápání celého procesu výchovy. Tím mám na mysli celek vlivů působících na dítě, člověka po celý jeho život. Nedovedu dobře pochopit, jak může někdo hlásat celostní a systémové pojetí výchovy, a přitom z tohoto pojmu výchovy (pojetí výchovy) vylučovat předem některé vlivy jako například vliv uměleckých děl, která přece působí, když je divák vidí, čtenář čte nebo poslouchá, (ať u toho je, nebo není vychovatel), ať chce, nebo ne. A nemusí to dokonce být ani z jeho strany vědomé. Bez zahrnutí „nezáměrného utváření lidí“ do pojmu výchovy nemůže být pedagogika vědou o výchově jako celku, tedy pedagogikou celostní a systémovou.

Člověk sám dokonce „rozhoduje“ i třeba podvědomě, co na něj „výchovně“ zapůsobí a co nikoliv, co se mu líbí a co nikoliv, a tak se stává rozhodujícím subjektem výchovného (nebo chcete-li sebevýchovného) procesu už od nejtělejšího věku. To dokonce platí i o každém dobrém učiteli, který dobře ví, že v chybách svých žáků (rozbor chyb se tomu říkalo) se naučí, jak lépe učit své svěřence, a tak se stává subjektem své výchovy poučivším se od svých tak zvaných objektů výchovy



– žáků. Tím chci říct, že úloha objektu a subjektu se v procesu výchovného dění velmi často mění a přeskakuje z osoby na osobu zúčastněné v životní situaci. Vůbec není trvale připojena osobě zvané vychovatel nebo učitel. Stejně tak jako ani pojem objektu výchovy není trvale spojen se slovy dítě, žák nebo student.

Dále nemohu a nedovedu pochopit, proč funkcionalistický model „absolutizuje systémotvornou roli podmínek výchovy“. Tzv. „podmínky výchovy“ jsou přece dány především životem a systémem společnosti, lidmi, kteří ji tvoří a tím, jak ji tvoří a rozvíjejí. A tím jsou dány, tvořeny nebo „absolutizovány podmínky výchovy“. Neabsolutizovat je může jen jejich slepý vykladač, který popře jejich existenci. Tato skutečnost není výsledkem žádného modelu, ale prostého jejich poznání. Pedagogika zatím bohužel tomuto faktu celého systému vlivů působících na výchovu člověka dosud věnovala velmi malou a hlavně zcela nesystematickou pozornost.

Výchovná činnost, pedagogická intervence, tj. vědomé zasahování do procesu výchovy, je právě povoláno k tomu, aby proti negativním vlivům tohoto spontánního působení bojovalo nebo je alespoň omezovalo a pozitivní stránky podporovalo, vyzdvihovalo a využívalo. Kdybychom chtěli vyjít autorovi vstříc, pak by nová definice pedagogiky musela znít: Pedagogika je věda o podmínkách výchovy a výchově a ne jako dosud běžná definice, která zní, že pedagogika je vědou o výchově.

Příspěvek paní Anny Klimekové se zabývá problematikou celoživotní multikulturní výchovy a vzdělávání. Tato problematika se stala živou v polovině dvacátého století prudkým vzrůstem geografické i sociální mobility velkých skupin lidstva. Do té doby směřoval proud evropských osídlenců jen do nově osídlovaných zemí. Nyní se situace obrací a Evropa se obává náporu migrantů. V tomto rámci i naše země musí řešit staré nebo dokonce možno říct zastaralé problémy vyrovnání se s nimi. Moudrými větami končí autorka své vystoupení. Rád bych je citoval: „Pedagóg si tu samozrejme nemôže nárokovať na vydávanie vedeckých záručných receptov. Môže len prispieť k tvorbe potreby teórie, môže spochybňovať už existujúce odpovede, odhaľovať pochybnosti či neadekvátnosť istých argumentov.“

Druhá část sborníku je nazvána „Subjektově-objektové vztahy v pedagogickém procesu při vzdělávání romských žáků“. Přes tento poměrně složitý název se první stař Zdeňka Koláře konkrétně zabývá rozdíly mezi připraveností romského a českého žáka na podmínky vyučování v české škole. Požaduje zvýšení kvalifikace a kompetence učitele v tomto směru.

Paní Albína Tancošová čerpá oporu pro nutnost etického a multikulturního rozměru vzdělávání romských žáků, já bych spíše zdůraznil všech žáků v české škole, ve směrnicí ministerstva a Bibli. Bible je sice nejstarší etický dokument naší civilizace a je tím pevnou oporou pro všechny morální úvahy. Nemělo by se ale zapomínat na Úmluvu o právech dítěte, která je sice nejmladším dokumentem, ale zato právně závazným pro všechny pracovníky uvedeného ministerstva. Ta tím může být nejen morální inspirací, ale zcela právně závaznou normou pro všechny zúčastněné, a její pomoci je možno řešit na potřebné úrovni, jak otázky mezilidských vztahů, tak multikulturní otázky.

Paní Anna Klimeková v dalším příspěvku referuje o filozofii výchovy Radima Palouše.

Je škoda, že se nepouští do jejího srovnání s nějakou jinou současnou českou nebo zahraniční filozofií výchovy ani ji nehodnotí z hlediska jejího praktického vyústění pro pedagogiku. Jen bych rád poznamenal, že výchova byla, je a bude po celé období existence lidstva nesmírně významná, protože právě ona je tou „drobnou, každodenní prací“ na přesáhnutí okamžitého aktuálního stavu „lidských hlav a srdcí“. Myslím, že je možné prohlásit, že bez ní by se ani lidstvo, ani člověk nevyvinul a ani neměl možnost se vyvíjet dále. Do jejího zkoumání by se konečně pedagogika měla pustit a ne jen setrvávat na didaktických pozicích „umění umělého vyučování“.

Rozsáhlý bohatě dokumentovaný informativní článek J. Balvína představuje další zajímavou část sborníku. Další dvě statě, M. Hocha a J. Balvína informují o Hnutí R a jeho významu v úsilí o vyrovnání se naší společnosti s problémy vztahu majority a minority. Stať J. Balvína se kromě toho zabývá problémy školy a nově zřizovanou institucí romských asistentů, kteří většinou pocházejí z Hnutí R.

Třetí část sborníku nazvanou „K optimálnímu využití pedagogických podmínek a prostředků ke zvýšení efektivity vzdělávání romských žáků“ otevřel opět Jaroslav Balvín statí o dialektice vztahů mezi subjektem a objektem výchovy. Konkrétní závěry, které ze svých úvah vyvozuje, jsou zřejmě odporované ze života a výchovné praxe. K jejich teoretickému zdůvodňování si však nemohu odpuštít zcela jednoznačnou připomínku, že právě moderní pedagogika a Průcha to formuluje na šedesáté straně své knihy, že „**edukant je (obecně: kterýkoliv subjekt učení)**“ (Moderní pedagogika s. 60). K tomu je snad třeba dodat, že v běžné češtině se nedostatečně odlišují pojmy **učit**, pro českou srozumitelnost **učit se**, který odpovídá psychologickému českému pojmu **učení** (anglicky to learn a learning, německy lernen) a pojmy **vyučovat**, **poučovat** (anglicky to teach, to instruct, německy lehren, belehren). Průcha pochopitelně používá psychologický pojem učení, jak konečně vysvětluje na s. 70. Tedy edukant je subjektem procesu učení se, ať jde o žáka, studenta, dítě nebo dospělého. A pokud má jakékoli zábrany v této snaze učít se, pak se obvykle snaha něčemu ho naučit májí trvalejším účinkem.

Další příspěvky této části jsou většinou opřeny o znalost skutečnosti života minulé nebo dnešní – stať paní Heleny Noskové o soudobé historii Romů v ČR opřenu o vývoj v ČR a ČSSR. Všechny tři další statě Miroslava Dědiče a oba články Matulayových svou sociálně pedagogickou problematikou jsou mému pedagogickému myšlení velmi blízké. Tvůrčím způsobem a kriticky zpracovávají své vlastní zkušenosti i poznatky starších výzkumů. Další dvě drobné práce E. Samka a M. Semeše upozorňují na obecnější problémy integrace romského etnika.

Čtvrtá část sborníku je věnovaná problémům jazykové komunikace. Úvodní stať paní Anny Klimekové se zamýšlí nad komunikací, porozuměním a úlohou jazyka v těchto procesech. Další dvě statě Hany Šebkové a Františka Uhra jsou věnovány konkrétní problematice bilingvní výuky romských dětí. Myslím, že pro pedagoga

znamená skutečné zvládnutí jazyka: naučit se v něm myslet. Zatím obě statě jsou v úrovni problematiky překladové a srovnávací.

Pátá a poslední část se zabývá v pěti statích velmi zajímavě zkušenostmi s postavením Romů v jiných zemích Evropy a v USA.

V celku je možno hodnotit uvedenou publikaci jako přínos k naznačené problematice, a to jako přínos pro obě strany titulu. Řešení těchto problémů sice není tak přímé a jednoduché, jak by se mohlo některým autorům příspěvků zdát, ovšem přesto ukazují na problémy, které je třeba řešit, a už samo vytažení problému na světlo, je přínosem pro poznání.

Česká pedagogika se tu opět setkává s problémem dnes ve světě díky migraci velmi živým, s problémem multikulturality rozloženém po celém území, na který nebyla díky regionální omezenosti menšin od odsunu 1945–46 donedávna zvyklá. Přitom rozdíly mezi romskou minoritou a českou majoritou jsou rozhodně větší než mezi českou majoritou a minoritou polskou nebo německou, nehledě na to, že dvě posledně uvedené mají za svým regionálním osídlením oporu v existenci státního a kulturního, jazykového celku svého národa.

V tomto směru je snad možno do jisté míry přirovnat romskou minoritu jen k dřívější minoritě židovské. Myslím, že v českém národě bychom měli nalézt větší pochopení pro problémy romské minority než kdekoli jinde, protože, jestli mě mé historické vzdělání a paměť neklame, není to tak dlouho, co náš národ byl také minoritou v moři německé majority a teprve před dvěma sty lety došlo k jeho novému národnímu obrození do moderní doby a později dokonce k diskusím o tom, nebyla-li by „výhodnější“ asimilace než pracné buditelství.

*Jiří Haškovec*

## **Vacek, P. Mravní vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech**

**Hradec Králové: Gaudeamus, 2000, 121 s.**

Mravní vývoj člověka, provázený utvářením jeho svébytné mravní identity, patří k nejsložitějším jevům výchovné praxe a tato skutečnost se nepochybně promítá i v rovině pedagogicko-psychologické teorie. V první řadě tím, že práce zabývající se uceleně pedagogicko-psychologickými aspekty etické dimenze člověka jsou v současnosti zejména v naší provenienci výjimečnými autorskými počiny. Náročnost tématu, která vyplývá na jedné straně z jeho interdisciplinární povahy a z rozmanitosti axiologických, normativních a dalších sociokulturních východisek, je na druhé straně umocňována spolupůsbností vnitřních procesuálních proměnných (motivy, potřebami, zájmy, postoje...), projevujících se ve svém důsledku intimitou a jedinečností, které provázejí celoživotní proces mravního vývoje člověka. Proto si zaslouží značnou míru uznání ti badatelé, kteří se nedají odradit metodologickými překážkami a v tomto oboru zkoumají a publikují.

Posuzovaný rukopis monografie je výsledkem dlouhodobého výzkumného zájmu

autora o problematiku mravního vývoje a mravní výchovy dětí a dospívajících. V monografii shrnuje autor dosavadní výsledky své badatelské práce a předkládá podnětné, systematicky a přehledně uspořádané dílo, ve kterém řeší široké spektrum teoretických i prakticko-metodických otázek mravní výchovy. V úvodní filozoficko-etické části monografie účelně sestavil a doplnil kritickým komentářem nástin vývoje stěžejních etických teorií. Tento přehled nemá v textu monografie samoučelné postavení. Jeho prezentace směřuje důsledně a účelně k analýze jednotlivých stránek (dílcích fází, stupňů) procesu mravního vývoje lidského jedince, v přímé vazbě na jeho věkové zvláštnosti a se zvláštním zřetelem na období školního věku. Kromě toho neztratil autor ze zřetele další klíčové otázky tématu, například příčiny vzniku a vývoje mravních norem, aspekty jejich proměny v mravní chování a jednání, zřetele mravní autonomie a heteronomie, morálního univerzalizmu a relativismu. Průřez etickými teoriemi, názory a koncepcemi je výstižný, orientující, provázený autorovou snahou o citlivou objektivnost, věcně poukazující také na úskalí pedagogické aplikace těchto teorií. V těchto souvislostech se autor zabývá vztahem emocionální a kognitivní stránky, vztahem morálního usuzování k morálnímu jednání, a zejména pak specifickými zvláštnostmi procesu mravní výchovy v jednotlivých věkových periodách života dítěte. K originálně pojatým částem monografie patří také pasáže věnované psychologickým východiskům výchovy k prosociálnosti a tématu rozvoje autonomní morálky. Například prosociálnost patří nepochybně k jevům (vlastnostem), které ovlivňují celkovou úroveň mravního klimatu v malých i velkých sociálních skupinách, a přitom patří k tématům, která jsou současnou psychologií i pedagogikou spíše opomíjena než preferována. Ústředním tématem závěrečné části monografie jsou otázky související s aplikací metod mravní výchovy. Zvláštní pozornost je přitom věnována indirektivním metodám, a zejména potom pedagogicko-psychologickým aspektům metody skupinových diskusí s mravním obsahem. Také prostřednictvím těchto témat vstoupil PhDr. Vacek do povědomí odborné veřejnosti jako renomovaný teoretik a propagátor netradičních metod morální výchovy žáků. Tyto metody přitom nevidí izolovaně, ale jako součást ucelené koncepce mravní výchovy. K nepřehlédnutelným rysům monografie patří její srozumitelnost. Přispívá k ní, kromě autorova kultivovaného a sdělného stylu psaní, také zařazení celé řady ilustrativních příkladů a praktických námětů. Tyto příklady (mikropříběhy) napomáhají vzhledu a pochopení složitějších interdisciplinárních východisek, obsahových a procesuálních souvislostí tématu.

Monografie PhDr. Pavla Vacka, Dr., je zasvěceným badatelským pohledem na sféru mravních jevů. Může se stát zdrojem teoretické i praktické inspirace pro pracovníky ve sféře školství a výchovy, zejména je určena studentům učitelství, vychovatelství, sociální pedagogiky a doktorského studia pedagogických oborů. Svě adresáty najde i v řadách odborníků příbuzných profesí.

*Stanislav Střelec*