PEDAGOGICKÁ



3/2003

Obsah

K filozofii vzdělávání a výchovy 2
KAŠČÁK, O.: Filozoficko-edukačné modely v situácii sociokultúrnej mnohosti . . . 2
SPOUSTA, V.: Vidění je vědění – ke gnozeologickým aspektům vizualizace 22
KUDLÁČOVÁ, B.: Antropológia a fenomén výchovy v globalizovanom svete 28
BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S.: Ke stavu české pedagogiky . . . 40

K pedeutologické problematice 44
KASÁČOVÁ, B.: Reflexia v procese stávania sa učiteľom . . . 44
KAŠPÁRKOVÁ, J.: Některé další faktory podílející se na tvorbě vyučovacího klimatu . . . 55

Ke školské problematice 62
MAŇÁK, J.: Problém – kurikulum . . . 62
BENDL, S.: Multikulturalismus – realita dnešních škol . . . 70
FRYNTA, Z.: Nadaní a škola ve výsledcích výzkumu PISA-2000 . . . 86
PROKOP, J.: Sociolog výchovy Pierre Bourdieu (1930–2002) a jeho teorie reprodukce . . . 96

Historické okénko 108
MAŇÁK, J.: Vzpomínáme na prof. Jana Vaňka (1905 – 1984) . . . 108
CACH, J.: Rousseauovské paradoxy . . . 110

Z pera studentů 114
CHUPÁČ, A.: Jak hodnotí mladí chemici chemii? . . . 114

Zprávy 119
In memoriam profesorky Lili Monatové (*Vladimír Jůva, sen.*) . . . 119

Recenze 121
Hájek, B., Hofbauer, B., Pávková, J.: Pedagogika volného času (*Antonín Bůžek*) . . . 121
Životní cesta jako proces výchovy a sebevýchovy – Dialogy s Josefem Maňákem nejen o pedagogice (*Štefan Chudý*) . . . 122
Brezinka, W.: Východiska k poznání výchovy. Úvod k základům vědy o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice (*Tomáš Janík*) 124
Beneš, M. Andragogika (teoretické základy) (*Richard Vaněk*) . . . 126
Němec, J. Od prožívání k požitkářství. Výchovná funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky. (*Kateřina Vlčková*) 128

K filozofii vzdělávání a výchovy

Filozoficko-edukačné modely v situácii sociokultúrnej mnohosti

Ondrej Kaščák

Abstrakt: Príspevok poukazuje na fundamentálnu diverzitu východísk súčasných filozoficko-edukačných teórií reflektujúcich sociokultúrnu mnohosť a snaží sa pomocou troch teoretických modelov vyjadriť základné póly tejto diverzity. Tieto póly sú následne predmetom vzájomnej komparácie, čím sa ukážu ich teoretické obmedzenia, ale aj hranice ich edukačného realizovania.

Kľúčové slová: harmonizujúci model, rozporný model, účastnícky model, ideálny jazyk, rozpor, rodinné podobnosti, všeobecné vzdelávanie, kompenzačné vzdelávanie, emancipačné vzdelávanie, vzdelávanie k jazykovým hrám, vzdelávanie ku kompetenciám, kompetencia jazykového hrania

Edukačná filozofia mlčí... Aspoň takto sa to môže javiť stále viac svojou praxou zneisteným pedagógom, hľadajúcim teoretické legitimizovanie svojho edukačného konania. Čo má súčasný človek vedieť a aké má mať spôsobilosti, aby uspokojivo zvládal život v súčasnej spoločnosti? K čomu má moja edukačná činnosť viesť? Zdá sa, že tradičné edukačné proklamácie nám nepomáhajú k opätovnému získaniu stratenej istoty, a že fundamentálne edukačné otázky zaznievajú stále častejšie. Vyzerá to tak, že tradičné legitimizačné „metarozprávanie" edukačného prakticizmu a funkcionalizmu stratilo svoju dôveryhodnosť, čo je predovšetkým dôsledkom jeho nízkej performatívnosti v súčasných premenlivých spoločenských podmienkach. Súčasná edukačná filozofia však nemlčí, ale na druhej strane ani jasne neodpovedá. Nezostáva jej totiž nič iného ako hovoriť a pritom neposkytovať hotové odpovede. Tento stav je pravdepodobne dôsledkom procesu radikálnej spo-

ločenskej pluralizácie a nejednoliatosti, ktorá bráni všeobecnému akceptovaniu nejakého univerzálneho „metarozprávania", a ktorá skôr zvýhodňuje koexistenciu množstva „malých príbehov", ako by povedal J.-F. Lyotard. Takáto koexistencia (žiaducim spôsobom) komplikuje aj edukačnú teóriu, čo zákonite zneisťuje na ňu kladené praktické očakávania. Zrazu sa vynára pochybnosť, ktorú výstižne formuloval Ruhloff (1993a) v názve štúdie: „Pluralita pedagogických konceptov – prekážka sociálnej účinnosti pedagogickej teórie?" My sa však aspoň na chvíľu pokúsime chápať „diverzitu ako stavebný kameň tvorby teórie vedy o výchove" – povedané slovami Heytingovej (1994), a síce ako nevyhnutný stavebný kameň. Takáto diverzita zásadným spôsobom problematizuje edukačné vedenie, pretože pluralizuje jeho východiská.

1. Edukácia pre súčasnú spoločnosť: ale pre akú?

Sociokultúrna pluralizácia, ktorej súčasné rozvinuté spoločnosti podliehajú, prináša pre edukačnú filozofiu nové otázky, ktoré v minulosti nemusela riešiť až s takou naliehavosťou. Zatiaľ čo v predchádzajúcich obdobiach bola zabezpečená aspoň definičná jednotnosť vtedajšej spoločnosti, z ktorej sa následne odvíjala všeobecne akceptovaná teória edukačného funkcionalizmu, tak vplyvom pluralizačných a diferenciačných procesov je dnes takáto jednotnosť v podstate vylúčená. „Spoločnosti sú samé o sebe tak veľmi diferencované, že sa pre ne nedá dosiahnuť homogenita... obsahujú v sebe veľké množstvo rozličných spôsobov života a životných foriem, rozličných kultúr; sú multikultúrnymi vo svojom vnútri." (Welsch, 1998, s. 47) Táto ohromná pluralizácia a diferenciácia prebieha ako na vertikálnej rovine (etnické skupiny, sociálne skupiny, vrstvy, scény: regióny, mesto, dedina, subkultúry a pod.), tak aj na rovine horizontálnej (pohlavie, sexuálna orientácia, životný štýl, hodnotová orientácia, záujmy). To, v čom dnes teda môžeme byť jednotní, je paradoxne konštatovanie sociokultúrnej mnohosti na všetkých úrovniach spoločenského života. A to sa týka aj teoreticko-koncepčnej úrovne. Edukačná filozofia potom zápasí s otázkou, podľa ktorej zo súčasných sociokultúrnych koncepcií má rozvíjať svoje kategórie. Podľa globalizačnej teórie? Podľa partikularizačnej teórie? Podľa koncepcie multikulturality? Podľa koncepcie interkulturality? Alebo podľa konceptu transkulturality?

Môžeme teda vidieť, že potenciálnych edukačných scenárov môže byť (a v skutočnosti aj je) viacero. V tomto príspevku sa pokúsime z uvedeného množstva koncepcií vyabstrahovať tri reprezentatívne edukačné modely. Tie podľa nás predstavujú tri možné a v zásade odlišné edukačné reakcie na situáciu sociokultúrnej mnohosti. Prvé dva „mantinelové" modely označíme termínmi Ruhloffa (1993b) ako „harmonizujúci" a „rozporný". Tretí, spro-

stredkujúci a viac-menej kompromisný model, označíme ako „účastnícky". Harmonizujúci model nasycujú podľa nás koncepcie multikulturality, interkulturality a globalizácie, ktoré pracujú s modernistickou predstavou medzikultúrnej homogenizácie, či medzikultúrneho konsenzu (veľmi výstižne na to poukazuje Welsch, 1998). Rozporný model je zasa založený na predstave kultúrnej separácie a ohraničenosti, na predstave kultúr ako autonómnych ostrovov, a vychádza teda z partikularizačných teórií. Účastnícky model nedúfa v kultúrnu homogenizáciu, ale odmieta aj separáciu kultúr. Vychádza skôr z konkrétnych individuálnych a špecifických medzikultúrnych podobností, ktoré však nie sú podobnosťami všetkých kultúr a bránia tak ich univerzálnej homogenizácii. Taktiež neuznáva akési čisté „ostrovné" kultúry a za bytostný znak kultúr považuje skôr ich hybridizáciu. „Naše kultúry už de facto dlho nemajú formu homogenity a separovanosti, ale sa vo veľkej miere vyznačujú premiešaniami a prienikmi." (Welsch, 1998, s. 51) Tento tretí model vychádza z koncepcie transkulturality.

Predtým než sa začneme zaoberať teoretickými východiskami uvedených modelov a ich uplatnením v edukácii, uvedieme ešte jednu veľmi dôležitú poznámku. V zhode s Ruhloffom (1993b) totiž vychádzame z predpokladu, že sociokultúrna mnohosť sa v rámci určitej spoločnosti prejavuje ako jazyková mnohosť a to nielen v zmysle mnohosti národných jazykov, ale aj v zmysle mnohosti „jazykových hier", ako by povedal Wittgenstein, čiže v zmysle mnohosti a rôznosti spôsobov používania (aj tých istých) slov, či znakov a ich interpretácie. Uvažujeme teda aj o mnohokultúrnosti národa samého o sebe (o jazykovo-kultúrnej rozdielnosti na vnútornej vertikálnej a horizontálnej rovine spoločnosti), o „internej pluralizácii" (Welsch, 1991) a nielen o etnicky fundovanej multikultúrnosti. Termín „jazyková hra" však nevyjadruje len čisto lingválno-sémantickú dimenziu. Slovo „hra" totiž implikuje aj behaviorálnu rovinu, dimenziu sociálnych „ťahov", premenlivého a kontingentného kultúrneho konania a správania sa, ktoré sú prevažne (aj keď najčastejšie nevedome) primárne regulované špecifickým jazykom a pravidlami jeho „hrania" v daných sociokultúrnych podmienkach. Jazykové hry teda považujeme za sociokultúrne hry, pretože predstavujú „celok: jazyk a činnosti, do ktorých je jazyk votkaný" (Wittgenstein, 1979, s. 25). Termín „jazyková hra" teda vyjadruje, že jazyk je pevne a neoddeliteľne (a vo svojej forme nezameniteľne) previazaný s konkrétnym spôsobom života (jednotlivca, sociálnej skupiny a pod.), so sociálnym a kultúrnym kontextom a je teda „vyjadrením formy života" (Poenitsch, 1992, s. 126). „Spoločenská väzba, tak ako je prístupná pozorovaniu, je utváraná jazykovými ‚ťahmi'" (Lyotard, 1993, s. 109). „Predstaviť si nejaký jazyk" teda „znamená predstaviť si formu života." (Wittgenstein, 1979, s. 28) V tom vidíme legitimizáciu nášho nasledujúceho metodologického „lingvalizmu" (Poenitsch). Re-

prezentantmi troch hore spomenutých edukačno-filozofických modelov budú totiž takí autori, ktorí sociokultúrne otázky vnímajú lingvistickou optikou, resp. lingvistickým rečovým režimom. Ako predstaviteľov harmonizujúceho modelu uvedieme W. von Humboldta a B. Bernsteina. V súvislosti s rozporným modelom bude kľúčovým J.-F. Lyotard s jeho selektívnym čítaním Wittgensteina. Účastnícky model zase vychádza z interakčnej interpretácie Wittgensteinovho diela W. Welschom a R. Rortym.

2. Teoretické východiská modelov

2.1 Harmonizujúci model

Prvou, do značnej miery tradičnou edukačno-filozofickou reakciou na stav sociokultúrnej mnohosti je snaha o opätovné dosiahnutie sociálnej a kultúrnej harmónie. Spôsoby jej dosahovania (pričom jedným z najvýznamnejších prostriedkov jej dosahovania je predovšetkým edukácia) môžu byť rôzne. Na tomto mieste rozlíšime mäkší, konsenzuálno-idealistický a tvrdší, integračno-realistický variant.

Pod prvý variant, za ktorého ideového otca považujeme W. von Humboldta, môžeme začleniť aj súčasné koncepty globalizácie, multikulturality a interkulturality. Tie síce zásadným spôsobom zdôrazňujú sociokultúrnu (a teda aj jazykovú) mnohosť, ale majú ambíciu dosiahnutia akéhosi univerzálneho kultúrneho konsenzu, či kultúrneho porozumenia, hľadajú teda základy všeobecnej kultúrnej harmónie. Mnohosť a viacperspektívnosť má teda otvoriť cestu pre akúsi univerzálnu komunikačnú platformu: „Jazyky síce rozdeľujú národy, ale iba preto, aby ich hlbším a krajším spôsobom opäť spojili...“ (Humboldt, III, s. 158).[1] H.-Ch. Koller (1999, s. 85) to v nadväznosti na Humboldta komentuje tak, že rozdielnosť jazykových schopností ľudí rôznych kultúr sa chápe ako dôsledok „rozčlenenia jazykového ‚bytia‘ do rozličných jazykov“, a preto vychádzajúc len z takejto jazykovej plurality sme schopní „znovu vybudovať pôvodnú jednotu všetkých v podobe veľkého MY“. „Pôvod a koniec všetkého rozdeleného bytia je jednota“, ako hovorí Humboldt (III, s. 137). Humboldt teda „pluralitu neustále viaže na jednotu alebo celok, ktoré sú síce možné len na základe uznania... osobitosti všetkých diferentných elementov, ale napokon predsa danú osobitosť rušia v akejsi harmonickej totalite...“ (Koller, 1999, s. 69). V jeho opisoch rôznych kultúr na základe ich jazykov vystupuje táto skutočnosť najradikálnejšie: „Práve tak ako možno tvrdiť, že každý jazyk, dokonca každé nárečie sú rozdielnymi, možno z iného hľadiska formulovať tézu, že v ľudskom pokolení jestvuje a odjakživa jestvoval len Jeden Jazyk.“ (Humboldt, III, s.

[1] Humboldta citujeme a parafrázujeme z päťzväzkového nemeckého vydania jeho diela z rokov 1960–1981. Keďže je toto vydanie jednotné, po citácii uvádzame len číslo zväzku a stranu.

365). K tejto dokonalej jednote má podľa Humboldta smerovať vzdelávanie všetkých ľudí na svete, ktoré má byť „programom vyššieho vzdelávania celého ľudstva na ceste univerzálneho jazykového vzdelávania...", ako to v nadväznosti na Humboldta komentuje Poenitsch (1992, s. 12). Tento model však v žiadnom prípade nie je len historickým modelom. Z obdobných východísk vychádzajú mnohé súčasné koncepcie všeobecného vzdelávania založené na interkultúrnej perspektíve (napr. Huber, 1998; či Klafki, 1998).

Môžeme teda vidieť, že tento variant harmonizujúceho modelu nadobudol typickú podobu „veľkého (edukačného) príbehu". Ten sa však stáva problematickým v okamihu, keď Humboldt vo svojich neskorších lingvistických štúdiách hľadá klasifikačnú platformu pre svoju kultúrno-jazykovú komparáciu. Tu zisťujeme, že Humboldtova predstava *ideálneho jazyka* je spojená s „metódu flexie", čiže gramatickým javom typickým pre indoeurópske jazyky. Klasifikácia rôznych jazykov a kultúr neskorého Humboldta sa odvíja práve od tohto javu, čo v praxi znamená, že rozvinutosť určitého jazyka sa posudzovala práve podľa kritéria flexie, na základe čoho sa jeho univerzalistické ambície dostali do „podozrenia z etno- resp. eurocentrického spôsobu nazerania" (Koller, 1999, s. 86) na jazykové diferencie. (Humboldt naviac považuje za rozvinutejší aj typ písma indoeurópskych jazykov.) Na tomto mieste získava pôvodne na pluralite založená harmonizujúca tendencia normatívny a hierarchizujúci charakter, ktorý je však v kontexte Humboldtovho diela len okrajový a naplno sa rozvinie až v druhom variante harmonizujúceho modelu. Môžeme však vidieť, že ak má byť idealistický variant harmonizujúceho modelu realizovaný, nevyhnutne sa uchyľuje k určitým „represiám".

Predstaviteľom druhého, integračného variantu harmonizujúceho modelu je zakladateľ sociolingvistiky Bernstein. Aj on vychádza z fenoménu sociokultúrnej a jazykovej mnohosti, ktorú však vo svojich skúmaniach zužuje na vertikálnu rovinu spoločnosti, predovšetkým na spoločenské vrstvy a ich „jazykové kódy". Tento variant nie je idealistickým variantom, a preto sa dá povedať, že nemá explicitne formulované metanaratívne pozadie, ako je to v prípade Humboldta. Bernsteinova ambícia je skôr praktická a reálna, takže ju môžeme považovať za realizačné vyústenie idey univerzálnej harmonizácie. Ide mu o sociálnu a jazykovú homogenizáciu s cieľom zabezpečenia spoločenskej harmónie v zmysle rovnoprávnosti, rovnosti príležitostí. Sociokultúrna diferenciácia sa v prevažnej miere chápe ako zdroj nežiadúcich sociálnych a jazykových rozdielov a je ju teda treba prekonávať integračnými snahami. Ako správne poukázal Ruhloff (1993b, s. 167), základom reálnych harmonizačných opatrení je diagnostikovanie „nedostatočnosti a potrebnosti doplnenia". Ani Bernstein (podobne ako Humboldt) sa teda pri svojej socioklutúrnej a jazykovej komparácii vrstiev a ich ja-

zykových kódov nevyhol deficitnej hypotéze. Kódy niektorých vrstiev sa podľa jeho skúmaní a klasifikácie vyznačujú lexikálnou, syntaktickou a dokonca aj sémantickou nerozvinutosťou (podobne ako u Humboldta niektoré jazyky bez javu flexie). Tieto vrstvy označil ako „nižšie" a ich kódy ako „obmedzené" (Bernstein, 1970, 1980). „Stredné" vrstvy naproti tomu majú disponovať kódmi dokonalejšími, „rozvinutými".

Na to, aby však vyrovnávanie sociálnych a jazykových rozdielov (čiže socio-lingválna homogenizácia) bolo možné, treba akúsi spoločnú platformu, prostredníctvom ktorej by sa táto (predovšetkým edukačná) kompenzácia mohla realizovať. Pre Bernsteina je ňou spočiatku, podobne ako pre Humboldta, špecifická univerzalistická a totalitná predstava jazyka. Svoje „jazykové kódy" chápe len ako „varianty langue", čiže ako realizačné formy systému abstraktného a akontextuálneho jazyka. Ako to zhrnul Fischer (1987, s. 199), podľa Bernsteina vyjadrujú prehovory členov „špecifických spoločenstiev... na základe rozdielnych kontextov osvojenia jazyka a rozdielnych sociálnych skúseností rovnaké veci pozn. obsahy prostredníctvom rozdielnej organizácie jazykového povrchu". Bernstein teda implicitne uvažuje o akomsi metajazyku, či akontextuálnom „primárnom jazyku" (s univerzálnou systematikou a sémantikou), ktorému sú jazykové kódy podriadené, sú len jeho (povrchovými) variáciami.

Toto idealistické pozadie však podobne ako u Humboldta začína byť podozrivým, akonáhle je teória konfrontovaná s praxou. Bernstein (1990) sa totiž taktiež prikláňa k praktickej redukcii svojich teoretických východísk: analogicky Humboldtovi, ktorý zaviedol ako vzťažné kritérium jav flexie, sa pre Bernsteina stáva posudzovacím kritériom tzv. „výrečnosť" (verbosity), t.j. bohatý slovný prejav, verbálna „košatosť". A tú podľa neho podporujú jazykové kódy stredných vrstiev. Od tohto okamihu preberajú úlohu metajazyka práve „rozvinuté" kódy stredných vrstiev. To, čo teda bolo pôvodne teoreticky chápané ako „variant langue", stáva sa v kompenzačnej praxi langue samým o sebe, jazykovou normou. V tomto okamihu nadobúdajú kedysi len okrajové normatívne a hierarchizujúce tendencie v Humboldtovom diele jasné kontúry. Vzťažným jazykom sa stal rozvinutý kód stredných vrstiev západnej civilizácie. Ten má byť aj základným jazykom edukácie.

Harmonizujúce tendencie teda môžu byť veľmi nebezpečnými tendenciami. Ako hovorí Welsch (1998, s. 48), vo svojich „dôsledkoch" môžu viesť „ku kultúrnemu rasizmu".

2.2 Rozporný model

Tento model možno chápať ako reakciu na totalitný potenciál harmonizujúcich tendencií. Vyznačuje sa predovšetkým odmietnutím metafyzického, univerzalistického a akontextuálneho chápania jazyka, ktoré je zábranou

pre radikálny kultúrny relativizmus, ktorým sa rozporný model vyznačuje. Najvýznamnejším predstaviteľom tohto modelu je J.-F. Lyotard, ktorý však špecifickým spôsobom nadväzuje na niektoré myšlienky L. Wittgensteina.

Pre Wittgensteina bol vždy centrálnym problémom problém povahy jazyka. Vo svojom „Logicko-filozofickom traktáte" a dokonca ešte aj na začiatku svojej „Modrej knihy" písal, obdobne ako Humboldt a Bernstein, o jazykových hrách ako o odlišných „formách jazyka" (Witgenstein, 2002, s. 46), akoby bol jazyk „nepriestorovým" a „nečasovým", ideálnym fenoménom. Vo svojej „Hnedej knihe" (a nehovoriac o „Filozofických skúmaniach") sa však už nadobro rozchádza s centralistickou predstavou jazykových hier: „Jazykové hry... však nepokladáme za neúplné časti nejakého jazyka, ale za jazyky úplné samy o sebe, za úplné systémy ľudského dorozumievania." (Wittgenstein, 2002, s. 133) Toto je zásadný obrat, ktorého dôsledkom sú aj jeho úvahy o tzv. „privátnych jazykoch". Jazykové hry sú odteraz odlišnými jazykmi a nie variáciami, či formami „Jazyka". Vzdáva sa teda idealistickej predstavy univerzálneho „Jazyka", ktorá bola typická ako explicitne pre Humboldta, tak aj implicitne pre Bernsteina. Hovorí skôr „o priestorovom a časovom fenoméne jazyka a nie o nepriestorovej a nečasovej chimére" (Wittgenstein, 1979, s. 73). Znamená to, že funkcia a zmysel jazykového prehovoru závisí podľa Wittgensteina od úlohy, ktorú hrá v celom priestorovo-časovom komplexe praktikovania danej jazykovej hry (to znamená v rámci komplexnosti podmienok celej formy života). Podľa Wittgensteina neexistuje akýsi akontextuálny jazyk, o ktorom hovoril Humboldt, a ktorý stelesňovalo Bernsteinovo „langue". Chýba nám teda podľa neho univerzálna jazyková platforma, „niečo spoločné", či nejaká (metajazyková) „spoločná vlastnosť" (Wittgenstein, 2002, s. 47) pre všetky jazykové hry. Wittgenstein sa preto vzdáva ambície formulovať celostnú jazykovú teóriu, čoho dôsledkom je fragmentárnosť jeho teoretických úvah. V rámci celostných, či univerzalistických koncepcií Humboldta a Bernsteina však nechcená reálna absencia univerzálnej jazykovej platformy vyústila do represívnych opatrení, t. j. do zvýhodnenia znaku typického len pre určitú skupinu jazykových hier a nie pre všetky. Tým sa niektoré jazykové hry nadradili nad ostatné, stali sa vzťažnými a ich optikou sa posudzovali hry iné.

Wittgenstein nás pred takouto chybou varuje vo svojom málo známom „etnologickom" príspevku s názvom „Poznámky o Frazerovej ‚The Golden Bough'" z roku 1930–1931, o ktorom nás informuje Fromme (1997). V ňom Wittgenstein prostredníctvom svojej analýzy javov (kultúrneho) omylu a pravdy kritizuje každú ambíciu posudzovať určitú formu života a jej jazykovú hru prostredníctvom inej formy života a jej jazykovej hry (Wittgensteina obdobne komentuje aj Malcolm, 1993, s. 56–57). Vychádza z predpokladu, že zmysluplná argumentácia a legitimizácia je možná len vo

vnútri danej jazykovej hry a nie mimo nej. Fromme (1997, s. 92) z toho usudzuje, že táto prizmatická „nepreložiteľnosť" každej hry sa týka nielen makroúrovne kultúr, ale aj „mezoúrovne podskupín spoločnosti a mikroúrovne malých sociálnych skupín". Wittgensteinov príspevok je podľa neho odmietnutím idey nadradenosti jednej formy života s jej jazykom nad inou a uznaním práva každej formy života s jej príslušnou jazykovou hrou na uplatňovanie vlastných definícií zmyslu.

Na intenciu týchto interpretácií nadväzuje aj Lyotard. Dá sa povedať, že Lyotard Wittgensteinove myšlienky ešte viac radikalizuje. Lyotard totiž vehementnejšie zdôrazňuje absenciu metajazyka a heterogénnosť jednotlivých jazykových hier. „Akési tertium comparationis..., t.j. nadradená alebo uprednostnená meta-jazyková hra pozn. o ktorej uvažuje napr. Bernstein v podobe rozvinutého kódu, na základe ktorej sa rozhoduje o legitímnosti alebo plauzibilite... pozn. iných jazykových hier, nemá v Lyotardovom hermetickom koncepte heterogenity miesto. Taká jazyková hra je totiž vždy iba jednou vedľa iných" (Poenitsch, 1992, s. 129). Lyotard toto presvedčenie „prísnej partikularizácie všetkého jazykového diania" (Poenitsch, 1992, s. 128) vyjadruje veľmi precízne: „...neexistuje žiadny univerzálny metajazyk, do ktorého by všetky ostatné jazyky mohli byť preložené a v ňom hodnotené" (Lyotard, 1993, s. 174). Na inom mieste zasa zdôrazňuje, že „nejestvuje jednota jazyka, ale ostrovčeky jazyka a každý z nich je riadený odlišným režimom a je nepreložiteľný do ostatných" (Lyotard, 1997a, s. 46). Podľa Lyotarda teda jazykové hry nemajú navzájom mnoho spoločného, čo je základom jeho kritiky ambície „prekladu" jednej hry do druhej. Je to podľa neho preto, lebo každej jazykovej hre „zodpovedá určitý spôsob prezentovania nejakého univerza, a jeden spôsob nie je preložiteľný do spôsobu iného" (Lyotard, 1998, s. 209). Lyotardov jazykový relativizmus – aj vzhľadom na už spomenutý sociokultúrny charakter pojmu „jazyková hra" – podobne ako v prípade Wittgensteina zasahuje aj sociokultúrnu úroveň a to v podobe konštatovania: „Neexistuje kultúrny preklad." (Kwiek, 1997, s. 216) Jeho nemožnosť je daná tým, že „nikdy neexistuje jediný svet, ale svety..." (Lyotard, 1998, s. 258). Opäť sme teda pri absencii spoločnej platformy „prekladu". Lyotardova intencia teda neustále smeruje k zdôrazneniu „nesúmerateľnosti" (1997b, s. 63) a „nerovnakosti" jednotlivých jazykových hier, teda k poznatku, ku ktorému tendoval aj Wittgenstein.

Z tejto principiálnej heterogenity vychádza aj jeho eticky fundovaná koncepcia tzv. „*rozporu*" (différend). Práve z nej odvodzuje Ruhloff názov tohto celého edukačno-filozofického modelu. Rozpor je podľa Lyotarda „prípadom konfliktu medzi (najmenej) dvoma stranami, ktorý nemožno spravodlivo rozhodnúť, pretože chýba pravidlo posúdenia aplikovateľné na obe argumentácie. Z toho, že jedna je legitímna, nevyplýva, že druhá legitímna nie je.

(...)...nejaké univerzálne pravidlo posúdenia... chyba" (Lyotard, 1998, s. 19). Z tejto definície je jasné, že Humboldtovo preferovanie flexie indoeurópskych jazykov ako vzťažného kritéria a Bernsteinovo budovanie univerzálnej posudzovacej platformy v podobe „výrečnosti" rozvinutého jazykového kódu, je pre Lyotarda viac ako nelegitímne. Práve Lyotard zavádza v prípade porušenia jazykovej heterogenity a v prípade nahradenia rozporu „sporom" (litige), čiže uprednostnenia určitých pravidiel ako posudzovacích (ako to robí Humboldt a Bernstein), radikálny pojem „teror". Takémuto teroru sa Lyotard snaží všemožne vyhnúť a jedinou možnosťou je koncept radikálnej heterogenity. *Medzi jazykovými hrami ako charakteristickými vyjadreniami špecifických foriem života je teda podľa neho možný len rozpor. Je medzi nimi hlboká diferencia.* Lyotardova „etika" následne ústi do požiadavky zmierenia sa s rozporom, s „paralógiou", či „disenzom" jazykových hier.

A táto požiadavka sa netýka len medzinárodnej roviny. Kwiek (1997, s. 216) komentujúci Lyotardovu koncepciu rozporu to ukazuje na literárno-historickom príklade Antigony a Kreóna, ľudí zdieľajúcich rovnakú kultúru a aj rovnaký dorozumievací jazyk (gréčtinu), ale ich jazykové hry vyjadrujú rozdielne formy života, „svety... navzájom nesúmerateľné; nepreložiteľné...". Aj vo vnútri kultúry a spoločnosti je teda miesto pre kultúrnu diferenciu a heterogenitu. Príslušníci rôznych foriem života nehovoria teda len akýmisi povrchovými variáciami dorozumievacieho jazyka, ale v skutočnosti používajú *sémanticky uzavreté a navzájom nepreložiteľné jazykové hry, ktoré sú vyjadrením ich nesúmerateľných životných svetov.* Ak povieme, že dieťa z nižšej vrstvy by si malo v škole osvojiť jazykové a interpretačné zvyklosti prináležiace strednej vrstve, vyjadrujeme tým podľa stúpencov tohto modelu nelegitímnu ambíciu „kultúrneho prekladu" a – povedané Lyotardom – „teroru".

Rozporný model je teda výhradne analytický a sústredí sa na kritiku a na zdôraznenie nebezpečenstiev harmonizujúcich tendencií. Predstava radikálnej kultúrnej a jazykovej heterogenity však ako keby nenechávala príliš veľa priestoru medzikultúrnej komunikácii. Pochopiť, či dokonca len „kontaktovať" inú kultúru pomocou vlastných jazykových prostriedkov sa totiž na základe uvedeného zdá byť prehnane ambiciózne, ba až nemožné. Lyotard nám svojimi jazykovými „ostrovčekmi" naviac pripomenul Herderovo chápanie kultúr, ktoré kedysi prirovnal k autonómnym ostrovom. Rozporný model si teda na základe legitímnych obáv z „kultúrneho rasizmu" harmonizujúceho modelu vystačí s preferovaním kultúrnej partikularizácie, ktorá však vždy so sebou nesie nebezpečenstvo kultúrnej separácie.

2.3 Účastnícky model

Tretí model sa snaží vyhnúť ako univerzálnej kultúrnej homogenizácii, tak aj modelu kultúrnej separácie. Vychádza z možnosti individualizovaných podobností medzi konkrétnymi kultúrami a ich jazykovými hrami, podobností, ktoré nie sú všeobecné, ale premenlivé a špecifické len pre určitú skupinu jazykových hier. Tým sa otvára priestor pre medzikultúrnu (ale už nie univerzálnu, mnohokultúrnu) komunikáciu, na čiastočné medzikultúrne prieniky, či prechody. Pritom stúpenci tohto modelu, predovšetkým Welsch a Rorty, opäť vychádzajú zo špecifickej interpretácie myšlienok L. Wittgensteina. Rorty (1997, s. 208) to vyjadruje nasledovne: „Kým Lyotard považuje Wittgensteina za filozofa, ktorý upozornil na neprekonateľné rozhraničenia medzi jazykovými súostroviami, ja ho vidím ako filozofa, ktorý uznával konštrukcie prechodov... Tieto prechody však nemajú formu prekladových príručiek, ale sú skôr druhom *kozmopolitického know-how*, ktoré nám umožní pohybovať sa dozadu i dopredu medzi oblasťami našej vlastnej kultúry...". Dokonca aj Lyotard v nasledovnej diskusii s Rortym (1997, s. 211) takúto možnosť prechádzania a účasti nepopiera: „Vravím, že vždy možno prejsť z jedného diskurzívneho žánru do druhého, zmeniť žáner, ale nemožno prekladať."

Otázkam, ako by mohlo toto „know-how" vyzerať, a aké sú jeho možnosti v edukácii, sa budeme venovať neskôr. Nateraz je podstatné to, že účastnícky model dúfa, že existuje určitá kompetencia, ktorá nám pomôže interagovať s nejakou konkrétnou kultúrou, či jej jazykovou hrou. Welsch (2000, s. 214) v tejto súvislosti hovorí o tzv. transkultúrnej „schopnosti pripojiť sa a komunikovať". Stúpenci tohto momentálne najaktuálnejšieho modelu pritom vychádzajú z Wittgensteinovej koncepcie tzv. *„rodinných podobností"* (Familienähnlichkeiten).

Aj keď je podľa Wittgensteina každá jazyková hra sémanticky uzavretá a svojbytná (z čoho vychádza Lyotard), vždy má podľa neho nejakého, aspoň vzdialeného „príbuzného", t. j. poukazuje (aj keď nepriamo) na nejakú inú konkrétnu jazykovú hru (z toho vychádza Rorty a Welsch). Niektoré jazykové hry sa teda podobajú a v tejto podobnosti spočíva podľa tohto modelu potenciál *účasti na nich.* Táto podobnosť je však špecifická: na základe svojho „rodinného" charakteru sa totiž nedá zovšeobecniť, a to predovšetkým preto, „lebo takto sa prekrývajú a kríšia rozličné podobnosti vyskytujúce sa medzi členmi nejakej rodiny: vzrast, rysy tváre, farba očí, chôdza, temperament" (Wittgenstein, 1993a, s. 46). Podobnosti sa teda od člena k členovi (rodiny) neustále menia. Medzi jazykovými hrami teda môžeme vnímať „zložitú sieť podobností" (tamtiež, s. 46), ktoré sú striktne individualizované. Ako v nadväznosti na Wittgensteina hovorí Meder (1987, s. 62),

medzi jazykovými hrami ide o „meniace sa relácie podobností": „Síce môžeme nájsť medzi konkrétnou dvojicou hier niečo spoločné, ale pre rozličné páry hier sú tieto spoločné znaky zväčša rozdielne." Wittgenstein (1993a, s. 45) to zhrňuje nasledovne: „neuvidíš síce niečo, čo by bolo spoločné *všetkým*, ale uvidíš rozličné podobnosti, príbuznosti...".

Pričom ani rysy tváre alebo chôdza nie sú u členov rodiny rovnaké. Môžu byť len podobnými, t.j. poukazujúcimi určitým smerom. „Rodinná podobnosť je relačný pojem. Je komparatívna a vyjadruje niečo na spôsob 'viac-menej', než aby umožňovala dichotómne rozhodnutia", je „orientujúcim pojmom" (Meder, 1987, s. 63, 65). Podobnosť teda nie je definitívna, je skôr otvorená. Môže len naznačiť: „Zdržiavaj sa približne tu!" (Wittgenstein, 1993a, s. 48)

Táto, aj keď mimoriadne jemná, približná a čisto orientujúca podstata podobnosti jazykových hier sa v rámci účastníckeho modelu považuje za potenciál, ktorý môže zabrániť tomu, aby sme pred mnohosťou jazykových hier „stáli bez pochopenia". „Skôr sme... schopní podieľať sa na rozličných jazykových hrách", tvrdí pri komentovaní Wittgensteinových „rodinných podobností" Fromme (1998, s. 92). Na tejto schopnosti účasti, či „pripojenia sa" je založená aj koncepcia tzv. „transkulturality" Welscha. Welsch pracuje s Wittgensteinovým poznatkom (1993a, s. 46), že „mnohé vlákna" jazykových hier sa „navzájom prekrývajú": „Pri stretnutí s inými formami života neexistujú len divergencie, ale vždy aj možnosti pripojenia a tie možno rozvíjať a rozširovať..." (Welsch, 1998, s. 56). Tieto uzlové body, či zhluky „vlákien" nám majú umožniť nazrieť aj mimo (trans-) našu kultúru. Welsch tým postuluje takú „kultúru a spoločnosť, ktorej pragmatické výkony spočívajú v schopnosti pripojenia a prechádzania" (tamtiež, s. 56). Na to je ale potrebné, aby sa táto „kultúrna schopnosť" systematicky rozvíjala. A to je už samozrejme edukačná požiadavka.

Účastnícky model teda síce spochybňuje existenciu univerzálnych „prekladových príručiek" ako fundamentu sociokultúrnej homogenizácie, ale nemožno si nevšimnúť, že „kultúrna schopnosť pripojenia a prechádzania" predsa len začína stelesňovať akúsi harmonizačnú, keď nie meta-jazykovú, tak prinajmenšom medzi-jazykovú kompetenciu. Nevychádza však z univerzalistických ambícií lingvistického idealizmu. No aj napriek tomu sa nám diferencia tohto modelu k modelu rozpornému zdá byť väčšia ako k modelu harmonizujúcemu.

3. Uplatnenie modelov v edukácii

Ak sa pozrieme na edukačné uplatnenie dvoch starších modelov, harmonizujúceho a rozporného, tak zistíme, že všetky nebezpečenstvá, ktoré so sebou ich teoretické východiská niesli a na ktoré sme v predchádzajúcich

častiach upozorňovali, boli v edukačnej praxi naplnené. Harmonizujúci model sa najčastejšie uplatňoval v edukačnom preferovaní znakov typických len pre určitú kultúrnu formáciu (napr. jazykovú hru strednej vrstvy západnej civilizácie, verejnej sféry, či národa). Rozporný model zasa svojím emancipačným zameraním vytvoril podmienky pre uplatňovanie takých edukačných mechanizmov, ktoré podporujú kultúrnu separáciu. Účastnícky model ešte nie je možné hodnotiť až tak jednoznačne, pretože je to model zatiaľ najmenej prediskutovaný, a pretože je jeho edukačná realizácia ešte v mnohých aspektoch nejasná. Ako sa však pokúsime ďalej ukázať, je spojená s mnohými edukačno-realizačnými rizikami podobne ako v prípade predchádzajúcich modelov.

3.1 Harmonizujúci model a edukácia

Hľadanie ideálneho, harmonizujúceho mnohokultúrneho jazyka vhodného pre súčasnú edukáciu neutícha ani v súčasnosti. Zdá sa teda, že Humboldtove úvahy sú aj v súčasnosti pre mnohých edukačných filozofov inšpiratívne. Napr. Huber (1998) si kladie túto základnú otázku: Možno určiť nejaký kultúrny metajazyk, nejakú univerzálnu mnohokultúrnu jazykovú platformu, čiže „lingua franca", a existuje nejaká metajazyková hra, ktorá tú istú úlohu bude plniť v intrakultúrnom meradle? Sám si odpovedá kladne, pričom vo svojom rozlíšení používa humboldtovský a bernsteinovský metodologický obrat: v skutočnosti nehľadá metajazyk, ale vyzdvihuje určitú konkrétnu jazykovú hru, alebo „rodinu" jazykových hier. Na interkultúrnej rovine je to podľa neho angličtina, čo- ako usudzuje – do značnej miery zvyšuje významnosť didaktiky cudzích jazykov. Na intrakultúrnej rovine to má zasa byť akýsi verejný jazyk, ktorý chápe ako jazyk médií, vedy, politiky, obchodu, úradov a pod., čiže ako vysoko formalizovaný a na verejný kontext centrovaný jazyk. Takýto jazyk následne chápe ako „meta-rovinu k jednotlivým jazykom" (Huber, 1998, s. 209).

Na druhej strane však nezostáva len pri potrebe jazykovej edukácie, ale snaží sa aj o propagovanie edukačného rozvíjania „všeobecnej metajazykovej schopnosti k vnímaniu a zvládaniu komunikatívnych situácií za podmienok heterogenity" (tamtiež, s. 209). Tým vlastne naznačuje určitý posun od hľadania metajazyka k hľadaniu určitej meta-kompetencie. Aj keď túto kompetenciu ešte stále vníma univerzalisticky, možno povedať, že tu vzniká určité jemné „vlákno" tiahnúce sa ku konceptu transkulturality a teda aj k účastníckemu edukačnému modelu.

Treba povedať, že väčšina súčasných edukačných proklamácií týkajúcich sa edukačných potrieb a jazykovej socializácie vychádza práve z týchto predpokladov a východísk. Ešte radikálnejší, ale vo vzťahu k minoritám (etnic-

kým, sociálnym) stále diskutovaný edukačný variant harmonizujúcich tendencií vychádza z Bernsteinovej teórie.

Bernstein (1990) na základe svojej hypotézy jazykového deficitu a svojej centrovanosti na hovorcov jazyka vníma problém ideálneho jazyka skôr z perspektívy nositeľov ideálneho kódu. Preto svoj ideálny jazyk, rozvinutý kód, spája so sociálnou príslušnosťou jeho nositeľov, strednou vrstvou. Tým na rozdiel od Hubera dochádza nielen k jazykovej hierarchizácii, ale aj k selekcii adresátov edukácie, čím jeho koncepcia získava ešte viac represívnu podobu. Na základe jeho deficitnej teórie vzniká koncepcia tzv. *„kompenzačného vzdelávania"* (Bereiter, Engelmann, Gahagan, Schüttler-Janikula a iní), ktorého cieľom je práve približovanie kódov detí z nižších vrstiev kódom vrstiev stredných (t. j. ambícia „prekladu"), aby sa zvýšili ich sociálne šance a dosiahla sa tak sociálna homogénnosť. Tento variant je v našich edukačných podmienkach diskutovaný predovšetkým v súvislosti s edukáciou rómskej populácie. Jeho uplatnenie je teda omnoho užšie ako v prípade variantu prvého, ktorý má byť súčasťou *„všeobecného vzdelania"* (Huber).

Obe edukačné koncepcie vychádzajúce z harmonizujúceho modelu však v prvom rade kladú dôraz na jazykovú edukáciu, na osvojenie si určitých vybraných a favorizovaných jazykov. Či už v prípade didaktiky angličtiny alebo v prípade jazykovo-kompenzačných snáh (Fischer, 1987) sa zavádzajú systematické a pravidelné jazykové cvičenia: cvičenia artikulačné, cvičenia na počúvanie s cieľom zlepšiť hláskové diskriminovanie, cvičenia na rozširovanie slovnej zásoby (klasifikačné, obrázkové, opisné), jazykové cvičenia na rozvoj vetných vzorov, štruktúr a logických schopností (vymyslieť príbeh podľa sekvencie obrázkov, vedieť odôvodniť správanie postáv, domyslieť záver príbehu, či doplniť dej a pod.). To isté môžeme povedať aj o verejnom jazyku, kde sa edukácia sústredí taktiež na jeho lexiku a vetné štruktúry (vypĺňaním originálnych formulárov, čítaním dennej tlače a pod.). Edukačné opatrenia sú teda v tomto prípade zacielené na *vzdelávanie ku konkrétnemu vybranému jazyku, či konkrétnym jazykovým hrám.*

3.2 Rozporný model a edukácia

Podobne ako v prípade teoretických východísk uvedených modelov, tak aj edukačný variant rozporného modelu predstavuje priamu reakciu na jednostrannosti domnelých „kráľovských ciest" (Fischer, 1993, s. 14) harmonizačných tendencií v edukácii. Tá spočíva v tvrdení, že „výchovní vedci sa príliš preceňujú, keď sa pokúšajú prostredníctvom obsahovo-normatívnych orientácií prekonať... pluralizmus" (Rang, 1988, s. 21). Všeobecné a kompenzačné vzdelávanie tak dostalo protivníka v podobe tzv. *„emancipačného vzdelávania"* (Labov, Houstonová, Hager, Ehlich a iní), ktoré je založené

na kultúrno-diferenčných a partikularistických koncepciách (Wittgenstein, Lyotard). Tie vychádzajú z principiálnej rovnosti všetkých kultúrnych formácií. To znamená, že podľa nich neexistujú akési nadradené, či ideálne jazykové hry. *Rozdiely a vzťahy medzi jazykovými hrami teda majú striktne diferenčnú a nie hierarchickú povahu.* Preto má podľa emancipačného prúdu napr. kompenzačné vzdelávanie nelegitímnu ambíciu „kultúrneho prekladu". Edukácia nemôže byť podľa tohto smeru založená na preferovaní jednej jazykovej hry, či určitej vybranej skupiny jazykových hier. Musí byť špecificky mnohojazyčná.[2]

Podľa rozporného modelu však musí byť táto mnohojazyčnosť založená na striktných jazykových diferenciách. Nejde teda o odstránenie diferencií jazykových hier, ale práve naopak o ich afirmáciu. Edukácia založená na rozpornom modeli sa snaží posilňovať dištanciu medzi jazykovými hrami a tým aj ich svojbytnosť. Nestiera medzi nimi hranice, ale práve naopak sa na ne zameriava a posilňuje ich. Tým poukazuje na uzavretosť každej jazykovej hry, na jej diferentnosť k ostatným. Tomuto edukačnému modelu ide o „nutnosť prekonania vlastného, nevysvetleného etnocentrizmu, o každodennú skúsenosť plurality a tým o nahliadnutie do vlastnej partikularity" (Vollmer, 1998, s. 217–218).

Pre tento model je teda typický opačný postoj: možno prekonať etnocentrizmus, teda „monolingválny habitus" (Bourdieu), ale nikdy nemožno prekonať diferencie, či pluralizmus. A práve tie má pestovať edukácia. Všetky edukačné pokusy, ktoré vedú k prekonaniu diferencií medzi jazykovými hrami sú v rámci tohto modelu veľmi silno kritizované. Tak sa napr. u Ruhloffa (1993c, s. 51) stretávame s kritikou projektov tematicky integrovaného vyučovania, či módneho preceňovania medzipredmetových vzťahov. Podľa neho by toto nelegitímne a nepravdivé „predstieranie spoločných znakov" malo vystriedať „zostrenie okrajov jednotlivých predmetov". Základným etickým kameňom edukácie má byť podľa neho „rozpor" v Lyotardovom zmysle slova. Edukácia sa má preto sústrediť na „explikáciu vlastnej logiky heterogénnych" jazykových hier (teda aj vyučovacích predmetov) pri zohľadnení ich „imanentných podmienok platnosti" tak, aby sa „prechádzanie z jednej do inej... mohlo javiť ako problém", zatiaľ čo edukačná každodennosť svojím teoretickým zjednodušovaním podľa neho zastiera rozdiely a „zakrýva problémy" (tamtiež, s. 53). Na to nadväzuje aj Schirlbauer (1990, s. 42), podľa ktorého sa má edukácia „obmedziť" na „uvádzanie do historicky rozdiferencovaných typov racionality", na „zviditeľnenie ich ohraničenosti". Takáto edukácia má potom „vyhlásiť boj" každému konceptu vyučo-

[2]Pod ťarchou emancipačnej argumentácie kapituloval dokonca aj sám Bernstein (1970) a koncom 60. rokov opustil svoju deficitnú teóriu a priklonil sa k teórii diferenčnej.

vania prekračujúcemu hranice jednotlivých predmetov. Rozporná edukácia teda protestuje proti akejkoľvek (didaktickej) snahe harmonizovať edukáciu. Nielenže „vidí a konštatuje rozdiely, ona aj rozdiely robí" (Rang, 1994, s. 45–46), potvrdzuje ich a rozvíja. Pre rozporný model v edukácii je teda typický slogan „draw a distinction" (S. Brown). „Takáto pedagogika má aktivovať rozpory" (Beck, 1993, s. 237). Z toho vyplýva aj základná edukačná požiadavka rozporného modelu: „To, čo dnes vzdelávanie môže a musí univerzalizovať, je senzibilizácia na rozdiely." (Rang, 1986, s. 484)

Kritika rozporného modelu smeruje aj k súčasnej monolingválnosti didaktiky cudzích jazykov, kde hrá jednoznačný prím jazyková hra angličtiny. „Dominancia angličtiny ako prvého a často jediného cudzieho jazyka" vedie podľa tohto modelu do „slepej uličky púhej 'dvojjazyčnosti'", ktorá je v príkrom rozpore s požadovanou mnohojazyčnosťou edukácie (Vollmer, 1998, s. 222). Tá istá kritika smeruje aj k preferovaniu spomenutého verejného jazyka ako primárneho jazyka edukácie. Argumentuje sa predovšetkým tým, že na zvládanie životných situácií sú potrebné aj privátne jazykové hry (minoritné, subkulturálne, estetické a pod).

Všetkým tým sa však edukácia dostáva pod tlak ohromného, neselektovaného množstva jazykových hier, čo je spojené s rizikom straty orientácie, či prehľadu. *Edukácia sa spája so vzdelávaním k množstvu jazykových hier* a teda aj s rizikom jej predimenzovania. Preto sa posledný, kompromisný model uchyľuje skôr k rozvoju *jazykových kompetencií* a nie k osvojovaniu určitého počtu, či množstva jazykových hier. V tom sa líši od oboch predchádzajúcich modelov, ale zdá sa, že ich problémom neuniká.

3.3 Účastnícky model a edukácia

Ako sme už uviedli, účastnícky model sa nesnaží prekonať mnohosť jazykových hier (ako harmonizujúci model), ale na rozdiel od modelu rozporného sa snaží neuniverzalisticky prekonať ich vzájomnú separovanosť. Podľa tohto modelu teda nie je prechádzanie medzi jednotlivými jazykovými hrami až takým „problémom", ako to tvrdia zástancovia rozporného modelu. Toto prechádzanie je teda síce možné, ale nie je podľa tohto modelu objektivizovateľné (tak ako sa o to snaží napr. tematicky integrované vyučovanie). Sme teda schopní účastniť sa na rôznych jazykových hrách, ale spôsob tejto účasti je podľa tohto modelu striktne individualizovaný.

Účastnícky model totiž vychádza z Wittgensteinovho chápania podobností ako „rodinných", čiže nezameniteľných, špecifických a individualizovaných podobností jazykových hier. Naviac sa tieto podobnosti chápu ako „miesta v otvorenom prostredí", ako „uzlové body" v „otvorenej súvislosti poukazovania" (Meder, 1987, s. 66). To znamená, že rodinné podobnosti sú len „miestami pripojenia pre komunikatívne dorozumenie. Otvorenosť

ich prostredia a selektivita krížiacich sa stôp vytvára pre každého možnosť, aby sa zapojil a individuálne prejavil" (Meder, 1987, s. 68). Existencia rodinných podobností teda principiálne umožňuje účasť, ale ešte vôbec nič nehovorí o spôsobe účasti na daných jazykových hrách, ktorá má byť pre každého špecifická. Táto špecifickosť je dôsledkom len orientačného charakteru podobností, ktoré sú len „stopami", „začiatkom cesty", či „ukazovateľmi smeru". „A tento smerovník nie je imperatívnou normou operatívneho vykonania, ale orientačným bodom pre samostatné nasledovanie..." (tamtiež, s. 65), t. j. cesta od smerovníka sa „prenecháva... voľbe pútnika" (s. 68). Práve v tomto bode sa komplikuje (teda subjektivizuje) chápanie kompetencie, ktorá má na základe takýchto otvorených podobností umožniť subjektom účasť na viacerých jazykových hrách. Spôsoby pripojenia a komunikácie totiž môžu byť (a v skutočnosti aj sú) u každého iné.[3]

Jedinou objektivizovateľnou kategóriou je teda len znalosť individuálnych medzijazykových podobností a nie univerzálnych podobností, o ktorých uvažuje najnovší prúd didaktiky cudzích jazykov v podobe „regularít učenia sa všetkým jazykom" (Reich). Kľúčové schopnosti nadviazať kontakt medzi jazykovými hrami a „schopnosť vychádzať s inými hráčmi..." (Rorty, 1997, s. 209), t. j. zabezpečenie skutočnosti, aby sa medzijazyková interakcia rozvíjala, sú však schopnosťami vychádzajúcimi z konkrétnych daností indivídua, od jeho „hernej motivácie", či „obratnosti".

Pre tento neurčitý a nepredvídateľný subjektívny moment účasti sa kultúrna interakcia začína chápať skôr ako hra, teda ako súbor rôznorodých, subjektívnych, viac či menej úspešných herných stratégií. „To nutne neznamená, že sa hrá len preto, aby sa zvíťazilo. Určitý ťah možno urobiť pre potešenie z vynaliezania..." (Lyotard, 1993, s. 109). Kultúrna interakcia má teda zmysel v trvaní dialógu a v spoluvytváraní nových neočakávaných kvalít. Preto Fromme (1997, s. 302) nazýva túto welschovskú transkultúrnu schopnosť pripojiť sa a komunikovať ako *„kompetenciu jazykového hrania"*. Podľa Medera (1987) sa potom „vzdelávacím ideálom" stáva „jazykový hráč". Centrálnosť pojmu „hra" v rámci uvedenej kompetencie však zásadným spôsobom problematizuje všetky edukačné opatrenia zamerané na jej systematické rozvíjanie, či trénovanie. Už Wittgenstein (1993a, s. 48, 47) totiž vedel, že „pojem ‚hra' je pojem s rozplývavými okrajmi", že „rozsah pojmu nie je vymedzený žiadnou hranicou" a závisí len od dohody konkrétnych hráčov na mieste.

„Jazykové hranie" sa teda javí ako pojmovo neukotviteľné, čo vyjadruje aj Wittgensteinova (1993a, s. 48) pochybnosť vo forme otázky: „...je rozplý-

[3]Toto konštatovanie je potvrdzované aj empirickými výskumami na neuronálnej úrovni vykonávanými predovšetkým stúpencami teórie radikálneho konštruktivizmu (F. Varela, H. Maturana, G. Roth a iní).

vavý pojem vôbec *pojmom*?" Preto existuje viacero pokusov určiť čiastkové kompetencie, ktoré sa na jazykovom hraní podieľajú, a tým rozdeliť kompetenciu jazykového hrania na drobné. Napr. Fromme (1997, 299–306) chápe túto „kultúrnu schopnosť" (Welsch) ako základ tzv. „kultúrnej literality", čiže akejsi kultúrnej gramotnosti, ktorá má pozostávať z nasledujúcich „literalít":

- z „multiplikačnej literality", čiže mnohojazyčnosti, ktorú chápe ako schopnosť „aktívne hrať vo viacerých jazykových hrách"; aj Mederov (1987, s. 47) „jazykový hráč" „nedisponuje len kompetenciou jedného jazyka, ale voľne sa pohybuje vo viacerých jazykoch...".
- z „kritickej literality" ako schopnosti rozpoznať a vyjadriť hranice, mocenské nároky a ambície jazykových hier;
- z „transverzálnej literality", čiže schopnosti prechádzania medzi jazykovými hrami na základe ich „rodinných podobností"; terminologicky sa tu vychádza z Welschovej koncepcie tzv. „transverzálneho rozumu" (Welsch, 1994), ktorá sa v súčasnej edukácii začala uplatňovať prostredníctvom rôznych techník na rozvoj tzv. „laterálneho myslenia" (E. de Bono); ide hlavne o techniku „náhodných asociácií", „šiestich klobúkov" (Bono, 1997), techniku „po" (Bono, 1998) a iné;
- z „konštruktívnej literality" ako kreatívnej schopnosti samostatne vynaliezať nové „jazykové ťahy", či dokonca jazykové hry (napr. estetické); podľa Medera (1987, s. 47) je práve jazykový hráč „vynálezcom jazykov", tvorcom nových jazykových hier; táto gramotnosť je cieľovou charakteristikou tzv. „estetického myslenia" (Welsch, 1993).

Všetky takéto pokusy nám síce môžu poskytnúť presnejší obraz o kompetencii jazykového hrania, ale zrejme nám to až tak veľmi nepomôže pri jej edukačnej operacionalizácii. Výstižne na to poukazuje Wittgenstein (1993a, s. 46), keď uvádza ako jednu zo základných kompetencií hrania „obratnosť". Aj keď je to veľmi významná podkategória, tak vzápätí ukazuje, že každý pár jazykových hier si vyžaduje iný spôsob obratnosti. Takýchto obratností je teda množstvo, čo pre edukáciu predstavuje nezvládnuteľné sústo. Aj keď teda začneme *namiesto edukácie k jazykovým hrám* (oba predchádzajúce modely) hovoriť o *edukácii ku kompetenciám*, aj tak budeme vystavení riziku predimenzovania edukácie (množstvom dielčích kompetencií, ale aj množstvom jazykových hier, ako si to vyžaduje napr. Frommeho „multiplikačná literalita"). Preto sa aj tento tretí edukačný model zdá ako realizovateľný len v prípade určitých „represií", alebo v prípade rezignovania na ostrý cieľový obraz našej formatívnej činnosti v prospech intuitívneho podporovania samostatnosti dieťaťa.

Záver

Uvedené filozoficko-edukačné modely sa snažili riešiť problémy sociokultúrnej mnohosti svojskými spôsobmi. Prvý všeobecnou homogenizáciou, druhý všeobecnou partikularizáciou, tretí individualizovanou komunikáciou. Ich pedagogické zhodnotenie prebehlo a ešte stále prebieha na rozličných úrovniach edukácie, na ktorých sa prejavujú pre ne typické postoje a presvedčenia. Napriek rôznosti oblastí edukačnej aplikácie sme však mohli spozorovať jeden jej spoločný znak, a tým je jej selektívnosť. Cesta od teoretického modelu k jeho praktickej realizácii vždy vedie cez určité „represie", cez selektívne rozhodnutia, cez výber (jazykových hier). V opačnom prípade zostáva teoretický model edukačne nerealizovaným. Preto sú harmonizujúce tendencie tak veľmi edukačne populárne. Už vo svojej teórii totiž k týmto „represiám" siahajú. To sa však nedá povedať o rozpornom modeli a taktiež ani o účastníckom modeli. U nich dochádza k (teoreticky nelegitímnym) represiám až pri ich edukačnej realizácii.

Otázka pritom je, na kom toto bremeno selektívnosti leží. Na teoretikoch (ako v prípade harmonizujúceho modelu), alebo na edukačných praktikoch? Usudzujúc z najnovších edukačno-filozofických tendencií sa skôr zdá, že súčasná edukačná teória otrasená delegitimizáciou edukačných metarozprávaní toto riziko zrejme nepodstúpi a bude sa snažiť zostať radikálne diverzifikovanou. Bremeno selektívnosti teda zrejme prenechá skôr praktikom a radšej bude plniť úlohu korektívu edukačnej praxe, ak sa stane nereflektovanou a obsolétnou. Tým nechá určitý voľný priestor pre skusmosť konania ako pedagógov, tak aj žiakov. Ako sa totiž zdá, môže tento moment hrať v súčasnom stave teoretickej nerozhodnosti a rozštiepenosti dôležitú úlohu. Možno sa takejto spontánnosti podarí nájsť cestu tam, kde sa teoreticky môže zdať neschodná. A možno sa ukáže, že mnohé rozpory vychádzajúce z teórie vôbec nie sú praktickými rozpormi.

A možno je to práve tak, že edukácia potrebuje zásadnú teoretickú diverzitu na to, aby vôbec mohla fungovať. Tým by bola teória tohto typu nevyhnutná, dokonca životne dôležitá pre prax. Ako hovorí Zech (2001, s. 123), „čím abstraktnejšou je teória, tým užitočnejšou je pre prax.... Transfer musíme vykonať my sami, ten nie je obsiahnutý v teórii". Aj súčasní edukační praktici teda začínajú akceptovať nevyhranenosť edukačno-filozofických premís, dokonca ju považujú za konštitutívnu (tým vlastne podrobujú kritike teóriu a metodológiu harmonizujúceho modelu). S týmto postojom koketoval aj sám Wittgenstein (1993a, s. 48), keď vo svojich úvahách o nevyhranenosti teoretického pojmu „hra" formuluje otázku: „Nie je často práve neostrý obraz tým, čo potrebujeme?"

Literatúra

BECK, CH. *Ästhetisierung des Denkens: zur Postmoderne-Rezeption der Pädagogik; amerikanische, deutsche, französische Aspekte.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1993. ISBN 3-7815-0746-7.

BERNSTEIN, B. *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten.* Aufsätze 1958–1970. Amsterdam: de Munter, 1970.

BERNSTEIN, B. *Studien zur sprachlichen Sozialisation.* 5. vyd. Berlin: Cornelsen, 1980. ISBN 3-5901-4107-7.

BERNSTEIN, B. *The Structuring of Pedagogic Discource: Class, Codes and Control.* Volume 4. New York: Routledge, 1990. ISBN 0-4150-4568-1.

BONO, E. *Šest klobouků aneb jak myslet.* 1.vyd. Praha: Argo, 1997. ISBN 80-7203-128-7.

BONO, E. *Pravdu mám já, určitě ne ty.* 1.vyd. Praha: Argo, 1998. ISBN 80-7203-066-3.

FISCHER, H. D. Sprachbarrieren und schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens--Herausforderungen an eine prospektive Sprachdidaktik. In FISCHER, H. D., UERPMANN H. *Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Ein Arbeitsbuch.* 3. vyd. München: Ehrenwirth, 1987, s. 199–208.

FISCHER, W. Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. In FISCHER, W., RUHLOFF, J. *Skepsis und Widerstreit: neue Beiträge zur skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik.* 1. vyd. Sankt Augustin: Academia, 1993, s.11–28. (ISBN 3-88345-680-2.)

FROMME, J. *Pädagogik als Sprachspiel: Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne.* Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 1997. ISBN 3-472-02798-3.

HEYTING, F. Konstruktiver Pluralismus-Diversität als Baustein erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In HEYTING, F., TENORTH, H.-E. (ed.) *Pädagogik und Pluralismus: deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994, s. 101–120. (ISBN 3-89271-476-2.)

HUBER, L. Lingua Franca und Gemeinsprache: Gehört zur Allgemeinen Bildung eine gemeinsame Sprache? In GOGOLIN, I., KRÜGER-POTRATZ, M., MEYER, M. A (ed.) *Pluralität und Bildung.* Opladen: Leske+Budrich, 1998, s.193–211. (ISBN 3-8100-1825-2.)

HUMBOLDT, W. *Werke in fünf Bänden* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1960–1981.

KLAFKI, W. Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule--Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. In GOGOLIN, I., KRÜGER-POTRATZ, M., MEYER, M. A. (ed.) *Pluralität und Bildung.* Opladen: Leske+Budrich, 1998, s. 235–250. (ISBN 3-8100-1825-2.)

KOLLER, H.-CH. *Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne.* München: Fink, 1999. ISBN 3-7705-3375-5.

KWIEK, M. Tragický rozpor. Dilemy Antigony-dilemy postmoderny. *Aspekt,* 1997, č. 2, s. 213–218.

LYOTARD, J. F. *O postmodernismu* 1. vyd. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993. (ISBN 80-7007-047-1.)

LYOTARD, J.-F., RORTY, R. Diskusia medzi Jeanom-Franqisom Lyotardom a Richardom Rortym. *Aspekt,* 1997, č. 2, s. 211–212.

LYOTARD, J.-F. Wittgenstein „po". In LYOTARD, J. F. *Hrobka intelektuála a iné články.* Bratislava: Archa, 1997a, s. 43–49. ISBN 80-7115-141-6.

LYOTARD, J.-F. Štíhla príloha k postmodernej otázke. In LYOTARD, J. F. *Hrobka intelektuála a iné články.* Bratislava: Archa, 1997b, s. 57–65. (ISBN 80-7115-141-6.)

LYOTARD, J.-F. *Rozepře.* 1. vyd. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1998. (ISBN 80-7007-119-2.)

MALCOLM, N. *Ludwig Wittgenstein v spomienkach.* Bratislava: Archa, 1993. (ISBN 80-7115-062-2.)

MEDER, N. *Der Sprachspieler: der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien.* Köln: Janus-Presse, 1987. (ISBN 3-922607-84-5.)

POENITSCH, A. *Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard.* Essen: Verlag Die Blaue Eule, 1992. (ISBN 3-89206-504-7.)

RANG, A. Zur Bedeutung des ‚Allgemeinen' im Konzept der allgemeinen Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1986, roč. 32, č. 4, s. 466–487.

RANG, A. *Pedagogiek en moderniteit.* Nijmegen: SUN, 1988.

RANG, A. Pädagogik und Pluralismus. In HEYTING, F., TENORTH, H.-E. (ed.) *Pädagogik und Pluralismus: deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994, s. 23–50. (ISBN 3-89271-476-2.)

RORTY, R. Kozmopolitizmus bez emancipácie: odpoveď Jeanovi-Françoisovi Lyotardovi. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 206–211.

FISCHER, W., RUHLOFF, J. *Skepsis und Widerstreit: neue Beiträge zur skeptisch--transzendentalkritischen Pädagogik.* 1.vyd. Sankt Augustin: Academia, 1993a. ISBN 3-88345-680-2.

SCHIRLBAUER, A. Konturen einer postmodernen Pädagogik. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, roč. 66, 1990, č. 1, s. 31–45.

VOLLMER, H. J. Fremdsprachendidaktik im Aufbruch: Zwischen Selbstverständnis und Fremverstehen. In GOGOLIN, I., KRÜGER-POTRATZ, M., MEYER, M. A. (ed.) *Pluralität und Bildung.* Opladen: Leske+Budrich, 1998, s. 213–234. ISBN 3-8100-1825-2.

WELSCH, W. Subjektsein heute. Überlegungen zur Transformation des Subjekts. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 1991, roč. 39, č. 4, s. 347–365.

WELSCH, W. *Estetické myslenie.* Bratislava: Archa, 1993. ISBN 80-7115-063-0.

WELSCH, W. Naše postmoderní moderna. 1. vyd. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-104-0.

WELSCH, W. Transkulturalität: Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In *Interkulturalität-Grundprobleme der Kulturbegegnung.* Mainz: Johannes Gutenberg--niversität, 1998, s. 45–72.

WELSCH, W. Transkulturní společnost: „Druhá strana protikladu vlastní a cizí kultury". In PONGS, A. *V jaké společnosti vlastne žijeme?* 1. vyd. Praha: ISV, 2000, s. 223–242. (ISBN 80-85866-59-5.)

WITTGENSTEIN, L. *Filosofická zkoumání.* 1. vyd. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993a. ISBN 80-7007-040-4.

WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus.* Praha: Oikoymenh, 1993b.

WITTGENSTEIN, L. *Modrá a hnedá kniha: Prípravné štúdie k Filozofickým skúmaniam.* 1. vyd. Bratislava: Kalligram, 2002. ISBN 80-7149-439-9.

ZECH, R. Lernberatung und Organisationsentwicklung. In SIEBERT, H. *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne.* Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 2001, s. 122–125. (ISBN 3-472-04558-2.)

KAŠČÁK, O. Filozoficko-edukačné modely v situácii sociokultúrnej mnohosti. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 2–21. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PaedDr. Ondrej Kaščák, PdF UK Bratislava, Račianska 59, 813 34 Bratislava, ondrej.kascak@fedu.uniba.sk

Vidění je vědění – ke gnozeologickým aspektům vizualizace

Vladimír Spousta

Abstrakt: Příspěvek uvádí do problematiky vizualizace jako prostředku funkčního spojení teoretického a empirického a jako prostředku transmise a transformace abstraktního v konkrétní. Ukazuje, jak toto zviditelňování reálných objektů, abstraktních pojmů a jejich vzájemných vazeb vnáší prostřednictvím moderních komunikačních systémů do života současné společnosti novou kvalitu. Důsledkem globální kognitivní socializace je výrazné posílení významu vizuálií, vizuální gramotnosti a dovednosti zpracovávat informační prameny.

Klíčová slova: vědění, vizualizace, gnozeologické aspekty vizualizace, vizuální gramotnost, vizuální prostředky, obraz, model, formy modelování, kognitivní socializace, kognitivní vývoj, kognitivní styl, informační prameny, typy informací, přenos informací, model dvojného kódování

Uvádím-li do takto těsné souvislosti *vidění a vědění,* činím tak (při vědomí rizika zkratkovitosti) proto, abych uvedenou vazbu zdůraznil, a tak na ni a na její význam pro pojednávanou problematiku čtenáře upozornil. Obě tato slova jsou v úzkém příbuzenském vztahu i z hlediska filologického, a to díky společnému slovnímu základu, protože berou svůj původ z téhož kořene. V obdobném etymologicky i fakticky blízkém vztahu najdeme též jinou dvojici činností (a pojmů), které zakládají poznávací proces – *dívání* a *divení.* Není pochyb o tom, že každému vidění musí předcházet dívání (a s ním obvykle i divení), které předjímá ono *vidění* jako předpoklad *vědění.*

Vizualizace myšlenek a abstraktních poznatků a pojmů se v současnosti stává důležitou výbavou každého příslušníka civilizovaného společenství. Je zřejmé, že by měla zaujmout významné místo i ve výuce *na všech stupních* školského systému.

Noetika i psychologie se shodují v tom, že poznávání není konstruování reality, ale že je jejím neustále se prohlubujícím a zobecňujícím odrazem. Zjišťuje, že smyslové poznání *„... spočívá v přepracování a v rekonstrukci informací o skutečnosti v procesech analýzy, syntézy, zobecnění a abstrakce“* (Linhart, 1976, s. 107). Tyto skutečnosti stále naléhavěji požadují změny koncepce stávajícího vzdělávacího systému a jeho inovaci, včetně restrukturalizace celého tradičního instrumentária.

Minulé generace nám neodkazují jen stále objemnější soubory poznatků, ale též (a především) stále rozvinutější způsob poznávání světa, včetně sama sebe. Tento socializační aspekt je v posledních dvaceti letech charakterizován jako **kognitivní socializace.** Její teoretický model přinesla práce R. Oertera a jeho spolupracovníků, která vyšla v roce 1977 v tehdejším Západním Německu s názvem *Kognitivní socializace a subjektivní struktura.* Její autoři rezultují, že zmnožované poznávání a lidské učení se stávají základními translativními mechanismy, stimulující a současně i realizující (a usměrňující) vývoj jedince v plně individuální svébytnou osobnost.

Protože úroveň vzdělanosti určuje především **dovednost zpracovávat informační prameny**, je jí podmíněn i plný rozvoj osobnosti. Mezi těmito dovednostmi nemůže chybět dovednost:

1. vyhledávat informace z informačních pramenů,
2. získané informace třídit,
3. utříděné informace uvést do souvislostí s jinými poznatky daného systému,
4. nové informace promýšlet ve vztazích k poznatkům jiných vědních oborů,
5. uvádět získané informace do širších, interdisciplinárních souvislostí a promýšlet způsoby jejich využití a společenského zhodnocení.

Uspořádat informace je možno různými způsoby, někdo upřednostňuje *lineární uspořádání* nebo *geometrické útvary*, jiní volně vytvářené *organické struktury* (např. pomocí mentálních map). Úzce to souvisí se zkušenostmi i s individuálním stylem učení. U vizuálního sdělení můžeme rozlišit (obdobně jako u sdělení verbálního) **tři úrovně informací:**

1. *syntaktickou* – týká se způsobu vizualizace a její formy,
2. *sémantickou* – vztahuje se k významu toho, co je předmětem vizualizace,
3. *pragmatickou* – týká se způsobu praktického využití vizualizovaných informací.

V minulosti používaný způsob pozvolného nazírání, prožívání a osvojování skutečnosti a přijímání informací nahrazuje současná uspěchaná doba poznávací činností ve stylu *„čtení en bloc"* (z franc.), tzn. vcelku a naráz. Není pochyb o tom, že tento způsob poznávání má své výhody, především proto, že zrychluje a zefektivňuje komunikaci. Má však i určité nevýhody a svá rizika, která se nemusí projevit hned, ale mohou znenáhla negativně ovlivnit způsob navazování kontaktu s lidmi a ve svých důsledcích i celkový životní styl. Explicitně se to může vyjevit například i v posílení takových vlastností, jako je povrchnost a nevázanost. Neochota zabývat se určitým jevem delší dobu a taktp se energeticky „vybíjet" jeho analýzou a prožíváním může ve svých důsledcích navozovat i pocit nesounáležitosti se současnou realitou, ale i s minulostí, s tradicí a hodnotami vůbec.

Otázkám verbálních znaků, symbolů, vizuální představivosti a interiorizačních procesů se intenzivně věnují též psychologové anglosaských oblastí. Ti dospěli k závěru, že znaky a symboly jsou součástí systémů vysoce abstraktních, nadpojmových kategorií a schémat, která jsou vzájemně propojena (viz Týchová, 1989a 1990). Člověk je pak schopen si jednotlivé znaky vybavovat a strukturu schémat členit a kombinovat s jinými schématy. Exaktně bylo také zjištěno, že existuje těsné spojení mezi verbálními a vizuálními znaky a symboly (Stevick, 1986). Některá neuropsychologická šetření připouštějí (ve shodě s hypotézami o členění pravé a levé mozkové hemisféry) existenci vzájemně oddělených paměťových systémů – vizuálního a nevizuálního (zvláště verbálního). Jestliže je pravé hemisféře přisuzována schopnost intuice, kreativity, prostorového a časového vnímání, hlavní funkcí levé hemisféry je schopnost analytického a abstraktního myšlení a specializace na řeč. Vezmeme-li v úvahu, že rozdíl mezi nimi je spíše kvantitativní povahy, můžeme ve smyslu těchto koncepcí chápat **vizualizaci jako prostředek funkčního spojení teoretického a empirického, jako prostředek transmise a transformace abstraktního v konkrétní.**

Je zřejmé, že tyto teorie mohou významně podpořit úlohu vizuální představivosti a fantazie v osvojovacím procesu. S tím úzce souvisejí též snahy Zinčenka (1976) a Vergilese (1975) – a potažmo i naše – rozvíjet ve větší míře schopnost žáků vnímat a smyslově pronikat k podstatě jevů.

Vizualizace a vizuální gramotnost

Vizualizace je jedním z velmi efektivních a časově nenáročných způsobů, jak uskutečňovat transfer informací. Při přenosu informací hrají důležitou úlohu smyslové receptory člověka, protože umožňují vznik vjemů a představ. Během kulturního vývoje nabyly rozhodujícího významu tzv. **kulturní smysly**, tj. zrak a sluch. Ony také tvoří fyziologický základ vizualizace. Na symbióze obrazu (viděného) a slova (slyšeného) je také založeno veškeré televizní vysílání. Jedním z mála pozitiv provázejících razantní průnik televize do života školní mládeže je i to, že žáci jsou díky ní schopni správně pochopit a pohotověji dešifrovat obrazem přinášené informace, a to i v jejich složkách neintencionálních.

Podstata vizualizace úzce souvisí s procesem poznávání. V odborných pracích se vizuální prezentace zjištěných skutečností stává významným prostředkem vědecké komunikace, protože doplňuje, prohlubuje, a tak obohacuje verbální sdělení (blíže viz Spousta, 1998 a 2001). Soudobý světový vývoj koreluje s těmito tendencemi a vychází jim vstříc tím, že v moderních komunikačních systémech (v televizním vysílání, při styku s počítačem, při vstupu na Internet atd.) výrazně posílil **význam obrazu jako prostředku přenosu informací.**

Vizuální gramotnost je tedy schopnost a dovednost:

1. porozumět vizuálnímu materiálu, tzn. obrazu, znaku, symbolu, ikoně, grafu, diagramu, schématu, tabulce aj. (tedy „číst" obraz, znak, symbol atd.),
2. myslet vizuálně – tzv. *vizuální myšlení*,
3. učit se v termínech používaných při vizualizaci,
4. používat vizuální prostředky při komunikaci s okolím,
5. vytvářet vizuália.

Jakou konkrétní podobu může vizuální materiál mít? Může mít podobu obrazu, znaku, symbolu, ikony (z řec. *eikón* = obraz), schématu, diagramu, piktogramu, tabulky aj. Dovednost porozumět vizualizovanému sdělení je úzce odvislá nejen od intelektuálního dozrávání jedince (především od rozvoje jeho myšlení), ale závisí i na stimulační potenci prostředí, ve kterém žije. Zobecňující, abstraktně náročnější interpretace reality, při níž je využíváno dohodnutých způsobů záznamu a přenosu, jako je schéma či diagram, v nichž převažuje nonverbální způsob vyjádření, klade větší nároky jak na jejich tvůrce, tak na jejich příjemce. Stupeň dosažené abstrakce závisí kromě výše uvedených faktorů též na rozsahu jejich poznatkové základny a empirického zázemí, tzn. na dostatečné zásobě představ, zkušeností a osobních zážitků.

V učebním procesu student obvykle přijímá vizualizované informace současně s informacemi verbálními. O tom, kde a **jak jsou zpracovávány oba typy informací**, existuje několik teorií (blíže viz Mareš, 1995). Např. **model dvojného kódování** předpokládá, že informace jsou zpracovávány dvěma relativně samostatnými cestami. Učící se jedinec analyzuje obrazové sdělení a výsledek předává do tzv. *nonverbální paměti*, kde jsou zpracovány do nonverbálních pojmů. Paralelně s tím jsou výsledky analýzy písemných znaků předány do *paměti verbální*, kde jsou převedeny do verbálních pojmů. Oba druhy paměti spolu komunikují a pojem má pak oba aspekty.

Při didaktické transformaci pojmů, myšlenkových postupů a vzájemných souvislostí a vztahů, jimiž jsou dílčí prvky určitého systému vázány, se využívá schémat a tabulovaných přehledů jako významného a efektivního prostředku vizualizace sdělovaných informací. Ve vzdělávacím procesu se aplikace těchto vizuálií cení především pro jejich funkce pedagogické a psychologické.

Modelování jako prostředek vizualizace

Podstata vizualizace spočívá v hledání, objevování a zviditelňování struktury určité části přírodní nebo sociální reality (jako originálu) v podobě schématu nebo znakového systému. Výsledkem takto orientované činnosti je **model**, který může mít různou podobu. Společným znakem všech jeho

forem je jejich **funkčnost** – slouží hlubšímu poznání originálu jako obrazu poznané reality, jeho konstrukce a systémových vazeb, případně jejich zákonitostí.

Modelováním tedy rozumíme vytváření určitého modelu. Je to metoda řešení úloh určitého typu, kdy modelující subjekt vytváří na základě analogie (podob nebo shod) s originálem (jeho strukturou a vlastnostmi) odpovídající model, který mu umožňuje hlubší vhled, poznání „podpovrchových" vrstev originálu, a následně ho využívá i k získání nových informací o originálu. Metodologie vědy chápe modelování jako konstruování „zjednodušeného obrazu (např. matematického, mechanického) reality, který umožní studovat modelovaný objekt, systém nebo proces, formulovat předpovědi jeho chování, popř. testovat intervenční strategie" (Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 121).

Formy modelování jsou mnohotvárné, a to především v závislosti na části reality, v níž vznikají, na její povaze, struktuře, variabilitě, dynamičnosti apod. Z hlediska procesuálního strukturujeme modelování ve tříúrovňové soustavě:

1. **realita** (originál) představuje výchozí rovinu,
2. pro modelování dané reality volíme určitý **formalizovaný postup a prostředky** (symbolické, matematické),
3. vytváříme **model originálu,**
4. **model zobecňujeme,**
5. **model implementujeme do systému** a širších souvislostí.

Vizuální prostředky jsou s to vypovídat o problému lépe a mnohdy i průkazněji než dlouhé výklady slovní. Tak tomu však bývá pouze za podmínky, že je problematika transponována do vizuální podoby tak srozumitelně, že již nevyžaduje obsáhlý vysvětlující komentář. Nesdělí-li více, než je možno vyjádřit několika slovy, pak ztrácí takový vizuální prostředek svůj význam a své opodstatnění. Ukazuje se, že neexistuje ani obecně, objektivně nejlepší způsob grafického znázornění, ani způsob, který by vyhovoval všem uživatelům. Jestliže někdo dává přednost *lineárnímu uspořádání*, pak jiný preferuje *geometrické zobrazení* nebo *organické struktury*. Příklon k jednomu ze tří uvedených způsobů grafického znázornění nepochybně závisí na více skutečnostech, především však:

- na individuálním stylu učení,
- na dominantní smyslové orientaci,
- na celkové mentální úrovni,
- na osobních (individuálních) zkušenostech,
- na typu paměti,
- na celkovém osobnostním založení.

Naše poznávací funkce se během života vyvíjejí a mění, protože procházejí několika fázemi. Vývojová psychologie označuje tento vývoj termínem **kognitivní vývoj.** Svébytný způsob vnímání a poznávání skutečnosti uplatňující se v percepčních, kognitivních a intelektových procesech, se však mění jen málo (a obtížně), protože je z valné části podmíněn dědičně a je součástí našich genetických dispozic. Tento tzv. **kognitivní styl** je tudíž individuálně odlišný. Z aspektu pedagogického jsou zvláště důležité procesy kognitivní (poznávací), protože tvoří podstatu učení. Kognitivní psychologie mezi ně řadí vedle vnímání, zapamatování a vybavování též představivost, imaginativnost, myšlení a zpracování verbálních a neverbálních (vizualizovaných) informací.

Problém vizualizace je možno pojednat pod zorným úhlem více vědních disciplín. Takový multidisciplinárně koncipovaný obraz vizualizace by byl bezpochyby velmi poučný a pro pedagogické využívání vizualizovaných problémů nesporně užitečný a přínosný i teoreticky. Základní osnovu tohoto obrazu mohou vytvořit náhledy z pozic čtyř oborů: gnozeologie, psychologie, sociologie a pedagogiky. V prvé řadě jsme se pokusili uchopit problém vizualizace a otázky s ním související z pozic gnozeologických.

Literatura

LEDVINKA, F. *Homo spectator. Dívat se a vidět.* Praha: Horizont, 1988. 90 s.

LINHART, J. *Proces a struktura lidského učení.* Praha: 1976.

MAREŠ, J. Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika,* roč. 45, 1995, č. 4, s. 318–328.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 2. vyd. Praha: Portál, 1998. 336 s.

PÝCHOVÁ, I. K úloze teorie v tvorbě komunikativních učebních úloh. *Cizí jazyky ve škole,* roč. 32, 1989, č. 5, s. 196–201.

PÝCHOVÁ, I. K funkci vizuálií v rozvoji osobnosti žáka. *Pedagogika,* roč. 40, 1990, č. 6, s. 669–684.

SPOUSTA, V. Proč rozvíjet vizuální gramotnost? *Pedagogická orientace,* 2001, č. 3, s. 86 až 93.

SPOUSTA, V. Shematiziranje in tabeliranje učnega gradiva. In *Vzgoja in izobraževanje danes – za danes in jutri.* Zbornik gradiv s posveta. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 1994, s. 86–88.

SPOUSTA, V. Vizualizace jako tvořivý akt učitele. In *Tvořivá škola.* Sborník. Brno: Paido, 1998, s. 89–95.

TARASOV, L. *Slovo a obraz. Dvě hranice modrého paradoxu.* Sborník. Praha: Čs. televize, 1966, s. 13–20.

ZINČENKO, V. P. Problémy vizuální kultury. *Estetická výchova,* 1976, č. 5, s. 113 a 136.

ZINČENKO, V. P., VERGILES, N. JU. *Utváření vizuálního obrazu.* Praha: Academia, 1975.

SPOUSTA, V. Vidění je vědění – ke gnozeologickým aspektům vizualizace. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 22–27. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Vladimír Spousta, Pedagogická fakulta MU v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno

Antropológia a fenomén výchovy v globalizovanom svete

Blanka Kudláčová

Abstrakt: Článok analyzuje vzťah antropológie a fenoménu výchovy. Obraz človeka v jednotlivých tradíciách európskeho myslenia má vplyv na charakter výchovy a modeluje jej archetyp v danom období. Na druhej strane, výchova spätne vplýva na tento obraz. Objavenie významu antropológie pre výchovu môže viesť k nájdeniu novej dimenzie v súčasnej pedagogike a modelovať jej novú podobu v globalizovanom svete. Vytvára východiskovú pozíciu pre jej lepšie pochopenie a novú filozofiu. Tá je predpokladom pre vytvorenie modelu výchovy pre potreby súčasnej edukačnej teórie a praxe.

Kľúčové slová: fenomén výchovy, globalizácia, antropológia, filozofická antropológia, obraz človeka, archetyp výchovy, filozofia výchovy, metafyzika výchovy

Český filozof a pedagóg Radim Palouš v druhej polovici 20. storočia predpovedal: nastávajúci vek bude *časom výchovy*. V svojom diele *Světověk* (1990) sa vyjadril, že nastal koniec „euro-celku", to znamená, koniec troch období: *staroveku, stredoveku a novoveku*. Tieto obdobia nazval spoločným názvom „eurovek" a nastávajúcu dobu sa odvážil nazvať pojmom „svetovek" (Palouš, 1990, s. 28). Udalosťou, ktorá podľa neho symbolizuje koniec novoveku a tým celého *euroveku* a zároveň je začiatkom *svetoveku*, je vstup človeka na Mesiac (1969). Človek sa po prvýkrát mohol pozrieť na svoju Zem ako na celok[1] – *„Ľudia uvideli a vnímali Zem globálne, už nie ako model, ale skutočne."* (Palouš, 1990, s. 77) Globalita sa stala fyzickým zážitkom a skúsenosťou.

Globalizácia a výchova

Reálny proces *globalizácie* nastáva na prelome druhého a tretieho tisícročia. Spôsobili ho najmä prevratné zmeny v oblasti informatiky, informačných technológií a nové možnosti komunikácie. Vstup do spoločného, globalizovaného sveta je akýmsi „vychádzaním" zo zabehaných stereotypov, modelov, neprístupných teritórií – otváraním človeka svetu a sveta človeku v ich no-

[1] Toto „opustenie" Zeme a návrat späť má v sebe dôležitý rozmer. Tým, že sa človek mohol vrátiť späť, získal možnosť „novo nahliadnuť svoj vzťah k aktuálnej dimenzii prirodzeného sveta a koniec koncov k prirodzenému svetu ako takému" (por. Palouš, 1984, s. 56).

vých možnostiach. Vynárajú sa nové problémy, ktoré sa stávajú spoločnými pre všetkých obyvateľov Zeme, nakoľko tá sa stáva spoločným domovom.

Tieto fenomény spôsobujú zmenu doterajšieho nazerania na seba, na iných, na svet ako taký. Prichádza jednak k reálnemu priamemu stretávaniu príslušníkov jednotlivých kultúr, náboženstiev a tradícií v rámci Európy. Tiež však k stretnutiam tradičných európskych hodnôt, kultúr, tradícií a náboženstiev s inými svetovými hodnotami, kultúrami, tradíciami a náboženstvami. Rozpadajú sa existujúce zoskupenia v oblasti politickej, spoločenskej, ekonomickej, a vznikajú nové. Staré vzorce myslenia už nezohľadňujú túžby, ciele a potreby súčasného človeka, čím strácajú svoju funkčnosť. To vytvára priestor pre nové otázky, nový pohľad na človeka, hľadanie jeho podstaty, zmyslu a cieľa v dejinách. Človek, žijúci na európskom kontinente odhaľuje svoju *identitu* ako *„Európan"*. Táto nová historická skutočnosť spôsobuje, že sa uvádzajú do života idey *„európskej jednoty, európskej identity, európskeho občianstva, európskej výchovy, európskej kultúry a európskych hodnôt"* (Žilínek, 1999, s. 111; Žilínek, 2002, s. 78). S tým veľmi úzko súvisí potreba hľadania a vytvorenia novej *historickej paradigmy*, jej principiálnych východísk a podstaty.

Antropológia a fenomén výchovy

Pokiaľ chceme analyzovať fenomén výchovy – tak jednotiacim prvkom v celej histórii výchovy je *človek*. Fenomén *„človek"* je predmetom skúmania mnohých prírodných a spoločenských vied. Každá z nich odhaľuje určitú dimenziu existencie človeka alebo jeho prejavov. Žiadna z týchto vied však nie je schopná prekročiť hranice otázky *„Čo je človek?"* Zodpovedať túto otázku znamená postihnúť a vyjadriť logiku totality – celostnosti človeka, odkryť tajomstvo jeho podstaty a zmyslu ľudského bytia. O takéto pochopenie fenoménu „človek" sa snaží jedine *filozofia*, ktorá postupne pripravila pôdu pre vznik modernej *filozofickej antropológie* ako samostatnej roviny filozofickej reflexie. Práve táto vedecká disciplína by mala tvoriť primárny horizont, v ktorom je potrebné nazerať na človeka a hľadať súvislosti medzi jeho obrazom v danom historickom období a výchovou.

Antropológiou[2] môžeme označiť každé vedecké skúmanie, ktoré sa zaoberá človekom.[3] Treba však rozlišovať medzi vedami, ktoré skúmajú člo-

[2] Z etymologického hľadiska sa spomínaný výraz skladá z gréckeho slova *anthropos* (človek) a zo slova *logos* (slovo, výrok, reč, dôvod).

[3] Antropológia ako samostatná veda vznikla v 18. storočí, keď *J. F. Blumenbach* v r. 1775 použil Casmannov termín na označenie samostatného vedného odboru. Antropológia spolu s botanikou a zoológiou predstavovala v tom čase tri hlavné biologické vedné odbory. K tomuto jej zaradeniu prispel švédsky prírodovedec *Carl Linné* a vydanie jeho knihy *Systema naturae* (v r. 1735), v ktorej nazval človeka termínom *Homo sapiens* a v rámci živočíšnej ríše ho začlenil medzi primátov.

veka z hľadiska špeciálnych vied: biologického, kultúrneho, sociologického, ku ktorým dnes pribudli ďalšie vedy – etológia, etnografia, religionistika, empirická psychológia, teória kultúry (humánne vedy). Tieto predstavujú *nefilozofickú antropológiu*, ktorá skúma aspekty ľudského života podľa charakteru a predmetu danej pozitívnej vedy. Špeciálna veda[4]. sa obmedzuje iba na určitý aspekt ľudskej skutočnosti. Nepostihuje človeka celého, a preto nemôže vypovedať o jeho podstate.

Na rozdiel od nich, *filozofická antropológia*[5] sa snaží postihnúť človeka v jeho celostnosti a zmysluplnosti. Snaží sa vidieť človeka v celej jeho integrite nielen čo sa týka jeho bytostnej štruktúry, ale kladie aj otázky o jeho pôvode, zmysle a perspektíve jeho existencie. Filozofická antropológia skúma človeka ako celok.[6]. Vzniká vtedy, keď človek sám seba chápe ako východisko sveta, je mierou jeho poriadku, hodnôt, nárokuje si svet sám pre seba alebo konštituuje svoj vlastný svet (Pelcová, 2000, s. 12). Chce vysvetliť svet a svoje miesto v ňom.

Pokiaľ má byť akákoľvek ľudská činnosť zmysluplná a cielená, teda nie len náhodným, momentálnym riešením, potom musia základné otázky filozofickej antropológie – *Čo je človek? Odkiaľ som? Kým som? Kam sa uberám, kam smerujem? Aké sú moje ľudské možnosti?* – zaznieť aj vo výchove a vzdelávaní. Pedagóg, ktorý sa takto pýta, si vlastne kladie otázky po podstate a prirodzenosti človeka, jeho potrebách, možnostiach a perspektívach, jeho ideáloch. *„Pedagogické otázky sú vlastne otázky antropologické"* (Kučerová, 1992, s. 5), sú to otázky o podstate človeka. V každej výchovnej činnosti sa odráža určitá koncepcia sveta a miesta človeka v ňom, určité postavenie človeka v prírode a spoločnosti, určité pochopenie zmyslu ľudskej

[4]K podstate špeciálnej vedy patrí, že vyčleňuje určitú obmedzenú dielčiu oblasť skutočnosti a skúma ju z určitého obmedzeného hľadiska. Špeciálna veda sa obmedzuje na určitý aspekt a rozvíja zodpovedajúce metódy, odhliadnuc od iných aspektov a súvislostí, ktoré nepatria do jej odboru a nie sú jej metódami postihnuteľné. Je svojou povahou abstraktná. Nepostihuje konkrétny celok (bližšie pozri Coreth, 1996, s. 11–12)

[5]Základy filozofickej antropológie položil *Immanuel Kant* (1724–1804), ktorý vo svojich prednáškach o logike (r. 1800) sformuloval základnú filozofickú otázku: *Čo je človek?* Moderná filozofická antropológia začína u Maxa Schelera (1874 - 1928). Jeho dielo „Die Stellung des Menschen im Kosmos" (Miesto človeka v kozme, 1928), ktoré malo byť publikované v roku 1929, predstihla jeho smrť. Rozsahom malé dielo (necelých sto strán) vyvolalo veľký ohlas. Môžeme povedať, že od jeho vydania sa datuje vznik modernej filozofickej antropológie.

[6]Pokiaľ nás zaujíma vzťah filozofickej antropológie a filozofie, tak z hľadiska podmetu filozofie, ktorým je človek, filozofia vždy bola aj filozofickou antropológiou. Filozofická antropológia v tomto najširšom zmysle (v zmysle podmetu filozofie) by bola vlastne rovná filozofii. Z hľadiska predmetu filozofie, ktorým nie je vždy človek, filozofia nie je vždy filozofickou antropológiou. Filozofická antropológia v tomto užšom zmysle (zmysle predmetu filozofie) nie je rovná filozofii vôbec, ale je istým spôsobom filozofie (por. Kyprý, 1994, s. 19)

existencie. Slovami Kučerovej má skutočnosť výchovy *„komplexnú antropologickú povahu"* (Kučerová, 1992, s. 9). *„Nemôžeme chápať podstatu človeka bez pochopenia aktov a momentov výchovy, rovnako je pochopenie výchovy závislé od pochopenia ľudského bytia, určenia a zmyslu života."* (Kučerová, 1996, s. 20).

Pedagogika nemôže prenikať do pre ňu nespôsobilých hotových teórií človeka, rovnako nemusí takéto teórie vytvárať. Namiesto toho môže a aj musí prenikať a prispôsobovať sa výsledkom filozofického poznania človeka a k nemu sa viažucich hodnôt (Cichoň, 1996, s. 173). **Antropológia jednotlivých dejinných období určuje charakter výchovy a modeluje jej archetyp.** Na druhej strane však môžeme povedať, že **výchova spätne ovplyvňuje antropológiu a vnímanie človeka** (schéma č. 1).

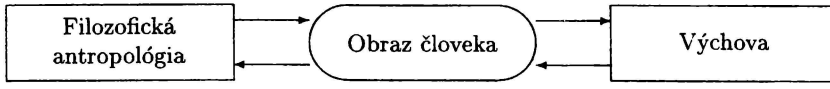


Schéma 1: Vzťah filozofickej antropológie a výchovy

Fenomén výchovy v dejinách európskeho myslenia

Odkedy je človek schopný aspoň čiastočne reflektovať sám seba, odvtedy môžeme hovoriť o výchove. Fenomén výchovy je implicitne obsiahnutý v dejinách človeka, ktorých je integrálnou súčasťou. Môžeme ho sledovať spolu s vývojom ľudskej kultúry, náboženstva, politiky už od prvopočiatkov. *„Ak skúmame hocijaké ľudské spoločenstvá – minulé alebo súčasné, vyspelé alebo primitívne" – všade sa vychovávalo a všade sa vychováva. Formy a obsah sú pritom veľmi odlišné, no fenomén výchovy je ten istý* (Kaiser a Kaiserová, 1992, s. 15).

Už **mýtický človek** vychovával. *Mýtus* ako najstaršia forma svetonázoru, má v sebe obsiahnutý výchovný aspekt, má pedagogickú funkciu (Kudláčová, 2002a, s. 47–54; Löbl, 1994, s. 170; Pelcová, 2001, s. 12; Michálek, 1996, s. 13). Ak vychádzame z etymológie gréckeho slova *trefein*, príp. *trofé*, tento výraz v sebe zahŕňa všeobecnú, celkovú starostlivosť o dieťa.[7] Výchovný rozmer mýtu a celej mytológie sa nachádza v *archetypoch* – vzoroch, neustále sa opakujúcich situáciách a spôsoboch správania, v ktorých sa vždy znovu potvrdzuje základný nárok na jednotu sveta a poriadku v ňom ako celku proti vôli, želaniam, túžbam a potrebám jednotlivca. Výchovným cieľom je priviesť človeka k poznaniu, že on sám v svojej nedokonalosti – *hybris*[8] – je

[7] *Trefó* = živím, nechávam rásť, podporujem, napomáham, kŕmim, chovám, vychovávam a vzdelávam. *Trofé* = výživa, výchova, spôsob života, potrava, ošetrovanie, život, potomstvo. *Trofos* je živiteľ, vychovávateľ, pestún.

[8] *Hybris* (gr.) – prekročenie hraníc, urážka, nadutosť, pýcha, ktorá predchádza pád.

vybočením, zmarením, je vinou, ak nenájde cestu späť k poriadku a zákonu, ktoré vládnu nielen konečnému bytiu, ale aj životu a svetu ako celku.

Prechod od mýtu k logu (od predteoretického myslenia k mysleniu teoretickému) sa zavŕšil v **gréckej kultúre**, kde človek vystupuje ako *mysliaca bytosť*. S týmto posunom súvisí aj nahradenie *trofé*, v svojom všeobecnom poňatí, výchovou v zmysle *paideia*, ktorá už je predmetom reflexie a nevyhnutnou súčasťou *filozofie* (Kudláčová, 2002a, s. 52.), *„Objav sveta"*, ktorý je východiskom filozofickej reflexie a bol zároveň aj intelektuálnou zložkou dejinného pohybu, sa začal v 6. stor. p.n.l. Vznik sociálno-politického útvaru – otrokársko-demokratického mestského štátu – *polis,* sa pokladá za prvú historickú etapu vývinu ľudstva. V tomto novom sociálno-kultúrnom kontexte sa človek dostáva do úplne novej a originálnej strategickej pozície – svoj osud preberá postupne do vlastných rúk. Zároveň to znamená prekročenie prahu dejín, ktoré sa od tohto momentu stávajú doménou *slobodného ľudského rozhodovania a uskutočňovania kultivácie sveta* (Kudláčová, 2002b, s. 88).

Človek v svojej reflexii začal spoznávať záležitosti ľudské, od ktorých sa postupne oddeľuje a vynára nezávislá a neobmedzená realita vecí prírodných. To, čo sa zreteľne javilo ako pôvodné a človekom neovládnuteľné, nazvali prví grécki filozofi *fyzis* (prírodou). *Fyzis* zastupuje celok sveta, ktorý ako pôvodná osnova či základ všetkého je predmetom *údivu a pochybovania.* Filozofický údiv vznikol vtedy, keď skúsenosť a veci prestali byť samozrejmými. Človek svojím myslením a prostredníctvom nástroja *logos* (reč) artikuluje a vysvetľuje fyzis. Tým grécki filozofi objavili a primerane svojej dobe rozvinuli nový fenomén kultúrnej činnosti človeka – *teóriu.* Rozpracovali ju na takú úroveň, ktorá doteraz vyvoláva obdiv a uznanie, pretože jej plodom je nielen filozofia sama, ale teoretická činnosť vôbec. So zrodením filozofie v starovekom Grécku sú súčasne do jej celku integrované ako *paideia* – výchova, vyučovanie, vzdelanie. Paideia znamená priviesť človeka k tomu, kým je. Jej zmyslom však nie je len sebapoznanie, ale predovšetkým sebakonanie – realizácia možností a potencialít skrytých v človeku, najmä v tom, čo je pre ľudskú bytosť určujúce – v duši. Paideia je formou „starostlivosti o dušu", čiže základnou formou výchovnej činnosti, cieľom ktorej je prebudiť a mobilizovať duševné sily tak, aby rozvíjali bytie v zmysle „byť človekom". Je to cesta od detsky nedospelej bezmocnosti k dospelému, plnému človečenstvu, je to učenie sa životu (Palouš, 1991, s. 143; Michálek, 1996, s. 72).

Inou vetvou v dejinách európskeho myslenia je **judaizmus** a naň naväzujúce **kresťanstvo**. Starodávne tradície izraelského ľudu a náboženské úvahy o jeho pôvode, vyvolení a poslaní, nachádzame v súbore kníh, ktoré ozna-

čujeme názvom *Biblia.*[9] Biblické knihy *Starého zákona* (Starý testament, Stará zmluva) i *Nového zákona* (Nový testament, Nová zmluva), vznikali viac ako tisíc rokov a majú bohatú históriu.[10]

V biblickom chápaní je výchova človeka rezervovaná Bohu. Človek nie je úlohou len sám pre seba, ale je za seba zodpovedný aj voči Bohu. Má využívať všetky svoje dary a schopnosti, ktoré mu boli zverené a kultivovať seba aj svet tak, aby sa vrátilo Bohu to, čo od neho vyšlo. Poznanie je aktom celého človeka, nielen záležitosťou rozumnej časti duše, intelektu. Starý zákon je plný výchovného zmyslu. Zo všetkých výrokov a činov Boha je zrejmé, že mu ide o to, aby svoj ľud vymanil zo zajatia a uctievania nepravých bohov. V prvom rade mu záleží na tom, aby človek našiel pravý zmysel života.

Výchova v *kresťanskom chápaní* ide ďalej ako výchova v judaistickej tradícii. Latinský ekvivalent pre slovo *paideia* je *educatio*, ktorým môžeme rozumieť „vy-vádzanie" (Palouš, 1991, s. 63). Absolútnou paradigmou výchovy sa stáva *Kristus* vo svojom synovskom vzťahu voči Bohu – Otcovi. V ňom môžu všetky ľudské bytosti poznačené hriechom dynamicky prerásť túto skutočnosť a podieľať sa na Božom synovstve ako Božie deti. K tomu je potrebná zo strany Boha – *Božia milosť* a zo strany človeka – *slobodné rozhodnutie pre Boha.* Takýto vzťah medzi človekom a Bohom je *spásotvorný* – tvorí dejiny spásy. Človek ho je schopný len vďaka hlbokej premene a priznaniu si svojej závislosti na Bohu. Dokáže v ňom riešiť a konfrontovať všetky svoje väzby, hodnoty, túžby, ale aj ťažkosti a protirečenia. Človek je oslovený Bohom nie ako občan alebo remeselník, Grék alebo Riman, muž alebo žena, ale ako osoba, kvôli sebe samému, svojmu bytiu. Tento fakt poskytuje človekovi hlbokú vnútornú slobodu voči svetu,[11] istotu a sebavedomie. Nachádza ich prostredníctvom viery v Ježiša Krista, ktorá je prístupná každému, aj chudobnému, či nevzdelanému. Kristus sám prešiel skutočnosťami tohto sveta, ako pozitívnymi (vzťah s rodičmi, priateľstvo, schopnosť ovplyvňovať ľudí, odhaľovať im pravdu, schopnosť pomáhať, liečiť, uzdravovať, odpúšťať), tak i negatívnymi (chudoba, otroctvo, opustenosť, sklamanie najbližšími, nepochopenie, falošné obvinenie, samota, utrpenie). Nič ľudské mu nie je cudzie. Človek podobne ako Kristus svojou zodpovednosťou za tento svet, vstupovaním do jeho chodu a ovplyvňovaním jeho diania, sme-

[9] Grécke slovo *ta biblía* – knižočky, spisky; poukazoval hneď od začiatku na to, že Biblia je zbierkou mnohých samostatných spisov. Postupom času sa termínom Biblia označovala táto zbierka ako celok, ako jedna kniha a takto sa dnes používa takmer vo všetkých rečiach.

[10] Najstaršie z biblických kníh vznikli asi v 9. storočí pred Kristom – približne súčasne so vznikom Iliady a Odyssey.

[11] Čo nevylučuje zodpovednosť človeka za svet, ktorá mu bola uložená priamo Bohom ešte v knihe Genezis – Gn 1, 28n.

ruje k svojmu cieľu – *večnosti.* Nakoľko však vie, že tento svet nie je jeho posledným cieľom, všetko, čo robí, by mal robiť čo najlepšie, a tak požehnávať všetko, čo v ňom vykonáva. Tým má možnosť výrazne svet meniť (schéma č. 2).

Pre starovekého a stredovekého človeka, ktorý sa identifikuje ako *animal rationale* alebo *imago Dei,* sú typické nasledovné charakteristiky:

- prevláda objektívne myslenie, človek žije vo vedomí svojho neproblematického postavenia a bezpečia v celku sveta,
- človek vníma svoju identitu ako súčasť celku sveta a väzbu k tomu, čo ho presahuje a voči čomu sa vymedzuje,
- svet má svoj daný a pevný poriadok, nemennú hierarchiu súcien a všeobecne platnú hierarchiu hodnôt,
- človek žije v centre jasne usporiadaného a prehľadného sveta (geocentrický systém), v ktorom Zem je stredom univerza a okolo nej obieha Slnko a ostatné súhvezdia.

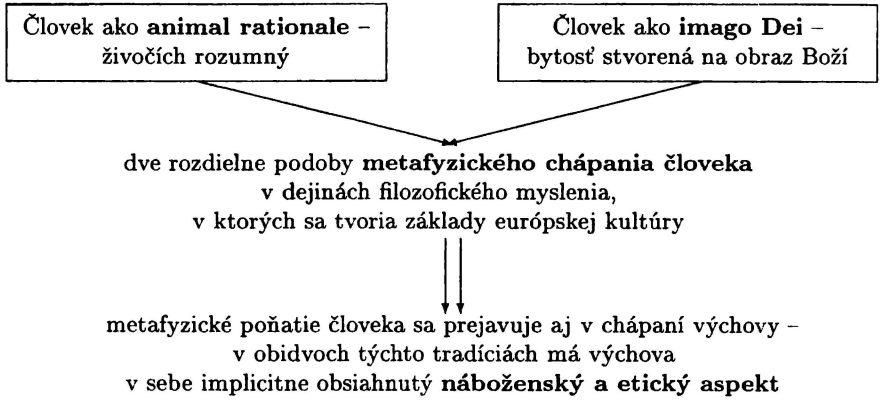


Schéma 2: Charakter výchovy v grécko-antickej a judaisticko-kresťanskej tradícii

Pre **novoveké myslenie** je charakteristický *obrat od objektu k subjektu.* Rodí sa nový životný postoj, ktorý stavia na prvé miesto človeka a vracia sa k ideálom klasickej antiky. Táto je považovaná za ideálnu normu ľudského života a vzdelávania. To spôsobuje obrat od nadprirodzena k prirodzenosti, od transcendencie k imanencii. Metafyzicko-systematické myslenie scholastiky sa stáva nepostačujúcim a preto nastupuje kriticko-empirické myslenie.

Podľa Pelcovej (2001, s. 50–51) sú pre novoveké myslenie, ktoré môžeme označiť aj metafyzikou subjektivity, typické dve črty:

1. obrat k subjektu,

2. nový druh ľudskej činnosti – exaktná veda.

Človek ako subjekt sa stáva stredom, nie však objektívneho poriadku bytia, ale stredom subjektívneho sveta poznania. Inšpirátorom tohto myslenia je predovšetkým René Descartes (1596–1650), ktorý nachádza bezpečné východisko v čírej istote vedomia – *ego cogitans*. Rozum a intelekt ovládajú v novoveku všetko, „*rozum je tu kritériom ideí*" (Hrehová, 1998, s. 77).

Do sveta bezprostredne daného sa človek rodí, je v ňom doma. Svet je pochopiteľný a je mu možno rozumieť. Prírodovedecké determinované myslenie sa od bezprostredne daného sveta dištancuje – svet a každý z jeho javov sa novovekému človeku javí ako objekt pre skúmanie. Takýto prístup k realite je nanajvýš praktický. Popisovaná skutočnosť sa mení na skutočnosť analyzovanú, vyjadrenú a redukovanú pojmovým systémom, rekonštruovanú s cieľom využitia pre svoju vlastnú potrebu. Akonáhle sa prírodovedecká koncepcia stane základom modernej techniky, nemôže byť záľubou alebo privilégiom jednotlivca, ale osvojuje si ju široký okruh ľudí. Tak vzniká priestor pre *inštitucionálny charakter vzdelávania.*

Novovek so svojou *krízou metafyziky* a obrovským *rozvojom prírodných vied* spôsobil, že človek so svojím *ratio* bol presvedčený o tom, že je schopný vysvetliť a zmeniť svet. Táto zmena myslenia bola sprevádzaná autonómiou jednotlivých vedeckých disciplín (tiež pedagogiky) a vznikom celého spektra rôznorodých koncepcií výchovy. Požiadavka a aj realita autonómie spôsobila nebezpečenstvo ilúzie o vytvorení výchovy ako takej, výchovy „o sebe". Týmto výchova *stratila svoje metafyzické ukotvenie* a prostredníctvom jednotlivých koncepcií sa dostáva do rôznych extrémov – *pedocentrizmus, antipedagogika, totalitná výchova, liberálna výchova, biologizmus, psychologizmus.*

Moderná výchova má dva základné prvky: *Niekto formuje niekoho.* Nie je to už tajomná, preordinovaná inštancia, v ktorej sa výchova uskutočňuje ako obrat od bežných obstarávok k podstatnému, ani pohyb alebo cesta v zmysle Božieho povolania. Sú tu ľudia – *učitelia*, ktorí vychovávajú, a *chovanci*, ktorí sú vychovávaní. Pôvodné archetypy výchovy v zmysle *paideia* a *educatio* stratili opodstatnenie. Človek ostáva sám v sebe a v svojej ustarostenosti o svoje zabezpečenie a svoju existenciu (schéma č. 3).

V 20. storočí nastáva nový fenomén v oblasti výchovy. V mnohých štátoch prišlo k zoštátneniu školstva. To prispelo k vytvoreniu systematickej výchovy a vzdelávania občanov toho ktorého štátu. S tým prišlo nové riziko – škola a výchova v nej sa mohla stať a často aj stala prostriedkom ideologizácie a manipulácie (schéma č. 4).

Človek ako **ego cogito** –
mysliaci subjekt

↓

novoveké myslenie so svojou **krízou metafyziky**
a obrovským **rozvojom prírodných vied** spôsobilo, že človek
so svojím *ratio* bol presvedčený o tom, že je schopný vysvetliť a zmeniť svet

↓↓

autonómia jednotlivých vedeckých disciplín (tiež pedagogiky)
a vznik celého spektra rôznorodých koncepcií výchovy,
nebezpečenstvo ilúzie o vytvorení výchovy ako takej, výchovy „o sebe"

↓↓

výchova **stratila svoje metafyzické ukotvenie**
a prostredníctvom jednotlivých koncepcií sa dostáva do rôznych extrémov –
pedocentrizmus, antipedagogika, totalitná výchova,
liberálna výchova, biologizmus, psychologizmus

Schéma 3: Charakter výchovy v novoveku

20. storočie

↓

nový fenomén v oblasti výchovy – **zoštátnenie školstva**, vytvorenie
systematickej výchovy a vzdelávania občanov jednotlivých štátov

↓↓

nové riziko: škola a výchova sa môže stať a často aj stáva
prostriedkom ideologizácie a manipulácie

Schéma 4: Charakter výchovy v 20. storočí

Antropológia a model výchovy v globalizovanom svete

Vplyv výchovy na obraz človeka a utváranie jeho identity je neustále výraznejší. Obyvateľstvo jednotlivých štátov Európy prechádza povinnými inštitucionálnymi formami vzdelávania a výchovy od raného detstva. Jednotlivé formy univerzitného vzdelávania formujú človeka ešte v tretej dekáde života.

Vzdelávanie a výchova dostávajú dnes *rozmer celoživotného vzdelávania*[12] – prestávajú byť viazané iba na školskú edukáciu[13] a iba na populáciu detí a mládeže (Průcha, 1997, s. 19). To je zrejme dôvod, prečo profesor Palouš, ktorý sa venuje filozofii výchovy, hovorí o súčasnosti ako o „čase výchovy".

Z predchádzajúcich analýz si dovoľujeme vyšpecifikovať nasledovné závery:

1. Skutočnosť výchovy je podmienená historicky a kultúrne tým, ako ktoré dejinné obdobie chápe človeka, jeho podstatu, zmysel jeho existencie, jeho určenie a poslanie. Je vždy aj hľadaním zmyslu a podstaty ľudského bytia – hľadaním pravdy o človekovi.[14]
2. Z tohto dôvodu je potrebná analýza pohľadu na človeka v jednotlivých dejinných obdobiach, z ktorej je možné vytvoriť a poukázať na archetyp výchovy v danom historickom období. Tento spôsob uvažovania by sme mohli nazvať *metafyzikou výchovy.*[15]
3. Ak je možné z vymedzenia podstaty človeka odvodiť podstatu výchovy a z cieľa a zmyslu života človeka poukázať na cieľ, metódu a obsah výchovy (Pelcová, 2000, s. 13), je dôležité si uvedomiť, že platí aj opačný vzťah. Na základe uvedeného platí **axióma**: *akú antropológiu vytvoríme, takú výchovu môžeme uskutočňovať.* Táto môže mať principiálny význam pre formovanie súčasnej pedagogiky a jej možné perspektívy.

Záver

20. storočie môžeme z hľadiska rozvoja filozofie nazvať *„storočím antropológie"* (Ruba, 1993, s. 9). Antropológia preniká do všetkých vedných odborov, znovu objavuje a nastoľuje problém človeka a jeho tajomstva v celej šírke

[12] „Výchova prebieha od narodenia človeka po celý jeho život a môžeme dokonca hovoriť o prenatálnej výchove..." (Pařízek, 1996, s. 5)

„... pedagogická teória... napomáha racionálne koncipovať, organizovať a zabezpečovať výchovu mládeže a dospelých." (Jůva, V., Jůva, V., 1994, s. 5)

[13] „Pedagogika sa zaoberá človekom v situácii výchovy... V situácii výchovy je celý človek so všetkými svojimi vzťahmi ku skutočnosti" (Kučerová, 1994, s. 14).

„Predmetom skúmania pedagogických vied sú stavy, procesy a výsledky výchovného a vzdelávacieho pôsobenia prostredníctvom cieľavedomých (intencionálnych) vplyvov pri formovaní osobnosti jedinca, skupín aj celej populácie v spoločenských podmienkach..." (Krejčí, 1990, s. 30)

„Všeobecná pedagogika študuje spoločné rysy a súvislosti výchovy prebiehajúcej za rôznych podmienok." (Pařízek, 1996, s. 15)

[14] Por. „Výchova a vzdelanie je vlastne filozofiou: je starostlivosťou o životný pohyb; uvádza do vzťahu k ľudskej transcendencii. Všetky ostatné pohľady na výchovu a vzdelanie predstavujú k tomu len príležitosť." (Kratochvíl, 1995, s. 12)

[15] Podrobná historicko-filozoficko-antropologická analýza jednotlivých spomínaných tradícií európskeho myslenia je predmetom autorkinej dizertačnej práce *Antropologické východiská výchovy.*

a hĺbke jeho existencie a možností. Výchova a vzdelanie nemôžu byť výnimkou.

Antropológia ako veda zaznamenala svoj vývin. Ten korešponduje s vývinom a zmenami v obraze človeka v jednotlivých historických tradíciách. Z pohľadu súčasného človeka sa nám tieto jednotlivé obrazy človeka môžu javiť ako nedostatočné a skreslené. Súvisia však s úrovňou poznania a sebapoznania človeka v danom období a kvalitou jeho vedomia. Vyvíja sa tiež archetyp výchovy, ktorý reprezentuje dané historické a myšlienkové tradície a nie je možné ho vytrhnúť z kontextu doby.

Pedagogika potrebuje rozpracovať novú filozofiu a metafyziku výchovy, aby objavila a ukotvila svoju vertikalitu a mohla sama seba zdôvodniť. V tejto genéze a retrospektívnom pohľade je možné nájsť a zdôvodniť aj aktuálny model výchovy, tiež nové perspektívy tejto vedeckej disciplíny.

Literatúra

CICHOŃ, W. *Wartości – człowiek – wychowanie.* Kraków: Wydawnictwo Universytetu Jagielońskiego, 1996.

CORETH, E. *Co je člověk?* Praha: Zvon, 1996.

HREHOVÁ, H. *Pohľad do dejín etických systémov.* Bratislava: Charis, 1998.

JŮVA, V., JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky.* Brno: Paido, 1994.

KAISER, A., KAISEROVÁ, R. *Učebnica pedagogiky.* Bratislava: SPN, 1992.

KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí.* Praha: Herrmann a synové, 1995.

KREJČÍ, V. *Obecné základy pedagogiky.* Ostrava: PdF v Ostrave, 1991.

KUČEROVÁ, S. *Úvod do pedagogické antropologie a aziologie.* Brno: MU, 1992.

KUČEROVÁ, S. Filozoficko-historický prístup k otázkám výchovy. In MAŇÁK, J., a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky.* Brno: MU, 1994, s. 7–17.

KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova.* Prešov: Grafotlač, 1996.

KUDLÁČOVÁ, B. *Výchovný rozmer mýtu.* In *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnav.* Séria D – vedy o výchove a vzdelávaní. Trnava: PdF TU, 2002, s. 47–54.

KUDLÁČOVÁ, B. Obraz človeka v grécko-antickej tradícii s poukazom na výchovu. In *Etika a etická výchova v školách.* Trnava: TU, 2002, s. 84–94.

KUDLÁČOVÁ, B. *Antropologické východiská výchovy.* Dizertačná práca. Bratislava: UK, 2003.

KYPRÝ, V. *K problematice filosofické antropologie (jako antropologické ontologie).* Praha: VŠE, 1994.

LÖBL, R. Mýtus a logos. *Filozofia,* 1994, ročník 49, č. 3, s. 169–175.

MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy.* Praha: Oikúmené, 1996.

PALOUŠ, M. *Paralelní úvahy.* Samizdat, kap. Opuštění země. Praha, 1984.

PALOUŠ, R. *Světověk.* Praha: Vyšehrad, 1990.

PALOUŠ, R. *Čas výchovy.* Praha: SPN, 1991.

PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky.* Praha: UK, 1996.

PELCOVÁ, N. *Filosofická a pedagogická antropologie.* Praha: Karolinum, 2000.

PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství (filosofie o člověku a výchově).* Praha: ISV, 2001.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 1997.

RUBA, M. *Antropologia filozoficzna – rozkwit czy upadek filozofii?* In FILIPIAK, M., SZULAKIEWICZ, M. *Człowek drogi poszukiwań (studia z antropologii i etyki).* Rzeszow: Wyższa szkoła pedagogiczna, 1993, s. 9–30.

SCHELER, M. *Místo člověka v kosmu.* Praha: Academia, 1968.

ŽILÍNEK, M. *Európska dimenzia v morálnej kultivácii osobnosti.* Bratislava: Univerzita Komenského, 1999.
ŽILÍNEK, M. *Európska hodnotová paradigma a multikulturálny rozmer mravnej kreativizácie osobnosti.* In *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnav.* Séria D – vedy o výchove a vzdelávaní. Trnava: TU, 2002, s. 77–86.

Pramene

PRACH, V. *Řecko-český slovník.* Praha: Vyšehrad, 1998.
Sväté písmo Starého i Nového zákona. Rím: Slovenský ústav svätého Cyrila a Metoda, 1995.

KUDLÁČOVÁ, B. Antropológia a fenomén výchovy v globalizovanom svete. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 28–39. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Ing. Mgr. Blanka Kudláčová, Katedra psychológie a etickej výchovy, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, Priemyselná 4, P. O. Box 9, 918 43 Trnava, b.kudlac@truni.sk

Ke stavu české pedagogiky

Bohumil Blížkovský, Stanislava Kučerová

Česká pedagogika je dosud zdecimována především ztrátou kontinuity dobrého vývoje v posledních šedesáti letech. Často jí proto chybí spolehlivější orientace, nezbytná koncepční prozíravost, správný výběr strategických priorit k prosazení dobře se učící společnosti 21. století i u nás pevnější vůle žádoucí hodnoty soustavněji realizovat. Celá ČR bude například za pár měsíců jen dvouprocentní menšinou superintegrované EU, navíc s mimořádným handicapem: s podlomenou národní identitou. Většina české pedagogické obce i národa, včetně jeho mnohých vlivných předáků, si rizika s tím spojená plně ani neuvědomuje. Dokladem otřesného zaostávání ČR v tomto směru je i nedávný široce založený mezinárodní výzkum historického vědomí adolescentů 29 evropských zemí, koordinovaný z Hamburku a Bergenu. Výsledky potvrdily všeobecně zastávaný názor, že i jednotlivé národy musí uchovat svou identitu i při plné evropské integraci. Jedinou výjimkou jsou, bohužel, dospívající Češi, kterým o národní svébytnost vlivem ustavičného vymycování vlastenectví z našich hlav nejde. „V této oblasti", píší čeští koordinátoři, „jsme narazili u naší mládeže na výraznou absenci národního cítění" (Klíma, 2001, s. 158). Většina pracovišť vysokých škol, které mají národní identitu střežit a rozvíjet i příslušné odborové pedagogiky, učebnice a mnozí učitelé základních a středních škol zřejmě svoji roli řádně neplní (Česká a slovenská otázka..., 2002, s. 295–300). Vliv masivního proudu sebezáhubného odnárodňování v téměř úplně odcizených médiích zřejmě již převládá (Česká a slovenská otázka..., 2002, s. 220–227).

Nejnaléhavější národní výchovně-vzdělávací priority a badatelské strategie české pedagogiky pro 21. století nemáme náležitě ani definované, natož účinně prosazované a zabezpečené. Nepřestává být česká i česká pedagogika? Vždyť i zvýšená pozornost, kterou dnes právem věnujeme světu, ztrácí smysl, nedokážeme-li se z příslušných informací správně poučit.

Největší slabinou české pedagogiky je její axiologie (Kučerová, 1996, s. 232). Filosofické základy soudobé české pedagogiky navazují stále více na vše jiné než na osvědčený kritický realismus a skutečný humanitní demokratismus T. G. Masaryka i J. Á. Komenského. Nezřídka jde o disfunkční krajnosti postmoderního relativismu, iracionalismu, anarchismu, neoliberalismu, subjektivismu (Česká a slovenská otázka, 2002, s. 391), klerikalismu, autoritativního neoabsolutismu i antipedagogického nihilismu. Anomie a duchovní bídy ve strategickém pedagogickém uvažování spíše přibývá, než ubývá. Konformní nekritické přejímání kdejakých cizích plev trvá, vyměnily se jen zeměpisné strany.

K úpadkovým tendencím náleží i soudobý scientismus, který si často spoluodpovědnost za stav praxe ani nepřipouští. Kontraproduktivní je jeho metodologický formalismus. Pedagogické jevy náleží k nejsložitějším, jakékoliv jejich redukce (např. na údaje snadno kvantifikovatelné) jsou scestné. Celistvá otevřená systémová řešení složitějších komplexních problémů se stávají kategorickým imperativem (Blížkovský, 1992). Soudobá „grantománie" vyhovuje však více zájmům partikulárním. Celá naše výchovně-vzdělávací soustava věnuje jednostrannou pozornost „vstupům" (projektům, financím, přijímacímu řízení...), naopak kvalita podstatných vědeckých i pedagogických „výstupů" se často zcela přehlíží. Za téměř 15 polistopadových let nejsou například řádně vymezené ani maturitní požadavky, státní závěrečné zkoušky více než 400 studijních oborů VŠ jsou již „státní" spíše jen verbálně. Patřičně celostátní závěrečné standardy většina z nich postrádá. Kardinální permanentní funkční výběr základních závaznějších výchovně-vzdělávacích hodnot pro 21. století se neodpovědně podceňuje i neuskutečňuje. Absence náležitých (i „rukolapných") výstupních standardů podstatně ztěžuje i znemožňuje příslušné koordinované cílevědomé tvůrčí realizace žádoucích etapových a finálních hodnot i celkovou kontrolu dosahovaných výzkumných vzdělávacích výsledků.

Plně se to, bohužel, týká i strategicky nejvýznamnějšího, tj. učitelského vzdělání. Ověřená převažující nedostatečnost přípravného učitelského vzdělávání je alarmující (Blížkovský, Kučerová a Kurelová, 2002, s. 251). Trvá i riziko redukce učitelského vzdělávání na bakalářské studium. Soustavnější další vzdělávání učitelů, natož funkční vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků neexistuje vůbec. Pedeutologických prací a příspěvků je sice relativně dost, ale jejich vliv na příslušnou praxi je pramalý. Celkový vliv pedagogických věd i pedagogické osvěty na naše společenské dění je naprosto nedostatečný. Inovační potenciál české pedagogiky je mimořádně slabý, její hlas v ČR téměř zaniká. Slábne i širší kultivační role našeho školství. Sociální nemoci a deviace pronikají do škol. Ignorují se i přímé pedagogické výzvy k nápravě. Svědčí to o mimořádné neodpovědnosti odpovědných i o pramalé pozornosti české pedagogiky klíčovým otázkám demokratické školské politiky, pedagogického řízení, školské správy a samosprávy (Blížkovský, 1997, s. 315). K neomluvitelným ostudám celé ČR tak bohužel náleží to, že se její decizní sféra dosud nezmohla ani na akutní základní demokratickou školskou reformu odpovídající potřebám 21. století. Prvé fundované podklady k ní byly přitom předány MŠ ČR již počátkem r. 1990 (Blížkovský, Kučerová a Kurelová, 2002, s. 251). Jejich šíření, tvůrčí rozvíjení i prosazování v obligatorním vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků však v ČR stále neexistuje.

Rovněž tendence oslabující tzv. teorii výchovy v užším slova smyslu, vý-

chovnou funkci školy, výchovu mravní, výchovu občanů, výchovu k demokracii a výchovu hodnot vůbec jsou pravým opakem nejnaléhavějších existenčních potřeb naší znejistělé společnosti i veškerého soudobého lidského života a světa.

Upozornění na některé zaostávající speciální pedagogické disciplíny neznačí spokojenost s úrovní obecných základů pedagogiky. Bez jejich funkční axiomatizace hrozí dezintegrace a degradace všech pedagogických věd.

Zvláště silně narušené i přetrhané jsou základní kreativní vazby mezi tvůrčí a pedagogickou teorií a praxí. Opravdu tvůrčí pedagogika pro tvůrčí praxi, podložená pedagogickou zkušeností, se vytrácí. Zhoubná polarizace omezeného prakticismu a neméně omezeného samoúčelného teoretizování se prohlubuje. Budoucí učitele například učí i pedagogové, kteří před tím na příslušných školách ani neučili. Stále častěji tak vzdělávají nedovzdělaní a vychovávají nedovychovaní. Žádoucí pedagogická osvěta chybí téměř úplně. Od praxe odtržená bývá i příprava odborných pedagogů. I tu se nepostradatelnost náležitých pedagogických zkušeností často ignoruje. Od posledního širšího dálkového vysokoškolského studia oborové pedagogiky osvědčenými praktiky na Vysoké škole pedagogické v Praze po 2. světové válce uplynulo již půl století. Osvětová role Dědictví Komenského, které vydalo a šířilo zlatý fond české i světové pedagogiky, nenachází podporu 65 let. Příliš knižní i málo početné doktorandské studium k oživení vlny nového tvůrčího pedagogického reformismu nestačí. Celková reflexe stavu naší pedagogické praxe (včetně úrovně školské správy) a spoluodpovědnost za jejich zdokonalování soudobé české pedagogiky často chybí. Nemá k tomu ani dost sil.

Uvážíme-li, že hmotné i morální oceňování veškeré pedagogické činnosti je u nás podprůměrné, nelze se divit, že deficit angažované pedagogické motivace, tvůrčí kompetence i odpovědnosti roste. Nemalá je též komerční i existenční profesní konformita, stagnace, rezignace i apatie. I celkový potenciál existující odborné kapacity české pedagogiky je zřejmě nebezpečně podceněný, disfunkčně složený a soustředěný (nerovnoměrně dislokovaný). Po neuvážené likvidaci Pedagogického ústavu JAK ČSAV bohužel neexistují (nebo přesně nefungují) celostátní kompetentní pedagogické orgány ČR, které by účinně usilovaly o komplexní odbornou nápravu. Chybí celostátní kooperace předních odborníků české pedagogiky, chybí příslušní odboroví konceptoři, koordinátoři a gestoři. Chybí zkrátka vedoucí pracoviště ČR odpovědné za zdokonalování pedagogických věd i lidského učení, vzdělanosti, výchovy a osvěty. Aspoň minimální obnova nových základů PÚ JAK AV ČR je nezbytná. Rovněž širší průběžná spolupráce s nejbližší pedagogikou slovenskou a polskou by nám v EU prospěla.

Závěrem

Krize pedagogické teorie a praxe v klíčových otázkách pedagogických věd, vzdělanosti, výchovy a osvěty ČR trvá. Bez jejího brzkého systémového překonání se celkové realizace náročných postulátů dobře se učící demokratické společnosti 21. století nedočkáme. Naše další zaostávání v této strategické oblasti nás může ohrozit i existenčně.

Literatura

KLÍMA, B., a kol. *Mládež a dějiny.* Brno: Akademické nakladatelství, 2001.

Česká a slovenská otázka v soudobém světě. Základy naší hodnotové orientace při rozšiřování a reformě EU. Brno: Konvoj, 2002.

KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova.* Prešov: ManaCon, 1996.

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika. Celistvé a otevřené pojetí vzdělávání a výchovy pro studium a tvůrčí praxi.* Ostrava: Amosium, 1997.

BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M., a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století.* Brno: Konvoj, 2002.

BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S. Ke stavu české pedagogiky. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 40–43. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., Milénova 12, 638 00 Brno

K pedeutologické problematice

Reflexia v procese stávania sa učiteľom

Bronislava Kasáčová

Abstrakt: Štúdia sprostredkuje teoretické východiská a praktické možnosti uplatnenia inovatívnych trendov v príprave učiteľov. Inovácie odvodené z humanistických a konštruktivistických východísk využívajú v procese edukácie ako edukačný prvok, prostriedok aj cieľ reflexiu. Schopnosť človeka uvedomovať si seba samého v procese stávania sa učiteľom je podmienkou jeho aktívnej účasti na svojom sebautváraní.

Abstract: The paper deals with theoretical and practical context in innovative teachers training. New way in teachers training based on constructivism and humanistic psychology use the reflection as aim and instrument of selfrealizing. This human skill is aimed on realizing of selfdevelopment in a process of becoming a teacher and this is the condition of active participation in own selfformation.

Teoretické a praktické súvislosti inovácií v príprave učiteľov

Zmeny prebiehajúce v spoločnosti a odrážajúce sa v premýšľaní a uvažovaní jedinca majú svoj výrazný odraz v pedagogike vôbec a špecificky v učiteľskej príprave. Tieto boli ovplyvnené prienikom myšlienok, teórií a koncepcií overených v západoeurópskom pedagogicko-psychologickom kontexte. Boli to však aj zmeny osobné, zmeny v myslení a oslobodení sa učiteľov, pripravujúcich učiteľov. Trendy v zmysle inovatívnych postupov mali často živelný charakter. Aby sa inovácie stali funkčnými, aby prežili prvotný „boom", musia spĺňať niekoľko **podmienok:**

- mali by byť korešpondujúce s trendmi prevládajúcimi a deklarovanými danou **inštitúciou**, resp. v širšom kontexte s národnými zámermi – **inštitucionálny kontext**

- mali by byť **teoreticky** podporené, dôveryhodné, cieľavedomé, no pritom flexibilné, teda otvorené zmenám priebežného vedeckého revidovania – **teoretický kontext**
- mali by byť „živené" **osobným** zaujatím učiteľa – inovátora, ktorý by však nemal zabúdať na konfrontáciu svojho presvedčenia s kolegami, založenú na kooperácii a permanentnom dialógu – **osobná skúsenosť a osobné zainteresovanie**
- mali by mať reálne zázemie v podobe **pedagogickej reality,** a to ako východisko, prostriedok a cieľ inovácie – **pedagogická aplikácia**

Rada by som tu predstavila skúsenosti s reflexiou v príprave učiteľa elementárnych škôl. Nepovažujem pedagogickú prípravu za priestor, kde majú študenti len zvládnuť určité teoretické otázky. Majú sa naučiť, ako poznávať svojich žiakov cez proces poznávania seba a svojho vlastného procesu učenia, naučiť sa viesť žiakov cez proces vlastného vedenia v procese stávania sa učiteľom, a prežívaním pomoci pri vlastnom rozvoji nadobudnúť skúsenosť „byť pomáhajúcim" učiteľom pre žiaka, triedu a rodičov detí vo svojej triede.

Inštitucionálny kontext

Vychádzame z koncepcie prípravy učiteľov na pedagogickej fakulte, ktorá načrtla určitú jednotiacu filozofiu. Základom jej filozofie a výstavby učebného plánu sa stali požiadavky na osobnosť učiteľa, jeho profesionálne činnosti a spôsobilosti, a nielen suma vedných odborov a učebných predmetov, ktoré má študent absolvovať. Všeobecné východiská koncepcie boli výrazne ovplyvnené humanistickými princípmi (Kosová, 1999):

- *osobnostná orientácia* prípravy učiteľov, s dôrazom na akcentovanie rozvoja učiteľových interpersonálnych zručností a spôsobilostí, rozvíjanie postojov študentov k sebe, deťom, k učiteľskej profesii, zvyšovanie schopnosti ich sebareflexie a reflexie svojej činnosti
- *orientácia na dieťa a na rozvoj jeho osobnosti*, zameraná na posilnenie celostného, činnostného prístupu a skutočnej individualizácie v edukácii
- *funkčnosť prípravy učiteľov* s dôrazom na optimalizáciu pomeru teoretickej a praktickej zložky prípravy s posilnením praktickej
- *flexibilita a variabilnosť prípravy učiteľov* zameraná na schopnosť alternatívnych prístupov vo vyučovaní, prácu s deťmi s rôznymi vzdelávacími a výchovnými potrebami.

Za významnú v príprave učiteľov je považovaná reflexia študenta a jeho vlastného procesu učenia na ceste k učiteľskej profesii. V súčasnosti sa stretávame s reflexiou a sebareflexiou tak v učiteľskej príprave ako aj v iných odboroch (Meulenkamp, 2000; Lazarová, 1999; Orosová, 2000). Učenie sa je neustálou reflexiou a konfrontáciou seba s okolím, no kognitívne oriento-

vané školy zužujú, či redukujú procesy učenia na predmetný svet. Bokom ostáva interpersonálny, ale hlavne intrapersonálny svet vzťahov. Učiteľ má ale žiť a pomáhať deťom žiť nielen v predmetnom svete vyplnenom poznatkami, ale vo svete ľudí a so sebou samým. Doušková (2000, s. 69) uvádza dominantné znaky autentickej interakcie v práci učiteľa:

- intelektuálny, emocionálny a vôľový potenciál,
- schopnosť sebareflexie a autoregulácie,
- tvorivý prístup k vyučovaniu a ochota riskovať,
- vysoká odbornosť,
- hodnotová orientácia zameraná na žiaka.

Teoretický kontext

Adjektívum „systemický" podľa Ludewiga (1992, s. 41) znamená všeobecný myšlienkový prístup – *konštruktivistické porozumenie teórii systémov.* Ak vo vzťahu k terapii to znamená implikáciu tohto spôsobu myslenia do praxe pomáhania, môžeme edukáciu chápať v širšom ponímaní ako agógiu (Švec, 1995, s. 138), teda sociálne vedenie ľudí. V negatívnom zmysle Ludewig vymedzuje, že systemické myslenie nepredpokladá žiadny „analytický atomizmus", nepodporuje žiadny „ontologický redukcionizmus" a neopiera sa o žiadnu „lineárnu kauzalitu". Pod systémami rozumie konštrukty ľudského poznania alebo „kognície" (teda nie modely objektívnych vecných obsahov). Systemický spôsob myslenia predpokladá, že systémy vznikajú cyklickým pohybom pozorovania a myslenia a ich platnosť je obmedzená len vnútri seba – jedinca. *Schopnosť porozumieť sebe samému je založená na reflexii a sebareflexii, a schopnosť porozumieť inému spočíva na dohode prostredníctvom reči.*

Roľa učiteľa v tomto chápaní má ťažisko vo *vedení reflexívnej techniky.* Reflexívne alebo reflektujúce vyučovanie je v centre pozornosti súčasných moderných škôl, i keď nie vždy nesie tento prívlastok vo svojom názve.

Byť pomáhajúcim učiteľom znamená byť reflektujúcim učiteľom schopným reflexívneho vyučovania. Je to vyučovanie, ktoré sa završuje spätnoväzbovou sebareflexiou a analýzou kvality a účinnosti vyučovacieho celku, aby sa skvalitnila práca a dosiahli sa lepšie účinky (prípadne, aby sa zvýšila úroveň učiteľovej reflektivity a znížila impulzivita v jeho štýle, alebo koncepcii vyučovania). (Švec, 1995, s. 225)

Andrew Pollard (1998) formuluje šesť charakteristík (pričom vychádza z Deweyho (1916) reflexívnej činnosti, aplikovanej do procesu vyučovania:

1. Reflexívne vyučovanie znamená mať aktívny záujem o ciele a výsledky s čo najlepším zreteľom na ich účinnosť.
2. Reflexívne vyučovanie prebieha v cyklickom špirálovitom procese, počas

ktorého učiteľ nepretržite monitoruje, hodnotí a reviduje svoje vlastné pôsobenie.
3. Reflexívne vyučovanie vyžaduje schopnosť využívať metódy získavania informácií o triede pre podporu rozvoja vyučovacej spôsobilosti.
4. Reflexívne vyučovanie vyžaduje postoje otvorenej mysle, zodpovednosti a srdečnosti.
5. Reflexívne vyučovanie je založené na úsudku učiteľa z informácií plynúcich jednak zo sebareflexie, jednak z vyučovacích predmetov.
6. Reflexívne vyučovanie, profesionálne učenie a personálne naplnenie je rozvíjané prostredníctvom spolupráce a dialógu s kolegami.

Osobné zainteresovanie

Určitou inšpiráciou bolo stretnutie so systemickým spôsobom myslenia a uvažovania a s kolegami, ktorí uvažujú podobne. Využívanie poznatkov zo systemickej terapie v edukačnej praxi pôvodne nemali povahu cieleného uplatňovania teórie vo výučbe. Postupným prienikom poznaného so zažitým ma stále hlbšie vtiahlo do „systematického uplatnenia systemiky" nie ako terapeutického prístupu, ale edukačného, či výchovného vedenia študentov na jednej strane a určité podnecovanie k tomuto spôsobu uvažovania o pedagogických problémoch, otázkach, situáciách a seba v nich. A to v zmysle chápania prístupu k študentom ako formy „praxe pomáhania" – či facilitácie rozvoja osobnosti študenta učiteľstva.

Prečo systemický prístup v humanistickej koncepcii?

Z určitého uhla pohľadu sa môže javiť priestor postsocialistických krajín ako priesečník rozmanitých inovačných snáh a trendov. Na jednej strane je už prípustná rôznosť a pedagogická pluralita, keďže éra jednotnej školy je našťastie za nami. No už spomínaná živelnosť a neorganické implantovanie niektorých cudzorodých prvkov môže byť na škodu veci, hlavne keď ide o dobrú snahu bez reflektujúceho, „premýšľavého" uvažovania. Preto sa zamýšľame nad tým, čo je overené praxou inde a nad vhodnosťou uplatnenia v našich podmienkach učiteľskej prípravy. V systemickom myslení je zaujímavých niekoľko **podnetov,** ktoré sa pokúsime predostrieť v protirečivých, alebo dialektických vzťahoch:

1. terapia – edukácia, humanizmus – konštruktivizmus,
2. bytie – stávanie sa, heteronómia – autonómia.
3. aplikácia teórie – prax pomáhania študentom stať sa autonómnym učiteľom.

Tak humanistické, ako i konštruktivistické prístupy (systemika v edukácii) spája snaha o neinvazívne intervencie do procesu rozvoja jednotlivca s cieľom pozitívnej zmeny. Či už je intervenujúcim „facilitujúci", alebo „po-

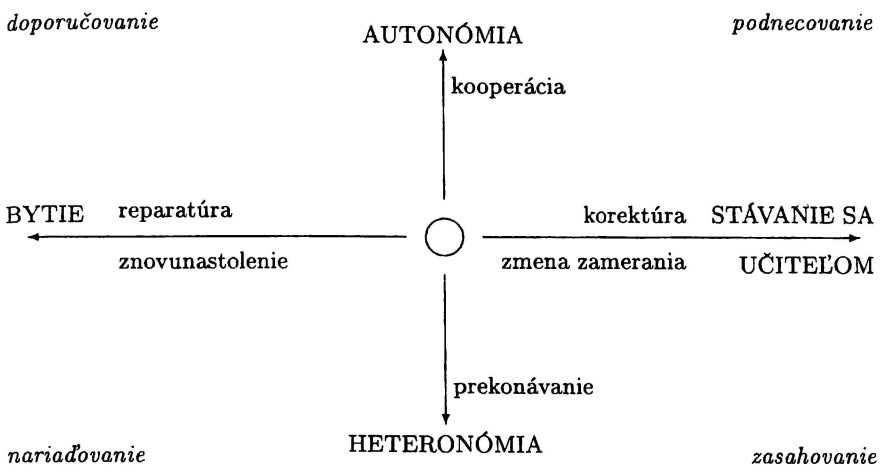
máhajúci", ide o stimuláciu vlastných možností jedinca. Hoci oba prístupy majú svoj základ v terapeutickej praxi, sú priamo aplikovateľné v edukačnej realite. Pokúsime sa o komparáciu, ako riešia základné otázky oba prístupy v terapeutickej praxi (adaptované podľa: Ludewig, 1992, s. 38) a edukačnej praxi (Kasáčová, 2001, s. 39).

Tab. 1: *Paralely medzi terapeutickými a edukačnými prístupmi humanistických a konštruktivistických postupov*

Základné otázky		**Humanistická terapia**	**Humanistická edukácia**	**Systemická terapia**	**Konštruktivizmus systemika v edukácii**
Chápanie problému		zablokovaný potenciál Ja	sebarealizujúca sa individualita	životný problém	edukačný problém – cieľ
Koncept terapie	Koncept edukácie				
Cieľ terapie	Edukačný cieľ	sebarozvoj	sebarozvoj	rozpustenie problému v novom	vyriešenie úlohy – nová perspektíva
Terapeutický vzťah	Vzťah učiteľa a študenta	dialóg zameraný na klienta	dialóg učiteľa orientovaný na študentov	otvárajúci dialóg	dialóg a kooperácia
Postoj terapeuta	Postoj učiteľa	vrelosť, autenticita, rešpekt	vrelosť, autenticita, rešpekt	užitočnosť, rešpekt, krása	užitočnosť, rešpekt, krása
Technický postup	Edukačné stratégie	verbalizácia, aktualizácia	verbalizácia, aktualizácia	otázky, reflexia, odporúčania	evokácia, uvedomenie, reflexia

Základné vnímanie dvoch dichotómií ľudskej existencie je možné chápať vo vzťahu k študentovi učiteľstva ako jeho evolúciu od prostého „bytia" k „stávaniu sa" (učiteľom) a zároveň neustálu kontroverziu, alebo spolupôsobenie dvoch tendencií - heteronómie a autonómie v postavení študenta učiteľstva vo vzťahu k sebe samému, svojmu odbornému vývoju, či k svojim učiteľom.

Vychádzame zo skúsenosti, že študent neustále balansuje medzi heteronómnym a autonómnym nielen vo vzťahu k svojmu štúdiu, ale aj vo svojom osobnom živote. V ich príprave s výnimkou niektorých najmä pedagogických a snáď psychologických disciplín (Kosová, 1999, s. 125) ešte stále prevláda viac tendencií založených na plnení a zdolávaní zadaných úloh bez skutočného dialógu. Menej príležitostí sa vytvára pre kooperáciu, či už s učiteľom, alebo v skupine.



Obrázek 1: Sféry vedenia študenta v procese stávania sa učiteľom (podľa: Ludewig, 1992, s. 23)

Pedagogická aplikácia – prax pomáhania študentom stať sa autonómnym učiteľom

Pedagogické disciplíny vytvárajú priestor pre posilňovanie autonómneho podielu na sebautváraní, v uvedomovanom procese stávania sa učiteľom.

Intervencie učiteľa fakulty do procesu rozvoja osobnosti študenta môžu mať rôzny stupeň invazívnosti *od nariaďovania, zasahovania, odporúčania až po podnecovanie*, kde je voľba závislá od stavu a úrovne študenta a cieľov a metód zvolených učiteľom. V príprave učiteľov predpokladáme psychicky zdravé a osobnostne zrelé osobnosti (Kariková, 1998), u ktorých by prevaha prístupov typu nariaďovania a zasahovania nemusela byť nevyhnutná. Preto ťažiskom v procese edukácie sú intervencie typu odporúčania a podnecovania, kde na základe začiatočnej dohody o pravidlách, ktoré budú počas kurzu platiť, je predsa len určená typom zasahovania, alebo nariaďovania. Avšak počas priebehu semestra a kurzu je snaha využívať ich len okrajovo. *Podnecovanie* je najrozvíjajúcejší typ intervencie, ktorý počíta s autonómnou osobnosťou v procese uvedomeného stávania sa učiteľom. Ide aj o to, aby sa ho študenti naučili používať medzi sebou navzájom. Podnecovanie prostredníctvom dialógu a kooperácie považujeme za hlavné metódy, ktorými pracujeme.

Techniky a inštrumenty práce

Na seminároch študenti pracujú **aktívnym spôsobom**. Na danú tému sa vždy pripravia tí, ktorí majú súvisiacu tému seminárnej práce. Po každom

seminári si vedú **denník** o tom, čo nového získali v oblasti: vedomostí, schopností, postojov. Pri takto štruktúrovanej reflexii sa učia jednak na sebe sledovať zmeny a pokrok, a zároveň sú upozorňovaní na to, čo sa v procese učenia deje, a hľadajú paralely s procesom učenia u detí. Učia sa analyzovať nielen kognitívne, ale aj psycho-motorické a postojovo-emočné zmeny. Po prezentácii svojich kolegov sú vyzvaní, aby zhodnotili spôsob prezentácie, novosť poznatkov, a tiež to, či sa niečo zmenilo v ich postojovej štruktúre. Výsledné zhrnutie si urobí každý individuálne.

Okrem toho si každý študent zhromažďuje **portfólio** poznatkov, pomôcok, techník, schém a metód potrebných k danej disciplíne. Založenie vlastného portfólia diagnostických techník, metód a pomôcok je kompletizáciou všetkého získaného na prednáškach, seminároch a praktikách zo všetkých pedagogických disciplín.

Keďže cieľom je aj **rozvoj spôsobilosti odbornej a personálnej interakcie**, sledujeme tento zámer kombináciou činností:

- **individuálneho charakteru – založených na vlastnej zodpovednosti** – štúdium literatúry, pozorovanie práce cvičných učiteľov, záznamy, analýzy a reflexia, štúdium pedagogickej dokumentácie v škole, vedenie denníka, ktorý je individuálnym vlastným dielom a je vlastne zaznamenaním nových poznatkov, skúseností a pocitov.
- **skupinového charakteru – kde záleží na kooperácii** sprostredkovania vedomostí a konspektov či prekladov z málo dostupnej literatúry, odovzdávania materiálov medzi podskupinami, výsledkom čoho je portfólio, ktoré môže vzniknúť ako dielo s prispením každého člena skupiny, alebo vzájomnou výmenou.

Dialóg, kooperácia, reflexia a sebareflexia

- **Dialóg** považujeme za priamu pracovnú a edukačnú metódu. Sprostredkovanie tematických celkov podľa učebného plánu je postavené na konštruktivistických postupoch využívajúcich vlastné možnosti orientácie v probléme, kde študenti samostatne na základe odporúčania pedagóga pracujú s literatúrou a ostatnými zdrojmi vrátane školskej reality. Samostatne konštruujú poznatky a prostredníctvom rozmanitých foriem prezentácie svoju tému sprostredkujú ostatným. Veľmi dôležitý je aj spôsob podania, kde zdôrazňujeme tri zásady uplatňované v systemickom prístupe, aby ich vystúpenie bolo *estetické* (krása) a *efektívne* (užitočnosť) aj z hľadiska času a *etické* (k sebe, k ostatným, k problému). Vždy je dôležitý dialóg, ktorý je orientovaný na obsah a formu prezentácie. Spočiatku je však potrebné určité vedenie zo strany vyučujúceho. potom ho študenti vedú samostatne.
- **Kooperácia** je zároveň cieľom i prostriedkom:

v kooperácii v pracovných dvoj- až trojčlenných tímoch tému spracúvajú a prezentujú. Spôsob takto zvládnutých okruhov pre skupinu ako celok a určitý kooperujúci systém zabezpečuje *efektivitu*, presviedčajúci o význame spolupráce. *Etický aspekt* zohľadňujeme tak v obsahovom, ale hlavne v reflexívnom kontexte. *Estetické* má byť vystúpenie tak po stránke jazykovej, ako aj po formálnej tak, aby si uvedomovali význam vhodného využívania materiálnych didaktických prostriedkov.

- **Reflexia**
  Reflexívne a sebareflexívne techniky taktiež tvoria prostriedok aj cieľ pedagogickej prípravy. Zaraďovať ich možno priebežne so zámerom zvládnutia tejto techniky a na záver celého kurzu aj ako prostriedok evalvácie a sebaevalvácie.
  Reflexia ostatných študentov po prezentácii témy niektorými z nich je orientovaná na
  - obsah (novosť poznatkov, zasadenie do systému už osvojených vedomostí, pravdivosť a uplatnenie poznatkov)
  - spôsob prezentácie (zaujímavosť, zrozumiteľnosť, úroveň vyjadrovania...)
  - osobné prežívanie (čo ma osobne oslovilo, čo sa ma týka, ako som to prežíval)

  Zdôrazňujeme **etický prístup** prostredníctvom využitia pozitívneho posilňovania ako podnecovania sa navzájom, ale tiež aj rozvíjanie schopnosti sformulovať a prijať kritiku, nie však ako samoúčelné „ostreľovanie" a „tvrdý tréning", ale vecne, láskavo a opodstatnene, v dialógu.
- **Sebareflexia** je dôležitým prvkom v celom kontexte, prekračujúcim rámec tohto kurzu.
  Chápeme ju v rovine
  - horizontálnej – obsahovej
  - vertikálnej – evolučnej.

  Cvičenie v schopnosti reflektovať vlastnú zmenu postupom malých krokov je snahou dosiahnuť osvojenie určitého návyku pracovať na sebe takýmo spôsobom.

Obsahová rovina – horizontálna

Študenti sú na začiatku kurzu oboznámení s tým, že prostredníctvom denníka si majú viesť poznámky k štruktúrovanej sebareflexii, najprv v podobe krátkych poznámok, či bodov po každom seminári a praktiku. Na konci kurzu sumarizujú sebareflexiu vo vzťahu k absolvovanej disciplíne a svojmu rozvoju. Štrukturovanie sebareflexie sme zaviedli v disciplíne pedagogická diagnostika postupne ako odporúčanie, lebo voľné výpovede mali príliš nekonkrétne obsahy typu „páčilo sa mi", „dozvedel som sa". Ale tiež preto, aby

sa lepšie naučili orientovať v štruktúre vzťahov seba ako subjektu k svetu, ľuďom i k sebe samému, rozlišujúc vzťahy poznávacie (vedomosti ako osvojené poznatky), pretváracie (schopnosti ako osvojené metódy, postupy a stratégie) a hodnotiace (postoje a názorové štruktúry). *Posudzovanie tejto trojdimenzionálnej štruktúry sebautvárania tvorí obsahovú rovinu sebareflexie.* Majú si preto vedieť zodpovedať na otázky:

čo nové som sa dozvedel/a	– vedomosti
čo nové som sa naučila/a používať	– schopnosti a zručnosti
čo sa zmenilo alebo utvrdilo v mojich názoroch	– postoje

Evolučná rovina – vertikálna

Vychádzajúc z premisy, že v procese „stávania sa" učiteľom sú študenti na individuálne veľmi rozdielnom bode na pomyselnej časovej či vývojovej priamke v procese stávania sa učiteľom, pracujeme s nasledovnými roľami, odrážajúcimi proces rozvoja a zmeny:

- ja ako študent
- ja ako budúci učiteľ
- ja ako dospelý, zodpovedný za dieťa

roľa „ja ako študent" je zároveň pretrvávajúca roľa žiaka, ktorý by stále mal ostať žiť v budúcom učiteľovi ako partner pre vnútorný pedagogický dialóg, pre plánovanie, realizáciu aj evalváciu edukačného procesu. *(Otázky: Čo si pamätám z detstva ako žiak. Čo pozitívne, čo negatívne? Čo si chcem zapamätať, čo by som chcel zabudnúť. Prečo. Na čo mi to bude dobré?)*

roľa „ja ako budúci učiteľ" je vo vertikálnom smere sa prelínajúca, v aktuálnom čase budúca roľa, do ktorej sa študent postupne „dostáva", alebo ktorým sa stáva. Je veľmi individuálne, kde sa konkrétny študent cíti. Na pomyselnej časovej priamke s hodnotami 0–9 môže vyjadriť svoj pocit stotožnenia sa s roľou učiteľa. *(Otázky: Môže učiteľ mať vplyv na deti? Musí učiteľ mať vplyv na deti? Kedy áno? Kedy nie? Uvádzajte príklady. Prečo sa potrebujem nad tým zmýšľať? Načo mi to bude dobré?)*

roľa „dospelého" je tu už dnes a hovorí o zodpovednosti za seba, svoju odbornú prípravu a osobnostný rozvoj, ale aj za svoje vzťahy k sebe, k ľuďom a k svetu – synergický prístup hovoriaci o systémoch, a má sa ďalej formovať a budovať. *(Otázky: Kedy začnem byť zodpovedný dospelý? Ak v budúcnosti, kedy to bude? Prečo sa tak necítim už dnes? Kto mi v tom pocite bráni? Chcem zodpovednosť prevziať?(*

Takto sa kompletizuje predstava o sebareflexii v podobe schémy, ktorej sa majú držať; formu jej môžu dať vlastnú.

Výsledky a zámery

Počas štyroch rokov rozpracúvania tu načrtnutého spôsobu práce je možné hodnotiť a prehodnocovať. **V inštitucionálnom kontexte** za pozitívne považujeme, že existuje určitý konsenzus v rámci katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky, kde myslíme, cítime a pracujeme spoločným duchom, i keď určite rôznymi spôsobmi.

V **teoretickom kontexte** považujeme za vynikajúcu **osobnú zainteresovanosť** prostredníctvom možnosti medzifakultnej a medzinárodnej spolupráce, akú umožnil projekt *Inovace psychologické přegraduální přípravy učitelů* na PedF MU v Brně pod vedením. Bohumíry Lazarové, hlavne vytvorením priestoru pre konfrontáciu skúseností a osobných a odborných kontaktov. Výsledkom je spoločná publikácia (Lazarová, 2001).oi **V aplikačnej rovine** je snáď najviac rozporuplných skúseností, ktoré po niekoľkých rokoch možno zhrnúť: pri tomto spôsobe práce je veľmi dôležité, aká sa utvorí pracovná klíma v skupine študentov. Je niekedy až neporovnateľné, čo dokáže vyprodukovať a prezentovať jedna skupina v porovnaní s inou. Na druhej strane proces reflexívneho vyučovania umožňuje, aby študenti už priebežne reflektovali a nabádali sa navzájom k určitým korekciám. A tu si myslíme, je rezerva, s ktorou je možné ďalej pracovať. Aby signály nespokojnosti vychádzali priamo od študentov ako kolegov a vyvinul sa tlak na skupinu a každého jednotlivca, či tím. Ak totiž reflektujeme a evalvujeme až na záver kurzu, je vlastne už neskoro, keď už niet času niečo meniť, či naprávať.

Literatúra

Doušková, A. Techniky sebavyjadrenia a sebarozvíjania. In *Škola v kontexte celoživotného učenia.* Prešov: Metodické centrum Prešov, 2000, s. 68–74. (ISBN 80-8045-191-5.)

Kasáčová, B. Pedagogická diagnostika v príprave učiteľov primárnych škôl. In *Pedagogická diagnostika 99.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1999, s. 54 až 58. (ISBN 80-7042-160-6.)

Kasáčová, B. Pedagogické spôsobilosti v kontexte prípravy učiteľov elementárnych škôl. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ.* Banská Bystrica: PF UMB, 1999, s. 109–116. (ISBN 80-8055-317-3.)

Kasáčová, B. *Stávanie sa učiteľom ako proces zmeny a jeho reflexia.* In Lazarová, B. (ed.) *Vzdělávat učitele.* Brno: Paido, 2001. (ISBN 80-7315-013.)

Kariková, S. *Osobnosť učiteľa.* Banská Bystrica: PF UMB, 1999.

Kosová, B. Innovative trends in Slovak school system. Dutch-Slovak co-operation. In *Projekt Zmena is Slowaaks voor verandering... Een Onderwijsondersteuningsproject.* Leuven – Apeldoorn: Garant, 2000, s. 21–30. (ISBN 90-5350-997-6.)

Kosová, B. Personálna sociálna výchova ako koncepcia aj vyučovací predmet. In *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století.* Praha: PF UK, 1999, s. 125–130. (ISBN 80-86039-76-5.)

Koncepcia prípravy učiteľov pre 1. stupeň základnej školy. Banská Bystrica: PF UMB, 1996.

LAZAROVÁ, B. (ed.) *Vzdělávat učitele.* Brno: Paido, 2001. (ISBN 80-7315-013.)
LUDEWIG, K. *Systemická terapie.* Praha: Pallata, 1992. (ISBN 80-901710-0-1.)
MEULENKAMP, H. Leren reflecteren en het trainen van vaardigheden. In *Projekt Zmena is Slowaaks voor verandering... Een Onderwijsondersteuningsproject.* Leuven – Apeldoorn: Garant, 2000, s. 59–60. (ISBN 90-5350-997-6.)
OROSOVÁ, O. K psychologickej príprave učiteľov. In *Škola v kontexte celoživotného učenia.* Prešov: Metodické centrum Prešov, 2000, s. 112–124. (ISBN 80-8045-191-5.)
OROSOVÁ, O. *Konštruktivizmus v psychologickej príprave učiteľov.* In LAZAROVÁ, B. (ed.) *Vzdělávat učitele.* Brno: Paido, 2001. (ISBN 80-7315-013.)
POLLARD, A. *Reflective teaching in the Primary school.* London: Cassell, 1998. (ISBN 0-304-33870-2.)
ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel.* Brno: PdF MU, 1994.
ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike.* Bratislava: IRIS, 1995. (ISBN 80-88778-15-8.)
WILLEMS, G. M., STAKENBORG, J. H. J., VEUGELERS, W. *Trends in Dutch Teachers Education.* Leuven – Apeldorn: Garant, 2000. (ISBN 90-441-974-7.)

KASÁČOVÁ, B. Reflexia v procese stávania sa učiteľom. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 44–54. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc., Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Ružová 13, Slovenská republika, kasacova@pdf.umb.sk

Některé další faktory podílející se na tvorbě vyučovacího klimatu

Jana Kašpárková

Abstrakt: V příspěvku se zabýváme dalšími faktory, které se podílejí na tvorbě vyučovacího klimatu. Pozorujeme a popisujeme projevy těchto faktorů: pořádek a organizovanost vyučování, jasnost pravidel, posuzování a hodnocení studentů, rozmanitost a participace ve vyučování, učitelovo nadšení a rozhled.

Klíčová slova: faktor vyučovacího klimatu, pořádek a organizovanost vyučování, jasnost pravidel, posuzování a hodnocení studentů, rozmanitost a participace ve vyučování, učitelovo nadšení a rozhled

Abstract: In this raport we deal with other factors, that partake in formation of study climate. We study and describe the signs of these factors – order and orderliness of teaching, distinctness of rules, judging and assessment of students, multiplicity and participation in teaching, enthusiasm and insight of the teacher.

Key words: the factor of study climate, order and orderliness of teaching, distinctness of rules, judging and assessment of students, multiplicity and participation in teaching, enthusiasm and insight of the teacher

1. Pořádek a organizovanost vyučování

Učitelé ve škole obvykle na začátku školního roku seznamují žáky s tím, co je v daném předmětu čeká. Mnohdy si také připraví stručný dlouhodobější plán výuky ve svém předmětu, např. na jedno pololetí. Program může zaujmout žáka a přimět ho ke spolupráci. Ze stručné osnovy výuky předmětu se žáci mohou v kostce dozvědět, že učební činnosti mají určitý účel a jak jim budou v budoucnu užitečné. Významné jsou zejména vědomosti a dovednosti potřebné pro praktický život i pro přípravu na budoucí povolání. Dobře připravený plán studia může vytvářet dojem, že samotná výuka je kvalitně strukturovaná. Během školního roku se učitel může na plán odvolávat. Obecně se dá říci, že čím více úsilí věnujeme přípravě, tím méně námahy budeme muset vynaložit během hodin na zajištění hladkého průběhu vyučování. Pro dobrou organizaci je potřebné zefektivnit vyřizování administrativních úkolů, ušetřit čas při rozdávání pomůcek, při vydávání pokynů a používání audiovizuální techniky a jiných pomůcek. Čas také ušetří práce ve skupinách a vytvoření příjemné a neohrožující atmosféry (Cangelosi, 1996).

Předpokladem pořádku a organizovanosti vyučování je stanovení jasných cílů a úkolů, kdy každý ví, co má dělat. Žáci velmi dobře znají svoje povinnosti a vědí, co si smí a nesmí ve vyučování dovolit. Záleží na učiteli, zda dosáhne kázně ve své výuce. Řád je do značné míry založen na vytvoření pozitivního klimatu třídy a na dobré realizaci a řízení vyučování. Pokud má učitel přiměřenou autoritu ve třídě, žáci ji uznávají a přijímají. Tak má učitel vytvořeno vhodné prostředí pro samotné vyučování. Včasným příchodem do výuky dává učitel najevo, za jak důležitý svůj předmět považuje. V případě zdržení by se učitel neměl zapomenout omluvit. Totéž přece požaduje od žáků.

Cohen (1983) uvádí, že učitel by měl mít přehled o dění ve třídě a žáci musí mít pocit, že učitel na ně stále dohlíží. Učitel dává pozor na pořádek ve třídě a umí včas rozeznat nevhodné chování a nepozornost žáků. Drobné odchylky je lépe přecházet a ignorovat a spíše se koncentrovat na stálá vyrušování.

Haenisch (1983) ukazuje ve svém souboru instrukcí sedm aspektů chování učitele, které by se měly ve vyučování objevit.

1. Učitel vyzývá studenty, aby navrhovali, co a jak se má ve vyučování dělat, na nápady žáků přistoupí a na vhodných příkladech vše zopakuje. Učitel zadává a opakuje domácí úkoly.
2. Učitelův výklad je zajímavý, ve vyučování dává pedagog přednost rozhovorům před tichou prací.
3. Učební látku učitel prezentuje jasně, dbá na snadné porozumění a dává pozor na úroveň požadavků. Pokud se vyskytne problém nebo nepochopení úkolu, učitel okamžitě žákům pomáhá.
4. Učitel se drží svého vyučovacího tématu, nemarní čas pro zbytečné věci. Témata jsou strukturovaná po hodinách.
5. Učitel je na hodinu vybaven množstvím materiálů, které může obměňovat a vybírat odpovídající pomůcky pro žáky.
6. Učitel připravuje pro žáky v hodině také odpočinkové činnosti.
7. Učitel si společně s žáky připraví plán a upozorňuje na důležité části tohoto programu (začátek a konec hodiny).

2. Jasnost pravidel

Pravidla ve třídě jsou podle Cangelosiho (1996) formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni se všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování. Někteří učitelé se snaží zmírnit restriktivní (omezující) povahu pravidel tím, že je formulují jako chování, která jsou dovolena („Můžete mluvit, když jste vyvoláni."). Tito učitelé se vyhýbají jak negativním výrokům (např.: „Nemluv, dokud nebudeš vyvolán."), tak příkazům (např.: „Buď tiše, dokud nebudeš vyvolán.").

Říkat žákům, co mohou dělat, může mít své výhody ve všedních, každodenních rozhovorech. Ovšem pro formální řád jsou negativní prohlášení a příkazy zcela na místě. Seznam zákazů a příkazů podá přesnější informace než seznam toho, co je dovoleno. Navíc dovolená chování bývají příliš četná na to, aby se dala shrnout v nějakém seznamu. Obvykle se dává přednost malému počtu (méně než deset) funkčních pravidel, mimo jiné z důvodu lepší zapamatovatelnosti.

Neslušné chování mezi žáky a učiteli může vést ke vzniku nezdravých emocí, které snižují pravděpodobnost spolupráce ve třídě. Zdvořilé chování žáků a učitelů pomáhá udržovat ve třídě prostředí příznivé pro kooperaci. Je nutné prosazovat dodržování pravidel. Stanovit pravidla je jedna věc, jak žáky pravidlům naučit věc druhá. Záleží na učiteli, jaké metody a prostředky k tomu využije (Cangelosi, 1996).

Je dobré, aby se na tvorbě řádu ve třídě podíleli spolu s učitelem také studenti. Podle mého názoru pak žáci mají větší zodpovědnost za jejich dodržování. A chtějí dokázat, že jsou schopni tyto zásady naplnit. Spolu s pravidly by mohl být vytvořen i systém sankcí. Principy by měly být striktně dodržovány za jakýchkoli okolností. Nesmí záležet ani na dobré náladě učitele, aby provinění proti pořádku přešel bez povšimnutí. V tomto směru by měl být učitel přísný a důsledný. Jen tak si žáci mohou učitele vážit a považovat ho za svůj vzor.

3. Posuzování a hodnocení studentů

Podstatou školního hodnocení je zjištění stavu vědomostí, dovedností a postojů a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným – formulovaným jako cíle výuky (Kalhous, Obst, 1998).

Kyriacou (1996) uvádí šest funkcí hodnocení (v jeho pojetí cílů):

1. Hodnocení by mělo být pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci – o tom, jak se mu podařilo dosáhnout zamýšlených výsledků.
2. Hodnocení by mělo poskytovat žákům zpětnou vazbu na jejich pokrok. Proto by i žáci měli mít co nejpřesnější představu o standardu, kterého mají dosáhnout. Učitelovo hodnocení by mělo být formulováno co nejpřesněji, aby bylo žákovi jasné, v čem má zlepšit svoji práci.
3. Hodnocení by mělo žáky motivovat. Hodnocení může být pro žáky pobídkou, aby si lépe zorganizovali svoji práci, učili se tomu, co se po nich žádá, a tak dosáhli lepšího hodnocení. Informace o úspěšnosti v náročném úkolu je velmi účinný zdroj motivace.
4. Hodnocení by mělo sloužit jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka. Tyto záznamy fungují jako podklad pro rozhodování o výchovných

a vzdělávacích potřebách žáků. Záznamy lze použít při jednání učitelů s rodiči žáků.

5. Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.
6. Hodnocení může pomoci posoudit připravenost žáka pro další učení. Může posloužit jako ukazatel připravenosti žáka na zvládání dalšího učiva, zda je vhodná určitá forma diferenciace apod.

Učitel by si měl při hodnocení uvědomit cíl svého vyjádření. Potíž bývá v tom, že je třeba vyhovět najednou různým potřebám, cílům a zároveň zajistit, aby se předešlo možným nežádoucím průvodním jevům nebo aby se omezily na nejmenší míru (Kalhous a Obst, 1998).

Posuzování a hodnocení studentů by ze strany učitele mělo být spravedlivé a nezaujaté. Žáci by měli dostat příležitost podílet se na hodnocení své práce a prospěchu. Sami by si mohli odhalovat svoje nedostatky a určit postup, který by vedl k nápravě. Učitel by s řešením souhlasil nebo navrhl jiný plán. Žáci by se tak naučili kontrolovat sami sebe a pracovali by ještě důsledněji tak, aby jejich výkon byl „perfektní". Hodnocení práce žáků je používáno například k odhalení oblastí, v nichž má více žáků potíže a k posouzení efektivnosti nejen vyučování. Ověřuje se rovněž, zda se podařilo vytvořit pevný základ pro další postup ve vyučování. Učitel by měl často chválit výkony studentů, a tím podporovat jejich rozvoj a upevňovat učivo. Pokud student nemůže zodpovědět otázku, není na místě ho zesměšňovat či ponižovat, nebo mu dokonce nadávat a křičet na něj. Učitel může poskytnout více času na rozmyšlenou nebo pomocí návodných otázek studenta přimět k odpovědi.

Ve škole se nehodnotí jenom práce a prospěch. Učitel se také zabývá žákovým chováním. Při řešení nevhodného chování žáka by měl učitel postupovat správným způsobem. Nejprve prověřit případ a potom ho projednávat s žákem, nabídnout studentovi pomoc, napomenout ho a v situaci neadekvátního chování nesmí chybět patřičný trest. Na samém počátku věci by měl učitel vycházet z toho, že žáci mohou mít pravdu. Pro hladký průběh řešení případu je účinná poklidná atmosféra založená na vzájemné důvěře.

4. Rozmanitost a participace ve vyučování

Z výzkumu klimatu usuzujeme, že klima je utvářeno prostřednictvím různých mechanismů. Jedním z nich je právě participace žáků na vyučování.

Participovat znamená účastnit se něčeho, mít na něčem osobní podíl. Základem participace není samotná aktivita, ale ochota a vůle k aktivitě. Participativní metody využívají přirozené potřeby každého člověka komunikovat s jinými lidmi, a tím se učit. Mezi tyto metody patří dialog v plénu skupiny, simulovaný dialog, dialog založený na písemných otázkách, dialog

v kruhu, situační (případové) metody, inscenační metody (metody hraní rolí), brainstormingové metody – burza dobrých nápadů (Kalhous a Obst, 1998).

Je těžké dosáhnout toho, aby se s učitelem na výuce aktivně podíleli všichni žáků.

Dosavadní analýzy vyučování naznačují, že rozdílná participace jednotlivých žáků ve vyučování může být způsobována zejména těmito vlivy:

- *Vysokým počtem žáků ve třídě:* v důsledku toho nemůže učitel během vyučování komunikovat stejně často a stejně intenzivně se všemi žáky.
- *Lokalizací žáků ve třídě:* je prokazováno, že při vyučování existují tzv. akční zóny, tj. při běžném rozmístění žáků ve třídě jsou někteří žáci více zasahováni učitelovými vyučovacími aktivitami (např. žáci sedící v předních lavicích) než jiní žáci (např. ti, kteří sedí v zadních lavicích).
- *Rozdílnou preferencí učitelů k jednotlivým žákům:* učitelé mívají zvýrazněné postojové orientace (pozitivní nebo negativní) ke svým žákům.
- *Rozdílnou komunikací mezi učiteli a žáky v závislosti na sexových rozdílech:* existují empirické nálezy o tom, že učitelé-muži a učitelky-ženy odlišně komunikují s žáky-chlapci a s žákyněmi-dívkami (Průcha, 1997).

Žáci od učitele očekávají, že výuka nebude jednotvárná. Učitel může účelně používat ve výuce různé pomůcky – video, encyklopedie apod. Žáci mají rádi, pokud se na hodině mohou aktivně podílet a dostanou příležitost organizovat svou vlastní práci. Obrovskou změnou je výuka mimo třídu. Jedná se o různé exkurze, poznávací cesty nebo jen o vycházku do přírody. Tradiční hodina může být oživena návštěvou odborníků z různých oblastí. Většinou mohou mít tito experti připraveno pro studenty zajímavé vyprávění, fotografie, publikace apod. Může být dán také prostor pro dotazy studentů. Jistě taková návštěva bude pro žáky velkým přínosem.

5. Učitelovo nadšení a rozhled

Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež a dospělé. Učitel je rozhodující složka ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1999). Pedagog plánuje a organizuje výchovně-vzdělávací proces, vede žáky k osvojování vědomostí, rozvíjí jejich schopnosti, potřeby a zájmy. Učitel by měl působit mimo jiné jako vzor dospělého člověka – svými postoji, vyspělostí, mravními zásadami.

Pro úspěšný výkon učitelské profese by mělo být předpokladem všeobecné vzdělání a široký filosofický, vědecký a kulturní rozhled. Ve vyučování učitel nerozvíjí žáka jen ve své disciplíně, ale měl by ovlivňovat celou jeho osobnost. U učitele se předpokládá jako samozřejmé zvládnutí předmětů

své aprobace. Jeho odborná úroveň by měla přesáhnout okruh učební látky, kterou přednáší. Zvládnutí oboru se u něj očekává na úrovni nejnovějších poznatků vědy a výzkumu a mělo by být spojeno s potřebou a schopností stále doplňovat a obnovovat získané vědomosti tak, aby odpovídaly současnému rozvoji příslušného oboru. Z učitelovy práce a vůbec z celého jeho působení na žáky by měla být vidět radost a nadšení, pedagogický optimismus. Nadšení by měl učitel čerpat z dobře vykonané práce, z úspěchů svých žáků, ze skutečnosti, že vykonává práci, která ho baví.

Na učitele jsou dnes kladeny stále větší nároky. Jedná se o další vzdělávání a rozvíjení dosavadních znalostí a zkušeností nejen ve svém oboru. V dnešní době je nezbytná znalost cizích jazyků, počítačové techniky a Internetu. Takže můžeme říci, že učitel by se měl celoživotně vzdělávat a zdokonalovat, vše by měl konat s chutí a nadšením. Potom i svoje znalosti může předkládat svým žákům se stejným elánem, s neobvyklou samozřejmostí a lehkostí.

Ve vědecké literatuře je analyzován termín „optimální třída". V takové třídě by měl učitel prokazovat řadu důležitých schopností. Patří mezi ně efektivní a organizované vedení třídy, velkou roli hraje jasný a srozumitelný výklad učební látky. Učitel by měl být žákům ve škole kdykoliv k dispozici. Těžkým úkolem pedagoga je postarat se (pozvednout) slabé žáky k vyššímu výkonu, například častější pochvalou. Klíčovou roli zde má úspěšné spojení slabších a ostatních žáků třídy do malých skupin, ve kterých učitel formuje jejich individuální postup. Učitel v takové třídě je u žáků oblíbený a může zde lépe vznikat atmosféra přátelství a pohody (Helmke, 1988).

Učitel by měl mít při budování vztahů s žáky velkou dávku klidu, trpělivosti a odvahy. Tím vybuduje vztah založený na vzájemné domluvě a úctě.

Závěr

Vyučovací klima je specifický sociální jev. Můžeme na něj pohlížet z hlediska několika faktorů. V našem případě se jedná o následující faktory: pořádek a organizovanost vyučování, jasnost pravidel, posuzování a hodnocení studentů, rozmanitost a participace ve vyučování, učitelovo nadšení a rozhled. Znalost charakteristik těchto faktorů může učiteli pomoci při hledání východisek z obtížných výchovných situací a být základem pro celkové zlepšení vyučovacího procesu.

Literatura

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy.* Praha: Portál, 1996.

GRECMANOVÁ, H. Tvorba a charakteristika vyučovacího klimatu na gymnáziu. In *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu století.* Brno: Konvoj, 2001, s. 210–212.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I.* Olomouc: HANEX, 1999.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika.* Olomouc: PdF UP, 1998.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele.* Praha: Portál, 1997.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 1997.
STEFFENS, U., BARGEL, T. *Erkundungen zur Qualität von Schule.* Neuwied: Herman Luchterhand Verlag, 1993.

KAŠPÁRKOVÁ, J. Některé další faktory podílející se na tvorbě vyučovacího klimatu. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 55–61. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Mgr. Jana Kašpárková, Katedra pedagogiky s celoškolskou působností, Pedagogická fakulta, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, kasparkova.jana@post.cz

Ke školské problematice

Problém – kurikulum

Josef Maňák

Abstrakt: Stať naznačuje některé problémy, které jsou spojeny s teoretickými i praktickými otázkami kurikula. Zamýšlí se nad vymezením kurikula, rozlišuje jeho čtyři roviny, ale hlavně analyzuje jeho obsahovou stránku. Vyslovuje se ke vztahu osnov, standardů a základního učiva a z tohoto hlediska posuzuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Značnou pozornost věnuje základnímu kurikulu (Kerncurriculum, core-curriculum) a zdůrazňuje nutnost výzkumu kurikulární problematiky.

Klíčová slova: kurikulum, roviny kurikula, obsahová stránka kurikula, osnovy, standardy, základní učivo, Rámcový vzdělávací program, základní kurikulum

1. Exploze informací

Otázka „čemu učit?" se dříve naléhavě kladla převážně jen na odborných školách a při výcviku profesionálních dovedností, neboť absolvent těchto škol nebo vyučený v řemesle by se jinak neuplatnil v oboru. Na všeobecně vzdělávacích školách se ovšem žádoucí obsah vymezoval obtížně, protože pro ně nebylo dáno žádné konkrétní zaměření, byl znám jen obecný cíl. Avšak už ve starověku se hledala pro obecné vzdělání přesnější orientace, která měla edukační praxi usměrňovat na společensky uznávané cíle (např. kalokagathia). Z vytyčených ideálů a představ se odvozovala i náplň vzdělávacích činností, která vykrystalizovala do kánonu sedmera svobodných umění (gramatika, rétorika, dialektika, aritmetika, geometrie, musika a astronomie), který vytvářel rámec školy v dalším období a v určité podobě ji ovlivňuje dosud.

Situace se radikálně změnila nástupem informační exploze, jejíž růst má charakter exponenciální křivky. Od uvědomění si tohoto stavu se každý odpovědný pedagog trápí problémem, co ze záplavy dat, údajů a informací je zásadní a nejdůležitější. Kromě výběru vyučovacích předmětů se do popředí dostala problematika učiva, zejména jeho rozsahu, a tím též jeho výběr, pořádání, strukturování, metodické zpracování apod. Hlavní záležitostí se stala

určitá redukce učiva, poněvadž docházelo k přetěžování žáků. Při výběru učiva v procesu jeho didaktické transformace z fondu všelidských zásob poznatků bylo nutno respektovat řadu faktorů, z nichž nejdůležitější jsou: systém příslušné vědy nebo oboru činnosti, psychický rozvoj žáka a výchovně-vzdělávací cíle. Zohlednit je ovšem nutno také metody zprostředkování, způsoby evaluace aj.

2. Potřeba nového termínu

Učivo už není statický soubor izolovaných poznatků a nezbytných dovedností, nýbrž dynamický, otevřený systém, závislý též na aktivitách žáka a podmíněný mnoha dalšími okolnostmi. Pro vyjádření všech aspektů učiva a pro jejich souhrnné označení se začal používat termín kurikulum. Původem latinský výraz pro běh (curro, currere, běhat; curriculum = běh, závodiště, závodní vůz) nahrazoval v 17. století v Evropě starší výrazy pro plánovitě uspořádaný učební obsah (např. studium, ordo, ratio, institutio apod.), ale v 18. stol. ustoupil termínu učební plán. Termín kurikulum se však kontinuálně udržel v anglosaském jazykovém úzu, odkud se v nové době postupně rozšířil do světové pedagogiky (Blankertz, 1972, s. 117). Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 110) rozlišuje tři základní významy tohoto pojmu:

1. vzdělávací program, projekt, plán,
2. průběh studia a jeho obsah,
3. obsah veškeré školní zkušenosti žáků, její plánování a hodnocení.

Walterová, autorka naší obsáhlé monografie o kurikulu (1994, s. 14), kurikulum striktně nevymezuje, nýbrž podává jeho orientační a obecnou charakteristiku jako „komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, kdy, za jakých podmínek a s jakými vzdělávacími efekty vzdělávat".

Rozsah pojmu kurikulum zahrnuje komplexní problematiku koncentrující se kolem osvojování (jsou to cíle, obsah, metody, organizace, podmínky, hodnocení aj.), proto není jednoty při jeho vymezování, což někdy vede k zpochybňování jeho užitečnosti v pedagogické terminologii (Šimčáková, 2002). Přesto termín kurikulum nelze odmítat, protože na druhé straně zobecněně spojuje navzájem svázané jednotlivé stránky učiva jako klíčové didaktické kategorie a usnadňuje tak odbornou komunikaci a přispívá k jednotě celosvětové pedagogické terminologie. Podobně jako v jiných společenských vědách i v pedagogice plní tyto syntetické termíny (vedle analytických) důležitou pořádající funkci. Při hlubším studiu kurikulárních otázek je zajisté nezbytné soustředit se na jednotlivé komponenty kurikula a věnovat pozornost jeho dílčím prvkům. To je však obvyklý postup při všech podobných složitých jevech.

3. Struktura kurikula

Složitost a komplexnost kurikulární problematiky vyžaduje při řešení otázek s kurikulem spojených jejich rozčlenění na jednotlivé okruhy. Walterová (1994, s. 53) v návaznosti na vymezení kurikula prostřednictvím cílových otázek rozlišuje tyto komponenty: funkce a cíle, charakteristiky učících se, obsah, čas, metody a postupy, organizace, kontrola a hodnocení. Ucelenější pohled na kurikulární doménu však dostaneme, podřadíme-li uvedené izolované složky do celků, jak k sobě organicky patří. Vzniknou tak čtyři roviny kurikula, které zpřesňují rozsah tohoto termínu, ale umožňují také hlubší analýzu příbuzných jevů. Je to 1. rovina ideová, 2. rovina obsahová, 3. rovina organizační a 4. rovina metodická.

Ideová rovina zakotvuje kurikulum ve společenských hodnotách a naznačuje též cílové perspektivy, v jejichž intencích by se měl jedinec rozvíjet. Rovina obsahová stanoví rozsah požadavků z jednotlivých oblastí společenské praxe, jak se vykrystalizovaly ve vědních disciplínách, ve společenské praxi i ve zkušenosti lidstva. Rovina organizační odráží normy, směrnice, standardy, které regulují edukační aktivity v příslušných výchovně-vzdělávacích institucích. Rovina metodická zohledňuje aspekty, které jsou součástí zprostředkování poznaktů a vyhodnocování výsledků výchovně-vzdělávací činnosti. Všechny ostatní okolnosti a doprovodné stránky kurikula se koncentrují kolem uvedených rovin a vzhledem k podstatě kurikula plní komplementární funkci.

Pro velký rozsah pojmu kurikulum soustředíme svou pozornost hlavně na jeho rovinu obsahovou, která ovšem představuje jádro kurikulární problematiky.

4. Obsahová stránka kurikula

Rovina obsahová vyjadřuje nejvlastnější náplň kurikula a bývá někdy v tradičním pojetí chápána synonymně jako učební plán a učební osnovy. Zahrnuje celou řadu otázek, které odrážejí aspekty společenské i individuální, problémy logické klasifikace jevů, působení společenských tradic, nároky vědeckého poznání i psychického rozvoje individua atd. Sladit všechna hlediska a transformovat je do konkrétních požadavků na učivo podle zaměření školy, věku žáků i individuálních předpokladů a zájmů je úkol, který školní pedagogika nikdy plně nemohla zvládnout. V dřívějších koncepcích učebních plánů a osnov se ponejvíce uplatňoval zřetel preferující vědomostní základ vzdělání, částečně též požadavky na dovednosti, ale zřetel k mravnímu formování osobnosti byl přidáván jaksi dodatečně (např. jako požadavek výchovného nebo rozvíjejícího vyučování). V současnosti se někdy objevují tendence opačné, totiž v hierarchii prvků učiva na první místo klást postoje, které mají mít v edukaci dominantní postavení. Nároky na vědomosti

se však nezmenšují, spíše naopak, a také z hlediska přípravy člověka pro život v informační společnosti kognitivní stránka kurikula nemůže ustupovat do pozadí. Stále více se však začíná prosazovat komplexnější pohled na výbavu, kterou má škola vyzbrojit své žáky. Proto není účelné preferovat některé stránky kurikula, ale je nutno počítat s kultivací totální osobnosti. Haarmann (2002, s. 137) s odvoláním na Bloomovu a Krathwolovu klasifikaci uvádí tuto klasifikaci výchovně-vzdělávacích cílů:

1. v oblasti kognitivní – vědomosti, porozumění, použití, analýza, syntéza a hodnocení,
2. v oblasti afektivní – přijímání, reagování, hodnocení, stanovení hierarchie hodnot,
3. v oblasti psychomotorické – imitace, manipulace, upřesňování, strukturování, naturalizování.

Uvedené přístupy k stanovení náplně kurikula otevírají nové horizonty jak z hlediska společenského, tak z hlediska osobnostního rozvoje, dále z pohledu výchovně-vzdělávací praxe a také z pozic badatelského zájmu.

5. Osnovy, standardy, základní učivo

Učební osnovy představují rámec, který vyznačuje limity požadavků na žáka. Ovšem cesta od požadavků direktivních k rámcovým, ve větší míře zohledňujícím individuální zvláštnosti žáků i specifické podmínky edukace, byla zdlouhavá a vlastně není ukončena dosud. Na otázku „čemu se vlastně má žák učit", není zatím snadná a jednoznačná odpověď, neboť ve hře je příliš mnoho faktorů, které odpověď ovlivňují. Konkretizovat a specifikovat přehledy učiva v osnovách mají standardy, které formulují jednoznačně vymezené požadavky na úroveň vzdělání pro určitý typ školy (cílové standardy) nebo pro jednotlivé ročníky a stupně školy (vzdělávací standardy). Standardy by tak mohly poskytnout poměrně objektivní cílová měřítka (normy) pro požadovaný druh nebo stupeň vzdělání, jež by usnadňovala rozhodování, hodnocení a řízení edukačních procesů. Standardy by ovšem měly být současně k dispozici pro veškeré vertikální školské stupně, aby při přechodu na vyšší stupeň nedocházelo k rozporům v nárocích na úroveň předchozí průpravy.

Pod tlakem civilizačního pokroku a nárůstu informací se postupně dostává do popředí otázka výběru učiva. Jestliže ve starověku a středověku bylo možno uplatňovat zřetel k encyklopedickému vzdělání (enkyklio paidaia), v moderní době nekompromisně platí nezbytnost jeho omezení a selekce učiva. Zvlášť nápadný zlom v tomto směru nastal v 50. letech minulého století, kdy současně v celém kulturním světě vznikly různé koncepce, které sledovaly restrikci učiva, poněvadž se výrazně projevovalo přetěžování žáků. Připomeňme jen důraz na princip exemplárnosti učiva v Německu nebo

silný zřetel k metodologickým strukturám vzdělávání a pokus o stanovení tzv. jádra učiva (core-curriculum) v USA. Také naše pedagogika zásluhou O. Chlupa (1958) podstatně přispěla k hledání východiska z této situace teorií tzv. základního učiva. Na konferenci o výzkumu základního učiva byly už v roce 1957 formulovány požadavky na základní učivo. Při jeho vymezování měly být respektovány tyto zřetele:

1. hlediska odborně vědní a filozofická,
2. zřetel k praktickým potřebám společnosti,
3. výchovná hodnota a význam učiva pro všestranný rozvoj žáka,
4. přiměřenost žactvu určitého věkového stupně.

Otázka výběru učiva se stává v poslední době znovu předmětem diskusí školských praktiků i pedagogických badatelů v západní Evropě. V Německu se navazuje na práce Klafkiho (např. 1964), na podnětnou studii Robinsona (1967), na kritický přehled této problematiky Sandfuchse (1987) a na další publikace, které se od obecných otázek propracovávají k řešení aktuálních problémů. Inspirace přichází také od jiných badatelů. Kelly (1989) rozlišuje oblast, kterou kurikulum pokrývá, na kurikulum oficiální, aktuální, plánované, přijaté, formální, skryté, školní aj. V anglické encyklopedii (Lewy, 1991) se do kurikula zahrnuje kromě obsahu také využívání zkušeností žáků a jejich usměrňování, plán vyučování a učení aj. V intencích J. Deweye americká škola rozšířila tradiční pojetí učebního plánu na celé prostředí sociálních zkušeností, které žák ve vzdělávacím procesu získává, a učební plán se mění v plán učení, podle něhož si žák sám do značné míry vytváří své kurikulum. Tím vyvstal další problém – ze souhrnu individuálních plánů vybrat věci podstatné, které by měly zůstat pro všechny žáky společné. Vytvořila se potřeba hledat sjednocující, nejdůležitější, typické a základní elementy učiva, jeho jádro (core-curriculum).

K této orientaci na základní, elementární učivo nejnověji přistoupil další faktor, o němž jsme se již zmínili, totiž neobyčejně prudký nárůst informací, a navíc jejich snadná dostupnost přes Internet. Vyvstává proto další úkol – zaměřovat výuku nejen na základní učivo, ale též učit žáka orientovat se v informacích, pořádat je, rozlišovat věci podstatné, nepodstatné a zbytečné a umět z poznatků vyvozovat konzistentní, pravdivé závěry. V Německu se pro chápání učiva v tomto smyslu začíná používat termín „jádrové kurikulum" (Kerncurriculum), v české verzi bychom mohli navázat na Chlupovo pojetí (základní učivo) a používat termín „základní kurikulum". Základní kurikulum podle některých autorů (Böttcher a Kalb, 2002, s. 8) by mělo splňovat několik podmínek:

1. je založeno na vědomostech a kompetencích vycházejících z vědomostí,
2. učivo vymezuje konkrétně,

3. vymezení je jasné a jednoznačné,
4. vybrané učivo je závazné,
5. nemělo by zabírat víc než asi 60 % učební doby průměrné školy.

Od takto vymezeného základního kurikula se očekávají následující výsledky (tamtéž, s. 30 an.):

1. vytváří solidní základ pro další učení,
2. zvyšuje výkonnost školy,
3. je základnou pro kooperaci a spolupráci,
4. vede k větší vzájemné ohleduplnosti,
5. vytváří podmínky pro spravedlivé financování škol aj.

Je zřejmé, že cesta k sjednocování názorů na základní kurikulum nebude jednoduchá, především je však třeba se sjednotit na kritériích jeho výběru, neboť obecné formulace a vágní požadavky nevedou k jeho konkrétnímu vymezení.

6. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Revize kurikula a jeho modernizace probíhá průběžně v mnoha školských soustavách. Walterová (1994, s. 63 an.) provedla rozbor trendů v kurikulární oblasti v několika zemích a ukázala, že těmto otázkám se v nich věnuje mimořádná pozornost. Také některé další studie potvrzují, že tato problematika je naléhavá, neboť je neodmyslitelnou součástí všech školských reforem a inovací. U nás našly výraz tyto snahy v tzv. Bílé knize a konkrétněji v dalším důležitém dokumentu – Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2002). Výrazně se v něm projevily reformní tendence, které navazovaly na výsledky výzkumů z dřívějších let, zejména ovšem na iniciativy po roce 1989 (např. NEMES aj.).

Rámcový vzdělávací program překračuje učební plán tradičně rozčleněný na jednotlivé vyučovací předměty a zavádí „oblasti základního vzdělávání". Jsou to: jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví a člověk a svět práce. Obsah vzdělávání směřuje „k naplnění kompetencí jako závazného výsledku vzdělávání" (RVP, 2002, s. 5). Rozlišují se kompetence klíčové, představující hlavní výstup základního vzdělávání, a kompetence očekávané. Novým prvkem učebního plánu je návrh tzv. průřezových témat, která mají výrazně formativní charakter, protože akcentují hodnoty, postoje, praktickou etiku. Rámcový vzdělávací program tak představuje základnu pro dotváření, obměnu a profilaci konkrétních školních programů podle místních potřeb a podmínek. Rámcový vzdělávací program je dokumentem vymezujícím cíle transformace naší školy správným směrem, ale neřeší přeplněnost osnov učivem, naopak požadavky na žáky ještě zvyšuje (Maňák, 2001, s. 50).

Perspektivní vize progresivní školy nastíněná Vzdělávacím programem není zatím v praxi realizovatelná, poněvadž nepřihlíží k připravenosti současného učitele a nepočítá s vymezováním základního kurikula.

7. Výzkum kurikulární problematiky

Ačkoliv kurikulární otázky jsou nepostradatelnou součástí všech vzdělávacích inovací i reforem vzdělávacích systémů, nejsou v pedagogických empirických výzkumech upřednostňovanou sférou badatelského zájmu, poněvadž komplexní řešení kurikulární problematiky má obtížně postižitelný interdisciplinární charakter a prokazatelných výsledků lze dosáhnout jen v longitudinálním výzkumu. Vymezování kurikula se většinou provádí na základě zkušeností a analýzy příslušných dokumentů, učebnic a metodických materiálů. Sandfuchs (1987, s. 94 an.) ukazuje, že v Německu vznikají učební plány převážně z iniciativy ministerstev, a to prostřednictvím k tomu zřízených zvláštních komisí. Členové těchto komisí jsou hlavně zasloužilí řídící funkcionáři, praktici a vědečtí pracovníci jsou zastoupeni poměrně málo. Také v jiných zemích není praxe při tvorbě učebních plánů příliš odlišná, jak dosvědčují dokumenty připravující českou školskou rerformu (Bílá kniha, Rámcový vzdělávací program).

Široce založené přirozené experimenty se zaváděním nového kurikula jsou velmi náročné a dlouhodobé, neboť jsou obvykle spojeny se změnou paradigmatu, koncepce, se školskou reformou. Dílčí výzkumná šetření se na druhé straně realizují poměrně často, ale obvykle mívají jen dílčí přínos a význam. Jako příklad longitudinálního komplexního kurikulárního výzkumu uveďme rozsáhlé empirické zkoumání v USA (Johns Hopkins University, Baltimore), o němž podává podrobnou analytickou zprávu Becker (2002, s 84–122). Výzkum, který probíhal na 12 školách, prokázal, že žáci zvládli základní kurikulum na vysoké úrovni, a to především vlivem silné kurikulární koherence, zabezpečené obsahově bohatým a teoreticky podloženým učivem. V našich podmínkách zasluhuje pozornost výzkumné šetření otázek řízení kurikula z hlediska školního managementu, realizované na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (Müllerová, 2000).

Námětů ke zpracování a zkoumání aktuálních kurikulárních otázek je mnoho, a to jak pro teoretiky, tak pro pracovníky v edukační praxi. Nabízejí se bohaté možnosti pro uplatnění rozmanité pedagogické metodologie, protože pole kurikulární problematiky je různorodé. Zvlášť užitečné by byly pohledy z edukační praxe, jež by mohl přinést akční výzkum učitelů, kteří problematiku spojenou s učivem denně prožívají a řeší.

8. Perspektivy

Nastíněná problematika kurikula aspoň částečně naznačila, zejména v rovině obsahové, kolik otázek kurikulum nastoluje, ale také odhalila, které tematické okruhy vyžadují hlubší zkoumání. Problémy kurikula jsou o to složitější, že mnohé z uvedených otázek se neustále mění a vyvíjejí v závislosti na pokroku společnosti i pod vlivem stále nových poznatků. Kurikulum zahrnuje všechny oblasti života společnosti, proto se na jeho tvorbě podílejí vědní a umělecké disciplíny, praktické obory, promítají se do něho společenské cíle i parciální zájmy společenských skupin. Větší zastoupení než dosud budou muset mít zřetele k formování osobnosti, zvlášť její mravní vlastnosti, nezbytně nutno je posílit spolupráci, kooperaci a obecné zájmy proti individuálnímu sobectví. Závažným problémem je hledisko stanovení optimálních požadavků na žáka a jejich rozložení v procesu jeho ontogeneze. Významnou úlohu tu bude mít orientace na základní kurikulum, které každého občana vyzbrojí kompetencemi pro šťastný a tvořivý život v globální civilizaci.

Literatura

BECKER, D. H. Empirische Befunde zum Kerncurriculum. In BÖTTCHER, W., KALB, P. E. (ed.) *Kerncurriculum.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002, s. 84–122.

BLANKERTZ, H. *Theorien und Modelle der Didaktik.* München: Juventa Verlag, 1972.

BÖTTCHER, W., KALB, P. E. (ed.) *Kerncurriculum.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002.

HAARMANN, D. Lernfelder, Wissen, Kompetenzen und Werte. In BÖTTCHER, W., KALB, P. E. (ed.) *Kerncurriculum.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002, s. 124–151.

CHLUP, O. *Několik statí k základnímu učivu.* Praha: SPN, 1958.

KELLY, A. V. *The Curriculum Theory and Practice.* London: Ports Mouth, 1989.

KLAFKI, W. *Das padagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1964.

LEWY, A. *The International Encyclopedia of Curriculum.* Oxford: Pergamon Press, 1991.

MAŇÁK, J. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Komenský,* 2001, č. 3/4, s. 49–50.

MÜLLEROVÁ, L. *Řízení kurikula.* Ústí nad Labem: UJEP, 2000.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2001.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2002.

ROBINSOHN, S. B. *Bildungsreform als Revision des Curriculum.* Neuwied, 1967.

SANDFUCHS, U. *Unterrichtsinhalte anwählen und anordnen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1987.

ŠIMČÁKOVÁ, Ľ. Poznámky k termínu „kurikulum". In ŠVEC, Š., a kol. *Jazyk vied o výchove.* Bratislava: FF UK, 2002, s. 55–63.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě.* Brno: MU, 1994.

MAŇÁK, J. Problém – kurikulum. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 62 až 69. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., Centrum pedagogického výzkumu, Pedagogická fakulta MU, Poříčí 31, 603 00 Brno

Multikulturalismus – realita dnešních škol

Stanislav Bendl

Abstrakt: Příspěvek se věnuje jednomu z velkých témat současné pedagogiky, a to problematice multikulturní výchovy, resp. interkulturního vzdělávání. K toleranci vůči jinakosti je třeba lidi vést, vychovávat. Důležitou roli v této oblasti může sehrát škola. Některé školy již učinily výchovu k toleranci, proti xenofobii a rasismu součástí svého kurikula, jiné teprve nesměle přešlapují na místě. Tento příspěvek se snaží sumarizovat možnosti školy v oblasti interkulturního vzdělávání. Jádro textu je strukturováno do tří rovin: teoretické, teoreticko-praktické a praktické. V rámci praktické roviny je navíc rozlišován moment tréninkový (simulační) a reálný.

Abstract: This paper discusses the multicultural or intercultural education, one of the greatest issues of contemporary pedagogy. It reveals that people should be taught to tolerate cultural differences, it means that schools can play a significant role in this process. Being aware of this fact, some schools have already included a few aspects of the multicultural education into their curriculum and teach children to be tolerant, to refuse racism and xenophobia. Unfortunately, the rest of educational institutions have not chosen their way to approach this problem yet. To facilitate their decision making process, the article tries to summarise everything schools can do in this area. The main part of the text looks at the questions connected with the intercultural education at a theoretical, a theoretical-practical and a practical level respectively. Furthermore, at the practical level, it distinguishes between the simulation and the reality.

Úvodní předpoznámka

Problematika rasismu, xenofobie a intolerance je v české společnosti nejčastěji spojována s romskou populací. V rámci tématu, kterým se zabýváme, však nejde pouze o záležitosti vztahující se k romskému či jinému etniku. To by bylo přílišné zúžení dané problematiky. Věc se týká soužití a vzájemných vztahů celé řady dalších skupin. Ač je rasismus, intolerance a xenofobie nejčastěji souvisí s etnickým původem jedince, není to zdaleka pouze toto „rozlišovací kritérium", které máme na mysli, když hovoříme o potřebě respektu, porozumění a tolerance mezi různými skupinami. Kritériem, o kterém hovoříme, je jinakost.

V „Listině základních práv a svobod" (hlava první, čl. 3, odst. 1) se hned v úvodu praví, že „základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení." (Sbírka zákonů 1991, částka 6, s. 115) Všechna vyjmenovaná a ještě jiná „kritéria" (charakteristiky), např. tělesná a duševní nezpůsobilost, vymezují obsah multikulturní výchovy či

interkulturního vzdělávání. Z tohoto důvodu byla také do publikace „Interkulturní vzdělávání" (2002) zařazena témata jako uprchlíci a migranti či gayové a lesbičky.

1. Úvod

Dějiny lidstva jsou věčným bojem za něco a proti něčemu. Kvůli idejím jedněch umírají miliony druhých. Boj ve jménu něčeho, tj. nějaké ideje, myšlenky plodí útok proti někomu, kdo ať reálně či domněle tomuto usilování brání nebo je mu na překážku. Boj za rasovou čistotu je zdrojem útoků proti lidem, kteří jsou překážkou tomuto „ušlechtilému" cíli. Historie lidstva je plná svědectví takových zápasů.

Rasismus, resp. intolerance a xenofobie ovšem nejsou jen výplodem nejrůznějších šílenců, ale i „logickým" důsledkem lidské potřeby někam patřit, někam náležet a na tuto potřebu navazujícím krokem vůči někomu se vymezovat.

Ideou výchovy je sociální začlenění, tj. začlenění člověka do společnosti jako celku. Přirozená lidská potřeba někam patřit, náležet do nějakého společenství, např. menší (parta) či větší (nacistická strana, politické hnutí) sociální skupiny, však na druhé straně vede ke snaze vymezovat se vůči jiným uskupením. Tato jednotná a zároveň „protikladná" tendence je zdrojem řady konfliktů mezi sociálními skupinami či uskupeními.

Tím se dostáváme k motivům, resp. příčinám útoků proti jinakosti, proti odlišnosti. Důvodů, proč někteří lidé útočí proti těm, kteří jsou nějakým způsobem odlišní, je celá řada:

- problémy s vlastní identitou,
- cesta zvýšení osobní integrity či soudržnosti vlastní skupiny,
- stereotypy a předsudky, které jsou východiskem všech forem diskriminačního jednání,
- strach z neznámého, který považujeme za jednu z hlavních příčin útoků pro jinakosti.

V následujících řádcích upozorníme na fenomén tzv. obětního beránka, který v sobě skrývá jak důvody netolerance vůči jinakosti (a), tak vysvětluje obtížnost vykořenění netolerance z myslí a chování lidí (b).

a) V období, resp. situaci, kdy se člověku nedaří, mají lidé tendenci hledat vinu mimo sebe, ve svém okolí, nikoli v sobě. První, kdo je většinou na „ráně", jsou lidé, kteří se od nás na první pohled nějak výrazně odlišují – barvou pleti, sexuální orientací apod. Ti jsou potom kritizováni za naše neúspěchy: oni nám „vše kazí", „berou práci", „žijí z našich daní", „zneužívají náš sociální systém". Oni jsou zodpovědní za nedostatky a nesnáze „naší krásné země". Obětním beránkem se nejčastěji stává minorita, která není schopna účinně se bránit.

b) Druhý aspekt fenoménu „obětního beránka" má mnoho společného se šikanou, resp. s objasněním faktu, že boj se šikanou není tak úspěšný, jak bychom si představovali. V principu jde o to, že když jsme svědky, jak někdo ubližuje jinému člověku, jak ho ponižuje, nadává mu, paradoxně to posiluje naše sebevědomí, zlepšuje se náš sebeobraz. Když se někomu ubližuje, automaticky stoupá smýšlení o vlastní osobě u těch, kteří nejsou terčem útoků. Znamená to, že nám svým způsobem vyhovuje, aniž si toho jsme kolikrát vědomi a aniž si to jsme ochotni připustit, když je na „chvostu" skupiny či společnosti někdo jiný.
Každý, kdo chodil do školy, pravděpodobně potvrdí, že byl rád, když navštěvoval třídu někdo, kdo byl prospěchově slabší než on sám. Jedná se o starou známou „oblíbenost" slabších žáků.

Tolerance – nikoli pseudotolerance

Tolerance k příslušníkům jiných ras či sociokulturních skupin neboli tolerance k jejich chování však nemůže být bezbřehá. I ona musí mít své meze, kterými jsou zákony našeho státu. Totéž platí pro členy majoritní společnosti, kteří se nevhodným chováním vydělují a stávají se součástí tzv. kontrakultury (kritériem k odlišení subkultury od kontrakultury je právo a zákon). Tolerance se nesmí stát pseudotolerancí. I tolerance má své meze. V opačném případě bychom mohli jít až tak daleko, že budeme lidi přestoupivší zákon a nebezpečné zločince omlouvat a zprošťovat trestu s poukazem na jejich barvu pleti nebo nelehké dětství.

Obecnou zásadou při setkávání se s jinakostí je respektování zákonů jiných kultur, pokud se ocitáme v jejich prostředí, v jejich zemi. Na druhé straně je třeba ctít tradice, obyčeje a zvyky jiných kultur, pokud nejsou v rozporu s právním řádem země, ve které se právě ocitají.

Multikulturalismus – realita dneška

Zastoupení dětí nejrůznějšího etnického a národnostního původu se v našich školách postupně zvyšuje a do budoucna dále poroste. Odhaduje se, že po vstupu do EU bude na území České republiky kolem dvou miliónů cizinců. Také z tohoto důvodu je také nezbytné připravovat mládež na soužití lidí různých ras, národností, náboženství a odlišných kultur. J. Koťa (2002, s. 126) píše, že v Praze počátku 21. století existují v předměstských čtvrtích základní školy s žáky z dvaceti různých národnostních a rasových skupin. Multikulturalismus ve smyslu koexistence různých sociokulturních skupin se tak stává realitou dnešních škol.

K tomu, aby takové školy mohly dobře fungovat, a navíc připravovat děti a mládež k bezproblémovému začlenění do společnosti, musí své žáky vychovávat k toleranci vůči jinakosti, k respektu vůči příslušníkům jiných

skupin, ať už jsou tyto skupiny definovány etnicky, národnostně, kulturně, nábožensky, socioekonomicky, politicky či jinak.

V Evropě, stejně jako v USA a jinde, dochází – ať už v důsledku procesu evropské integrace (EU) či globalizace – k proměně dříve téměř homogenních národnostních a rasových skupin. Proto jsou školy, resp. učitelé nuceni zařazovat do osnov nejen nové obsahy učiva, ale také uplatňovat nové formy a metody výuky. Akcentují se témata komunikace, tolerance a respektu k jinakosti. Hovoříme o multikulturní výchově, resp. interkulturním vzdělávání.

Důvody nutnosti tolerance vůči jinakosti

Důvodů, proč je nutné tolerovat odlišnost, jinakost, je celá řada. Zmiňme alespoň tři, které považujeme za základní. Zatímco nerespektování prvního důvodu by bylo proviněním proti lidskosti a nerespektování druhého porušením práva, nerespektování třetího důvodu by bylo hloupostí.

a) *Důvody humánní*
V případě této první skupiny důvodů tolerance vůči jinakosti se jedná o záležitost morálního, mravního či etického charakteru, která se dotýká samotné podstaty lidství – úcty k člověku a k životu.

b) *Důvody právní*
Netolerance vůči jinakosti, nerespektování odlišnosti, ať už na bázi národnostní, rasové, etnické, kulturní, náboženské, politické či jiné, mohou mít za podmínek stanovených zákonem trestně právní důsledky. Důvodem zahájení trestního řízení může být porušení příslušných ustanovení „Listiny základních práv a svobod", resp. přestoupení paragrafů trestního zákona, které se týkají dané problematiky.

c) *Důvody pragmatické*
Mezi pragmatické důvody nutnosti, tj. potřeby tolerance vůči jinakosti patří prospěch z kontaktu s jinakostí. V principu se jedná o obohacení jinakostí. Obecně platí, že vývoj je důsledkem střetávání se a prolínání různých pohledů na svět. Rozmanitost a rozdílnost (jinakost) je hnacím motorem vývoje a zajišťuje jeho dynamiku.
Historie přináší řadu důkazů o tom, že stát, národ či společenství, které se uzavře před okolním světem a žije izolovaně od ostatních států, národů či komunit, více ztrácí, než získává. Důsledkem takové izolace je ztráta výhod plynoucích z kontaktu s jinakostí, odlišností. Příkladem může být Čína v době vlády císaře Š'Cunga, který v roce 1525 přikázal zničit všechny větší lodi. Za jeho vlády se Čína uzavírá před světem do neprostupné ulity izolace. Společnost se uzavřela, uzamkla, přestala otevírat své hranice. Z otevřené společnosti se stala společností uzavřenou. Ztratila kontakt s okolním světem a výhody z něho plynoucí.

2. Vymezení a cíle multikulturní výchovy, resp. interkulturního vzdělávání

Tyto aktivity školy spadají pod oblast multikulturní výchovy, přičemž termín „výchova" je třeba chápat ve smyslu vzdělávání a výchova. Přesnější by bylo používat spojení „multikulturní edukace", neboť výraz „edukace" v sobě zahrnuje obě činnosti a rovněž koresponduje s anglickým termínem „education".

Této definiční problematiky se dotýkají autoři publikace „Interkulturní vzdělávání" (2002, s. 12), kteří oproti termínu výchova preferují pojem vzdělávání. Termín výchova podle nich zdůrazňuje formování postojů a pěstování hodnot. Vzdělávání je naopak pojem komplexnější. Usiluje o vybavení účastníků eduakčního procesu celým systémem kompetencí – neformuje jen postoje, ale vybavuje znalostmi, postoji a dovednostmi. Zároveň, jak je ostatně patrno z názvu zmiňované publikace, preferují její autoři termín „interkulturní" před výrazem „multikulturní". Vycházejí z toho, že „multikulturní" označuje pouze existenci několika kultur vedle sebe, ovšem neimplikuje vzájemné styky, kulturní výměny, spolupráci a dialog. V tomto smyslu můžeme za multikulturní považovat každou společnost, v jejímž rámci koexistují alespoň dvě sociokulturní skupiny, přičemž v ní zároveň může docházet k segregaci nebo diskriminaci. Naproti tomu pojem „interkulturní" (z lat. inter = mezi) v sobě zahrnuje vzájemnost, výměnu, dialog odlišných sociokulturních skupin. V rámci interkulturní společnosti tedy dochází k mezikulturnímu dialogu, ke spolupráci, k vzájemnému obohacování jedněch druhými – jinakými, odlišnými.

Můžeme shrnout, že při multikulturní výchově nejde pouze o výchovu, ale i o vzdělávání, stejně tak jako v případě interkulturního vzdělávání nejde jen o vzdělávání (vědomosti, vytváření poznatkové báze), ale také o výchovu (např. k osvojování určitých postojů).

Pokud jde o *definice* multikulturní výchovy (interkulturního vzdělávání), uvedeme si dvě. První pochází z publikace „Encyclopedia of Educational Research" (1982). V této „Encyklopedii pedagogického výzkumu" je v rámci hesla „Multicultural and Minoroty Education", jehož autorem je A. G. Vasquez, uvedena následující definice: „Multikulturní výchova je příprava na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou žáci prožívají v kulturně odlišných lidských stycích." (Vasquez, 1982, s. 1267)

V českém „Pedagogickém slovníku" se můžeme mj. dočíst, že multikulturní (multikulturální) výchova je v zahraniční pedagogice často uplatňovaný termín (angl. multicultural, intercultural, multiethnic education), který „vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má

značný význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod." (Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 123)

Cílem multikulturní výchovy, resp. interkulturního vzdělávání je umožnit jedinci rozvíjet chápání a přijímání odlišnosti neboli různorodosti jako pozitivního jevu a hodnotit rozdíly mezi příslušníky z různých kultur jako přínosné. V principu jde o to, přispívat k vytváření vzájemných vztahů respektu mezi různými kulturami.

Cílem interkulturní výchovy ve školách je (kromě výše řečeného) vypěstovat u žáků a studentů vstřícné postoje k sociokulturním odlišnostem, naučit žáky přispívat k rozvoji sociokulturně pluralitní společnosti, orientovat se v sociokulturně pluralitní společnosti a rozumět jí (Interkulturní vzdělávání, 2002, s. 43). Ústředním cílem interkulturního vzdělávání je výchova k respektu a toleranci vůči odlišným kulturám, skupinám či jedincům, kteří pocházejí z odlišného kulturního prostředí.

Cíle interkulturního vzdělávání lze vyjádřit pomocí *tzv. interkulturních kompetencí*, prostřednictvím kterých mají být studenti připraveni na život v kulturně pluralitní společnosti. Tyto kompetence představují

a) znalosti o různých etnických a kulturních skupinách, které žijí v české a evropské společnosti,
b) dovednosti orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých,
c) postoje tolerance, respektu a otevřenosti ve vztahu k odlišným skupinám a životním formám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti (Interkulturní vzdělávání, 2002, s. 14).

3. Výchova k toleranci vůči jinakosti

Jádrem tohoto textu je hledání řešení z bludného kruhu rasismu, intolerance a xenofobie cestou výchovy a vzdělávání. Stranou ponecháváme opatření založená na represi.

Výchova k toleranci se děje, pokud se vůbec děje, v rodině, ve škole a v dalších sociálních útvarech. V tomto příspěvku se zaměříme na výchovu k toleranci ve škole. V této výchovně-vzdělávací instituci se výchova k toleranci děje jak v teoretické, tak i v praktické rovině, přičemž u praktické roviny můžeme ještě rozlišit moment „tréninkový" (simulační) a „reálný".

Teoretická rovina (osvěta)

V případě teoretické roviny se jedná o snahu školy zařazovat do školního vzdělávání informace, prostřednictvím kterých si žáci osvojují vědomosti o jiných rasách, národech a kulturách, seznamují se s jejich historií, způsobem života, mravy, tradicemi, zvyky a obyčeji. Vychází se přitom z předpokladu, že tyto získané vědomosti přispějí k eliminaci vzniku předsudků

vůči příslušníkům jiných etnických a sociokulturních skupin, a umožní tak bezproblémové, resp. bezkonfliktní soužití.

Aby si žáci uvědomili, že hodnotám a normám, které považujeme za samozřejmé v naší společnosti, nemusejí rozumět příslušníci jiných etnik a kultur, můžeme na úvod vyučovací jednotky, ve které se chceme věnovat problematice interkulturního vzdělávání, zařadit následující záhadu (příběh je převzat z článku Jaroslavy Poláčkové – viz seznam literatury). Žáci by se měli na základě níže popsaného příběhu pokusit odhalit podstatu nedorozumění mezi kulturami, jež může být zapříčiněno odlišným kulturním prostředím.

Příběh z arabského světa

Úspěšná americká farmaceutická společnost se orientuje na výrobu léků proti bolestem hlavy. Aby byl její zisk co největší, nechala společnost zhotovit plakáty a billboardy, na kterých byl zobrazen (zleva doprava) plačící chlapec s ovázanou hlavou, zázračná pilulka a veselý chlapec. Obrázek nám tedy sděluje: bolí mě hlava – vezmu si prášek – je mi dobře. Reklama byla úspěšná, zisk firmy rostl. Opojení trvalo až do doby, než byla prezentována ve Spojených arabských emirátech. Najednou, jako mávnutím kouzelného proutku, se léky přestaly prodávat. Nikdo si je nekupoval.

Úkolem žáků (studentů) je zjistit, proč nefungovala reklama právě v arabské části světa. Žáci si neúspěch reklamy většinou správně spojují s odlišnou kulturou. Někteří se domnívají, že Arabové nesmí užívat léky, že obličeje mají být zahalené, že Arabové odmítají všechno, co pochází z USA, že obličej plačícího chlapce je urážkou arabských mužů apod.

Vtip je však v tom, že Arabové čtou zprava doleva. Arabové tedy chápali obrázek následovně: je mi dobře – vezmu si pilulku – začne mě bolet hlava. Příběh a jeho řešení tak žákům demonstrují, jak odlišné kulturní zázemí může mít podstatný vliv na chování člověka.

V teoretické rovině lze realizovat následujícími možnosti:

Obsahy jednotlivých předmětů (výklad)

Určitá témata multikulturní výchovy jsou součástí obsahu některých vyučovacích předmětů, tvoří náplň učiva ve škole. Některé předměty skýtají více příležitostí v rámci dané problematiky (občanská výchova), jiné méně (fyzika). Některé části, kapitoly učebnic, tematické celky vyučovacích předmětů se přímo zaměřují na otázky spojené s tolerancí vůči jinakosti, nabízejí konkrétní informace o národnostních menšinách, jejich historii, kultuře, zvycích a tradicích (občanská výchova), jinými předměty tematika mutlikulturní výchovy prochází průřezově, nepřímo, popř. více či méně implicitně (výuka cizích jazyků – znalost cizího jazyka vede žáky k pochopení jiné než domácí kultury, čímž se stává nástrojem při výchově k toleranci).

Kromě výše zmiňovaných předmětů, včetně zeměpisu, existuje řada dalších, které se svou náplní dotýkají dané problematiky. Například v případě dějepisu je možné využít témata, v rámci kterých jsou rozebírány otázky

kolonialismu a dekolonizace, objasnit pojmy genocida či apartheid. Dále je možno poučit žáky o holocaustu nebo připomenout tzv. hilsneriádu se zdůrazněním role T. G. M. Masarykův postoj je v tomto případě ideálním příkladem spojení kritického myšlení a humánního postoje člověka, který kvůli někomu „jinému", „odlišnému" riskoval celou svou kariéru. Mnoho možností k nenásilné výchově k toleranci či k respektování jinakosti skýtá rovněž předmět český jazyk a literatura. V případě středních škol k tomu ještě přistupují základy společenských věd. Učební osnovy tohoto předmětu obsahují jak témata z psychologie a sociologie, tak z nauky o státu a právu, z filozofie a etiky. Politologická stránka nauky o státu se věnuje otázkám respektování národní, etnické a rasové svébytnosti, potřebám, postojům a zájmům jednotlivce či demokratickým řešením společenských konfliktů apod.

„Vylepšování" obrazu národnostních menšin

V rámci využívání obsahu učiva k cílům multikulturní výchovy je možné poskytnutím informací z historie a tradic určitého etnika vysvětlit důvody chování jeho příslušníků, které odsuzujeme jako špatné, nevhodné a hodnotíme jako nepochopitelné. Mnohé z věcí, které nemůžeme pochopit na Romech, by nám byly jasnější buď po několika dnech strávených v zemi jejich původu, nebo při hlubší analýze jejich kultury, tradic či jazyka.

Proto také Poláčková (2001) navrhuje v rámci své diplomové práce skupinovou práci se studenty, kdy každá skupina dostane k dispozici text, ve kterém má za úkol najít vysvětlení pro negativní charakteristiku Romů. Po skončení práce ve skupinách vysvětlí každá skupina ostatním studentům, co považuje za hlavní příčinu kritizovaného chování. Jednotlivé skupiny mají za úkol najít obhajobu proti tvrzením: „Romové jsou líní." – „Romové si neváží bytů, které jim poskytujeme." – „Romové chodí špinaví." – „Romští rodiče nedbají na děti, protože se pořád potloukají venku." Vhodné texty uvádí V. Sekyt (1998).

Na závěr (po diskusi k jednotlivým tvrzením a vysvětlení příčin kritizovaných druhů chování) je vhodné požádat studenty, aby se snažili vymyslet nějaké příklady chování Čechů, které mohou zase připadat nepochopitelné Romům (neochota někoho hostit, neúcta ke stáří, závist, individualismus, honění se za penězi).

Skupinové diskuse na témata spojená s problematikou multikulturnosti, tolerance, vzájemného respektu

Podnětem k podobným diskusím může být jak konkrétní situace v obci či regionu, kde se škola nachází, bezprostřední zkušenosti žáků s projevy rasismu, intolerance a xenofobie, tak např. beseda s reprezentanty národnostních menšin, občany jiného etnika nebo cizinci, dále také televizní pořad,

film. Východiskem diskuse (stejně tak jako výkladu) se mohou stát rovněž údaje shromážděné metodou brainstormingu.

Filmy, naučné pořady v rozhlase, televizi, videokazety pro školní vzdělávání

a) *Pořady pro školy*
V současné době existuje pestrá nabídka jak naučných, tak výchovných pořadů pro školy, např. ve formě videokazet, které se zaměřují na prevenci sociálně patologických jevů. Kromě tematiky šikany, drog, gamblerství či rodinného násilí na dětech jsou k dispozici rovněž materiály týkající se problematiky soužití mezi lidmi, vzájemného respektu a tolerance, tedy materiály z oblasti multikulturní výchovy.

b) *Pořady doporučené školou*
Kromě pořadů, resp. materiálů, se kterými pracuje škola, mohou učitelé nenásilně (nenápadně) – důvod sledování pořadu nemusí být vůbec uveden – doporučit svým žákům vhodné televizní pořady, jejichž zaměření spadá do oblasti multikulturní výchovy.

V současné době běží na obrazovkách České televize seriál Star Trek, který je doslova školou tolerance a respektu vůči příslušníkům jiných kultur. Jedná se o sci-fi z oblasti prozkoumávání vesmíru, což samo o sobě může být výrazným motivačním faktorem pro potencionální diváky. Snímek je nejen vynikající po stránce úvah o možnostech vědy a techniky v budoucnosti (jeho nápadů a úvah využívá mj. americký Národní úřad pro letectví a kosmický prostor – NASA), ale klade také velký důraz na etické problémy, morální dilemata. Posádku průzkumných (vědeckých) vesmírných lodí, na nichž žijí své osudy hrdinové tohoto seriálu, tvoří příslušníci různých ras, kteří se díky odlišnostem mezi sebou vzájemně obohacují. Na své cestě nekonečným multikulturním vesmírem se setkávají s jinými, často zcela odlišnými civilizacemi, se kterými se v prvním plánu snaží najít společnou řeč.

Vedení žáků ke kritickému myšlení

Říká se, že účelem vzdělávání je naučit člověka pochybovat. Kritické myšlení charakterizuje snaha dobrat se úsudkem pravdivosti hodnot. Je účinným nástrojem vůči manipulaci, cestou, jak nepodlehnout zjednodušujícím řešením, zkratkovitým úsudkům. Představuje kompetenci, která nám pomůže vyvarovat se předsudků. Kriticky myslet znamená „uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticismu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout určité stanovisko." (Steelová, Merredith, Temple a Walter, 1997, s. 4)

Kritickému myšlení se lze (na)učit. Je výsledkem vzdělání a cviku. Podle Sumnera je vzdělávání dobré pouze do té míry, do které je zdrojem dobře vyvinutého kritického myšlení (podle: Koukolíka a Drtilové, 2002, s. 63).

Rozvoji kritického myšlení u žáků a zároveň informovanosti žáků o otázkách týkajících se interkulturního vzdělávání můžeme ve škole napomáhat aktivitami, jejichž těžiště spočívá v kritické analýze textů, které pojednávají

o rasismu, xenofobii, předsudcích vůči lidem odlišné barvy pleti, kultury, jazyka, náboženského vyznání, politického či jiného smýšlení apod. Žáci by se měli naučit pozorně číst texty, třídit jednotlivé informace, rozlišovat, co jsou fakta, co názory a co interpretace. Na základě těchto a dalších fragmentů si potom vytvoří kritický názor na celý text, rozhlasový pořad či televizní vystoupení.

K výcviku ke kritickému myšlení nemusí pochopitelně sloužit pouze texty zaměřené na oblast multikulturní výchovy. Kritické myšlení představuje jak žádoucí cíl výchovy, tak učební metodu, kdy specifickým přístupem k učebnímu obsahu aktivujeme myšlení a podporujeme kritické uvažování žáků. Kromě toho, jak píše Sumner, „učitel jakéhokoli předmětu, jenž trvá na přesnosti a rozumové kontrole všech postupů a metod, jenž vše podrobuje neomezenému ověřování a kontrole, tuto metodu ve svých žácích vytváří jako zvyk." (citováno podle Koukolíka a Drtilové, 2002, s. 63)

Teoreticko-praktická rovina

Tato rovina, jak napovídá její název, v sobě spojuje aspekt teoretický a praktický. Dítěti se v tomto případě dostane jak poučení (teorie, osvěta), tak praktického zážitku, když se ocitne v prostředí, které bylo místem, kde se odehrávaly události spojené s rasismem, nerespektováním rovnocenného postavení všech lidí.

Dříve než upozorníme na konkrétní možnosti školy v rámci roviny, kterou jsme označili jako teoreticko-praktickou, ukážeme si, jak se snaží řešit státní orgány v Německu rasově motivované útoky. Jedná se o koncepci tzv. alternativních trestů. Náprava osob, například skinů, kteří se dopustili závažné rasově motivované trestné činnosti, spočívá v tom, že vykonávají alternativní trest například v prostředí fašistických koncentračních táborů. Toto prostředí může mít přitom dvojí podobu. Buď se jedná o prostředí simulované, nebo o skutečné, tedy autentické prostory koncentračních táborů. O tom, ve kterém z těchto prostředí se delikvent ocitne, rozhoduje závažnost jeho trestného činu. V určených prostorách vykonávají skinheadi různé veřejně prospěšné práce, setkávají se s odbornými pracovníky, ale též s dobrovolníky, kteří s nimi chodí diskutovat (zpravidla jde o studenty vysokých škol). S těmito návštěvami mluví skini o vlastní zkušenosti, nových pocitech, o podstatě rasismu, ale i o docela běžných tématech.

Návštěva sociálních laboratoří

Pokud se jedná o možnosti školy v rámci teoreticko-praktické roviny, nabízí se návštěva tzv. sociálních laboratoří. Tento termín použil kdysi McCraken, který tak označoval prostředek mravní výchovy založený na návštěvě za-

řízení, která vzbudí v dětech buď strach (vězení, polepšovna), nebo soucit (starobinec, sirotčinec), popřípadě obojí.

Vzhledem k našemu tématu mají školy možnost navštívit například Památník Terezín, kde se děti ocitnou v autentickém prostředí bývalého koncentračního tábora (praktická rovina). Exkurze je navíc doplněna výkladem, přednáškou, promítáním dokumentárních snímků, žáci si mohou odnést informační brožurku. Školy si mohou navíc před samotnou návštěvou objednat u pracovníků zařízení program „ušitý na míru" věku žáků a potřebám školy (rovina teoretická).

O možnosti škol navštívit Muzeum ghetta v Terezíně, které je součástí Památníku Terezín, za účelem teoreticko-praktické realizace multikulturní výchovy pojednává v článku nazvaném „Holocaust – víc než jen slovo" Burdová (2002).

Muzeum ghetta si v roce 1993 vybudovalo vlastní edukativní oddělení, které se orientuje na spolupráci se školami, včetně vzdělávání učitelů. Ti se mohou zúčastnit například semináře „Jak vyučovat o holocaustu". Současná vzdělávací nabídka muzea obsahuje jak programy jednodenní, tak vícedenní (s možností ubytování v tzv. Středisku setkávání v rekonstruovaných Magdeburských kasárnách), a to poznávací, studijní a pracovní. Všechny typy nabízených vzdělávacích programů jsou realizovány na bázi tzv. zážitkové pedagogiky.

Jak už o tom byla řeč, školy si mohou také objednat jednotlivé prvky ze široké nabídky tzv. rozšiřovacích programů (besedy, filmy, tvorba vzniklá v ghettu).

Ukázka možné práce s žáky v místech prohlídky – program Transportní čísla
V replice ubikace lektor ukazuje různá zavazadla s transportními čísly a pak ve studovně podle těchto čísel vyhledávají v transportních seznamech jména a konkrétní osudy osob, kterým zavazadla patřila. Platí, že se pracuje v malých skupinách a že se každá skupina zabývá pouze jedním osudem, aby se s ním dokázala lépe seznámit. Závěrečnou částí programu je prezentace výsledků a beseda o holocaustu, tentokrát výrazně méně akademická, než bývá obvyklé ve škole.

Praktická rovina

Praktická rovina znamená opuštění (nikoli ovšem absolutní) osvětového přístupu. Důraz je kladen na prožitek a dovednostní složku. Praktickou rovinu strukturujeme do dvou momentů – tréninkového (simulačního) a reálného.

a) Moment tréninkový

Jde o to, aby se pozitivní (tolerantní) postoje odrazily také v každodenním konání žáků, aby se „přetavily" do praxe. V rámci prvního zmiňovaného momentu máme na mysli především činnosti, aktivity a hry založené na bázi dramatické výchovy, popř. sociálně psychologického výcviku.

Scénky, modelové situace, hra v roli

Pomocí aktivit, ve kterých jde o vciťování se do pocitů druhého člověka, docílíme u žáků prožitku. Ztotožněním se s danou rolí získávají žáci schopnost empatie. Přehráváním rolí se ocitají v situacích, do kterých se mohou dostat v multikulturní realitě. Po scénkách, ve kterých vystupují děti v rolích herců, následuje diskuse o hledání cest, jak odstranit předsudky a modifikovat postoje. Důležité je, aby si „herci" po nějakém čase vyměnili své role, a ocitli se tak v „kůži" jiného člověka, třeba toho, který je terčem předsudků a projevů nesnášenlivosti. Smyslem simulačních her a cvičení není dokonalé „herecké" ztvárnění situace, nýbrž projevované názory, postoje a strategie jednání.

Simulační hry a dramatizace podněcují k hravé činnosti. Efektivním způsobem se podílejí na rozvíjení myšlení žáků, jejich tvořivosti, volní aktivitě. Rozvíjejí rovněž estetický a mravní cit.

Příkladem jedné takové možnosti realizovatelné s žáky ve třídě, je aktivita nesoucí název „Češi, nekrást tady", která se vrací k době po listopadu 1989, kdy po otevření hranic vzali Češi rakouské obchody doslova útokem, přičemž často „zapomínali" zaplatit za zboží. „Scénář" k této hře je součástí publikace „Interkulturní vzdělávání" (2002, s. 73–77).

Jednoduché aktivity zaměřené na toleranci k jinakosti

Účelem podobných aktivit je, aby si žáci uvědomili, že všichni lidé mají něco společného, ale zároveň se v mnoha věcech mezi sebou liší. Nikdo z nás nemůže předem ovlivnit, jestli se narodí jako chlapec nebo děvče, kdy se narodí, jakým rodičům, do jakého prostředí, jaká bude jeho barva očí, vlasů, pleti, jaké bude mít vlohy, schopnosti či v jakých podmínkách bude vyrůstat.

„Antirasistická" ledolamka

Vhodnou zahřívací aktivitou vztaženou k problematice „jinakosti" může být tzv. ledolamka, jejíž princip spočívá v tom, že žáci ve třídě mají za úkol bez použití ústního a psaného projevu utvořit skupinky podle toho, v jakém znamení (lev, beran, rak, váhy...) jsou narozeni. Tato jednoduchá činnost žákům naznačí, že lidi je možné „třídit" (kategorizovat) podle nejrůznějších znaků, přičemž ve spoustě případů (kromě rozlišování na vrahy, válečné zločince a slušné lidi) není žádný rozumný důvod k jejich diskriminaci (nikdo nemůže za to, v jakém znamení se narodil, navíc pro posuzování hodnoty člověka nemá tento znak žádný logický význam). Kromě toho si žáci vyzkoušejí nonverbální komunikaci, jsou nuceni spolu (každý s každým) navázat kontakt – porozumět si.

„Oslí můstek" mezi momentem tréninkovým a reálným

Na pomezí tréninkového a reálného momentu v rámci praktické roviny se ocitá organizace života ve škole a s ní spojené záležitosti, včetně úrovně komunikace a vztahů mezi účastníky školního života a dále používaných organizačních forem vyučování.

Hranice mezi momentem tréninkovým a reálným je neostrá. Oba momenty se prolínají a částečně překrývají. Určitým umělým dělítkem mezi oběma momenty může být, zda navštěvují školu žáci z rasově, národnostně a sociokulturně odlišných skupin obyvatelstva, či nikoliv.

Využití možností organizačních forem výuky

Pokud se týká organizačních forem výuky, vhodný prostředek napomáhající pěstování spolupráce a tolerance představují například různé podoby skupinové práce.

- *Kooperativní učení.*
  Učitelé by měli usilovat o kooperativní formy práce ve škole. Jestliže je žákům umožněno pracovat kooperativně, neprojeví se to jen ve vyšší úrovni učení, myšlení a řeči (kooperativní učení představuje jednu z cest k efektivnímu vyučování), ale také ve větší samostatnosti, rostoucím sebevědomí a sebedůvěře žáků. Podstatným efektem kooperativního učení je rovněž budování a posilování dobrých vztahů mezi žáky.
  Kooperace žáků ve škole funguje jako dlouhodobá a systematická prevence negativního chování dětí a mládeže. Žáci se v rámci kooperativního učení naučí spolupracovat, pomáhat si, vzájemně se podporovat, pracovat v týmu, komunikovat mezi sebou. Získávají tedy dovednosti, které jsou prevencí konfliktů, popř. usnadňují jejich řešení.
  Bertrand (1998, s. 144–145) v souvislosti s problémem rasismu odkazuje na S. Kagana, který „při výzkumech prováděných s dvěma tisíci dětmi v Kalifornii konstatoval, že kooperativní učení v etnicky rozmanitě složených skupinách výrazně u dětí snižovalo rasismus." (Bertrand, 1998, s. 144–145)
- *Zadávání společných úkolů.*
  Mezi úkoly tohoto typu může patřit lajnování hřiště, vyměřování určitých ploch, vyznačení trasy pro orientační běh, úklid určitého prostranství apod. Vhodným úkolem v podmínkách vyučování ve třídě je zadat dvojicím žáků nakreslit dohromady nějaký obrázek.

Společná kresba

Děti utvoří dvojice. Každá dvojice má k dispozici jeden list papíru a jednu tužku nebo pastelku. Úkolem dvojice je nakreslit nějaký obrázek, ovšem s tou podmínkou, že oba žáci kreslí jednou tužkou drženou oběma najednou (každý žák drží tužku jednou rukou). Cvičení je zaměřeno na sociální kontakt, vyžaduje komunikaci, spolupráci, dohodu. Žáci se zprvu radí, kdo jakou rukou bude držet tužku (mohou si vyměnit místa v lavici), co budou kreslit, jak velký bude obrázek apod. V průběhu kresby spolu mluví, domlouvají se, slaďují svůj postup.
Vhodné je kombinovat různé složení dvojic dětí. Vychází se z předpokladu, že pokud spolu žáci komunikují a spolupracují, pokud se radí o dalším postupu práce, učí se tím zároveň toleranci a vzájemnému respektu.

- *Projektové vyučování a projektové dny.*
  Specifický typ skupinového úkolu představuje projekt. Projektové vyučování lze charakterizovat jako dlouhodobou metodu, v rámci které žák, skupina žáků, kolektiv třídy, popř. školy pracuje (spolupracuje) na řešení určitého problému či zpracovává zadané téma. Některé základní školy pořádají několikrát do roka tzv. projektové dny, což jsou „celoškolní" projekty (určené zpravidla pro 2. stupeň), kdy každý žák má možnost výběru projektu podle svého zájmu. Projekty se stejně tak mohou týkat jedné třídy nebo jednoho ročníku.
  Vrána (1938) výstižně charakterizuje projekt jako podnik žáků. Žáci, kteří jsou zapojeni do projektu, se podílejí (za dohledu a konzultantské pomoci učitele) na jeho přípravě, plánování, organizaci, realizaci a evaluaci. Na projekt lze nahlížet jednak jako na druh úkolu, jednak jako na specifickou vzdělávací strategii. Problematiky multikulturní výchovy se projekt – kromě výše zmíněných kladů kooperativní výuky – může úzce dotýkat i volbou tématu (holocaust, hilsneriáda, složení obyvatelstva).
  Při zavádění projektového vyučování vystupuje do popředí snaha překonávat nedostatky běžného vyučování, jeho izolovanost, odtrženost od životní praxe, roztříštěnost poznatků, pamětní a jednostranně kognitivní učení, odcizení od zájmů žáků, nízkou motivaci, přesto má projektové vyučování pozitivní dopad na sociální chování žáků, a to zejména tím, že spojuje žáky do skupin, ve kterých si vzájemně vyměňují názory na řešení konkrétních problémů, diskutují, spolupracují, pomáhají si, vycházejí si vstříc apod.

Nejrůznější cvičení na budování důvěry a rozvíjení spolupráce mezi žáky, stejně tak jako skupinová práce a kooperativní učení mají pozitivní vliv na budoucí vzájemné chování žáků, na jejich vstřícnost a ohleduplnost. Pokud někomu dávám záchranu a on mi poté oplácí stejnou mincí, pokud se někoho dotýkám a on se dotýká mě, pokud s někým komunikuji, radím se, spolupracuji, potom pro mě bude daleko těžší nedávného partnera urážet, ponižovat a šikanovat.

b) Moment reálný

Tento druhý moment v rámci praktické roviny vyjadřuje, že se žáci „v reálu" setkávají s příslušníky jiných ras, národností či kultur, žijí s nimi, komunikují a spolupracují, zkrátka koexistují.

Inkluzivní škola

Inkluzivní vzdělávání znamená společné vzdělávání pro všechny žáky bez ohledu na jejich etnickou a náboženskou příslušnost, na úroveň schopností apod. Jedná se tedy vlastně o integraci „odlišných" (handicapovaných) žáků

do škol a tříd. Může se jednak jak o žáky jiné pleti, národnosti, tak o děti zdravotně postižené (tělesně či duševně). Inkluzivní škola, resp. inkluzivní vzdělávání tak již svým uspořádáním a složením žactva učí děti toleranci a akceptaci individuálních rozdílů. Pro žáky se zdravotním postižením nebo odlišnou etnickou či náboženskou příslušností představuje tento typ vzdělávání velký přínos, neboť je prokázáno, že se tito jedinci rozvíjejí po všech stránkách nejlépe, pokud mohou být se svými ostatními vrstevníky.

Zapojení sociálně a jinak handicapovaných žáků do školního života se může dít jak cestou participace těchto žáků na chodu školy (např. formou žákovské samosprávy), tak prostřednictvím aktivit, které umožní takto handicapovaným žákům vyniknout (sport, hudba, divadlo). Takto je možné využít jejich (ale i naší) jinakosti k obohacení ostatních.

Spolupráce školy s „odlišnými" jedinci či skupinami

V tomto případě máme na mysli například spolupráci dětí standardních škol (ať už jsou jejich návštěvníky žáci či studenti reprezentující majoritu, nebo je složení žactva smíšené) se skupinami či jedinci, kteří jsou příslušníky jiných ras, národností, kultur nebo pocházejí z jiného sociokulturního prostředí. Tato spolupráce, resp. vzájemné kontakty mohou probíhat formu návštěv nebo pořádání společných akcí, mohou mít také podobu tzv. patronátů (v případě tělesně či duševně handicapovaných dětí).

4. Závěr

Dnešní svět bývá někdy označován za globální vesnici. Svět se jakoby zrychluje, vzdálenosti se zkracují. To platí nejen o informacích, ale také o mobilitě lidí, migraci, prolínání různých ras, národů, kultur a lidí různé náboženské tradice a výchovy. Toto rychlé přibližování a vzájemné prolínání vede na jedné straně ke stírání rozdílů mezi lidmi, na straně druhé se stává zdrojem napětí v původně homogenní a ustálené komunitě.

V důsledku tohoto napětí dochází ke konfliktům, které místy přerůstají v tvrdé boje a krveprolití. Smetáček (2000, s. 19) se ve své studii „Změny postavení člověka a společnosti, výchovy a pedagogiky" zabývá nejpodstatnějšími vlastnostmi člověka budoucnosti. V jeho seznamu vlastností člověka 21. století najdeme také „rasově náboženskou uvědomělost". Autor tím má na mysli, že ke zmírňování konfliktů, o kterých byla před chvílí řeč, je třeba, „aby si člověk budoucnosti jasněji než dnes uvědomoval rasové, společenské, kulturní a náboženské rozdíly mezi lidmi, byl schopen je chápat a v rozumné míře tolerovat."

Zdůrazňuje však, že to neznamená pseudotoleranci, resp. toleranci za každou cenu, „ale právě především uvědomělost, která bude vše přijatelné tole-

rovat a vše nepřijatelné odmítat s pochopením, proč k tomu nepřijatelnému dochází." (Smetáček, 2000, s. 19)

Nezbývá než dodat, že stěžejní role zde připadá škole, která by ve spolupráci s jinými sociálními útvary měla usilovat o vypěstování této vlastnosti u dětí a mládeže.

Poznámka na závěr: Strach z jinakosti, označován obvykle jako xenofobie, může být stejně intenzivní jako strach ze stejnosti, který se v současné době projevuje např. útoky a rebeliemi proti konzumu a globalizaci.

Literatura

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha: Portál 1998.

BURDOVÁ, D. Holocaust – víc než jen slovo. *Učitelské listy*, 2002, roč. 10, č. 2, s. 17.

Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, 2002.

FARIN, K. *Die Skins. Mythos und Realität.* Berlin: Ch. Links Verlag, 1997.

KOŤA, J. Škola. In HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy.* Praha: Portál 2002, s. 117–150.

KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Základy stupidolodie. Život s deprivanty II.* Praha: Makropulos, 2002.

Listina základních práv a svobod. In *Sbírka zákonů č. 23/1991*, částka 6, s. 114–121.

POLÁČKOVÁ, J. Výchova k toleranci a proti rasismu. *Kritické listy*, 2001, č. 3, s. 37–39.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1995.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova.* Praha: ISV, 2001.

SEKYT, V. Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností. In ŠIŠKOVÁ, T., a kol. *Výchova k toleranci a proti rasismu.* Praha: Portál 1998, s. 69–74.

SMETÁČEK, V., A KOL. Změny v postavení člověka a společnosti, výchovy a pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 2000, č. 1, s. 6–21.

STEELOVÁ, J. L., MERREDITH, K. S., TEMPLE, CH., WALTER, S. *Kritické myšlení napříč osnovami. Čtením a psaním ke kritickému myšlení.* Příručka I. Praha, 1997.

ŠIŠKOVÁ, T., A KOL. Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha: Portál, 1998.

Úmluva o právech dítěte. In *Sbírka zákonů č. 104/1991*, částka 22, s. 502–512.

VASQUEZ, A. G. Multicultural and Minority Education. In MITZEL, H. E. (ed.) *Encyclopedia of Educational Research.* Vol. 3. New York: The Free Press, 1982, s. 1267–1269.

VRÁNA, S. *Učebné metody.* Praha – Brno, DK a Vydavatelský odbor Ú. S. J. U., 1938.

BENDL, S. Multikulturalismus – realita dnešních škol. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 70–85. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PaedDr. Stanislav Bendl, Ph. D., Katedra pedagogiky, PedF UK v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Nadaní a škola ve výsledcích výzkumu PISA-2000

Zdeněk Frynta

J. Á. Komenský zdůrazňuje význam dialektiky, logiky pro výuku dospívajících žáků od dvanácti let na školách, jimž říká gymnázium (Komenský, 1954). (uvV nich ať nastoupí svůj úkol rozum a bedlivým pozorováním ať všecko srovnává mezi sebou a rozvažuje, aby dokonale poznal vzájemný poměr věcí; to přivede k pravému porozumění věcí a k soudnosti o nich. – Didaktika, kap. XXVIIa dále kap. XXX)

A podle Komenského se i u nás, podobně jako v jiných zemích, učilo na školách oddělených podle stupně vzdělávání až do padesátých let minulého století. Logické myšlení se dříve – i bez pouček formální logiky – pěstovalo nejen v matematice a při výuce jazyků. Mnozí učitelé dějepisu vedli žáky k tomu, jak odvozovat vývoj historických událostí na základě logických úvah, do nichž byli žáci přímo vtahováni. Kladly se otázky, hledalo se řešení. Učebnice byly útlé, učitel (profesor) měl možnost a schopnost vložit do výuky svou osobnost v plné míře a výuku přizpůsobit. Látka se opakovala, byl čas na dotazy, připouštěla se různá řešení. Neustálý bezprostřední kontakt a dialog učitel–žák vedl k tomu, že učitel mohl dobře poznat osobnost svých svěřenců, jejich schopnosti a možnosti i problémy. Na druhé straně žák mohl svou osobnost projevit, a to nejrůznějšími způsoby. Tak se například stávalo i na obecné škole, že žák, který byl daleko napřed v matematice, byl poslán na hodinu matematiky do třídy o dva stupně vyšší, aby tam řešil náročnější úkol. Učebnice se neměnily, předávaly se mladším a byly jen jakousi pojistkou, protože výklad učitele a opakování látky zcela stačilo, a to i na gymnáziu. V dobách, kdy na vesnické škole byla jen jednotřídka nebo dvoutřídka, byl individuální přístup učitele k žákovi nezbytnou, i když nelehkou samozřejmostí. A často byl takový učitel i poslem kultury a vzdělanosti pro celou obec. To vše kladlo vysoké nároky na schopnosti učitele, jeho nadání, jeho oddannost učitelskému povolání.

Násilným zavedením osmiletky a následně devítiletky – „stejné vzdělávání všem" – v padesátých letech 20. století se postupně vše změnilo a vzdálilo od škol J. Á. Komenského. Nositelem těchto změn se staly pedagogické fakulty, krátce před tím zřízené z Učitelských ústavů, které postupně převzaly hlavní úlohu ve vzdělávání učitelů všech stupňů a mají ji dosud. Změny tehdy probíhaly pomalu, protože dobré návyky učitelů či profesorů přetrvávaly až do nástupu nové generace učitelů vychované pro jednotné vzdělávání v novém politickém pojetí. Zvětšil se rozsah vyučované látky, aby se též naplnilo heslo: „Každý dělník inženýrem." Několik školských reforem se marně poku-

silo neblahé důsledky napravit. Výsledek byl opačný. Největší úpadek našich škol nastal v sedmdesátých letech, v době „normalizace". Mnozí nejschopnější museli odejít, „zasloužilí" zaujali významná místa.

To bylo důvodem, proč počátkem devadesátých let, kdy se vrátila svoboda, byly z iniciativy osvícených pedagogů založeny alternativní základní školy, byla obnovena gymnázia od jedenácti let; ovšem pod přísným dohledem ministerstva školství a jeho inspekčních orgánů. Ale tyto školy jsou jen zrnka v písku a nad jejich osudem je stále otazník. V plném rozsahu přežívá jako základní systém školství jednotné vzdělávání na devítiletce s navazujícími středními školami, včetně čtyřletých gymnázií; systém, jaký byl z ideologických důvodů vytvořen před půl stoletím, se všemi negativními důsledky zvláště pro nadané, ale i pro zaostávající, a ke škodě celé společnosti. Princip sociální spravedlnosti, „rovnosti", tedy „stejný přístup ke vzdělání všem" byl a je dosud u nás zaměněn za „stejný způsob vzdělávání všem". V tom je naprostá odlišnost způsobu vzdělávání od Komenského školy obecné a zvláště v jeho návazném gymnáziu, charakterizovaných individuálním přístupem k žákovi, jak popisuje ve svém zmíněném díle. Země EU, které ctí tuto jeho po staletí osvědčenou moudrost, pro tento tzv. první i druhý stupeň vzdělávání mají zcela oddělené školy (primary school, secondary school). A druhý stupeň naší jednotné školy je mnohde nazýván gymnázium. Publikace Evropské komise EU „Key Data on Education in Europe 1999/2000" i nové vydání z r. 2002 to dokumentují (Key Data..., 2002). Výjimkou s jednotnou školou je kromě Portugalska několik severských států. Ty však koncem minulého století většinou provedly reformu ve prospěch vzdělávání všech i vzdělávání mimořádně nadaných, kterému je v posledních desetiletích věnována stále rostoucí pozornost v Evropě (Frynta, 2002) i na všech kontinentech, dnes už včetně rozvíjejících se států Afriky. Švédská Grundskola, rozdělená na dva stupně, podobně jako naše devítiletka, je však od ní nahony vzdálena, a to způsobem vzdělávání (doškolování učitelů), velkou samostatností škol; změnami, které následovaly po velmi kritických závěrech rozsáhlého výzkumu na švédských školách v devadesátých letech (Persson, 1998). Vzdělávací systém ve Finsku dává velkou svobodu školám, učitelům (profesorům) i žákům. Není to ministerstvo školství, orgán politický, ale národní ředitelství pro vzdělávání, které určuje programy vzdělávání v hlavních směrech; jednotlivé školy navíc mají svůj vlastní projekt vzdělávání. Vysoká úroveň přípravy učitelů, počet žáků ve třídě (okolo dvaceti) má též vliv na pozitivní postoj ke škole, stejně jako další faktory historické (Chavron, 2002). Velké změny ve školství, podpora nadaným, proběhly, podobně jako ve Finsku, i na Islandu (Freeman, 2002a).

Výuka na naší devítiletce je dosud často zahlcena formalismem, důsledně vyžadovaným. Důležité je, jak do které kolonky co zaznamenat, souvislosti

a vzájemné vztahy zcela unikají. Tak se stává u dětí, které měly počty nebo jiný předmět v oblibě, že devítiletka tento jejich zájem zcela utlumí.

(*Plutarchos dokládá: „Učí historie, že mnoho zdárných hlav neuměloství učitelů pokaženo bývá, kteříž z koní osly dělají, protože udatných myslí spravovati neumějí.“ – kap. XII.*) Čas mnohdy promarněný na druhém stupni devítiletky, (tedy právě v období dospívání, kdy by žáci nejvíce mohli a měli nasávat vědomosti a rozvíjet schopnosti,) a s tím spojené návyky, jim pak nejednou přinese neúspěch na škole střední, která bývá obvykle od standardní devítiletky výrazně odlišná, a daleko náročnější, většinou v pozitivním smyslu. Profesor Einstein v jedné přednášce k mládeži varoval, že *„čas v mládí promarněný už nelze nikdy dohonit.“*

Nad množstvím učebnic matematiky, a nejen matematiky, které se vyrojily v devadesátých letech, byl mnohý učitel bezradný, často dával na vybranou rodičům. Z mnohých učebnic nebylo jasné, co vlastně se má žák naučit, pro učitele k nim byly vydány obsáhlé příručky. Na tento experiment, který se dávno předtím zaváděl a opustil v zahraničí, vzpomíná soudobý Einstein, profesor Stephen Hawking: *„Měl jsem tu smůlu, že jsem chodil do školy právě v takové době, kdy bylo v módě tajit před žákem, co se to vlastně má naučit.“* Nazírá tak shodně s Komenským.

(*„Aby se žáci nepotáceli v nějakém chaosu nevědouc, co se děje, kam směřují a kde jsou – v tom případě se duch plní hrůzou, nikoli rozkoší – nýbrž již od začátku viděli cíl se vším tím, co je uprostřed, a tím nabyli odvahy proniknout k němu.“ Didaktika analytická, kap. CLXIX.*) Až konečně byly u nás v polovině devadesátých let vydány učebnice matematiky pro gymnázia a poté i pro základní školy pod patronací Jednoty českých matematiků. Tyto učebnice dávaly naději na zásadní změnu ve výuce matematiky na školách a staly se standardem. Jsou jasné, přehledné, vynikající nástroj pro učitele, jsou však velice rozsáhlé. Učitel, profesor, který má návyky, že se striktně drží učebnice, a těch je dnes většina, nemůže odučit všechnu látku z učebnice ve vymezeném počtu hodin jinak, než že ji proletí. Komunikaci, dialektiku často nahradily ve škole testy a biflování. I na mezinárodních soutěžích dopadá hodnocení tak, že naši žáci mají encyklopedické znalosti, ale neumějí je použít.

Tento stav nejhůře odnášejí děti intelektuálně mimořádně nadané. (*„A žák vždy potřebuje někoho, kdo by ho vedl, napomínal a opravoval. Jsou ovšem lidé bohatěji nadaní, kteří sami sebe povzbuzují, ale to jsou vzácné zjevy, a stejně ani oni nepostrádají někoho, kdo je vede, napomíná a opravuje.“ Didaktika analytická, kap. X.*) Jsou to děti, jejichž nadání je na horním okraji stupnice nadání (na opačném konci, než jsou děti velmi zaostávající, jimž náš školský systém, jistě správně, věnuje zvláštní péči a prostředky, školy). Jejich základní charakteristikou jsou zcela mimořádné schopnosti

v určitých oblastech, v nichž jsou daleko před svými vrstevníky, spolužáky (Freeman, 1998).

Uvědomíme-li si, že mimořádně nadaných je v populaci jen jedno nebo dvě procenta, mělo by se s tímto úžasným darem zacházet šetrně, talent pěstovat a vést mimořádně nadané jedince k tomu, aby jej dovedli později využívat k prospěchu celé společnosti, nejen svému. To si již dávno uvědomili mnozí pedagogové a psychologové a začli se problematikou vzdělávání mimořádně nadaných zabývat – v USA již v 19. století, pak i v Evropě, významněji až po první světové válce. Publikace na toto téma se množily rychlým tempem, v posledních desetiletích 20. století takřka exponenciálně (Databáze EBSCO). Dnes je vzdělávání mimořádně nadaných zakotveno nebo řešeno ve školských systémech všech vyspělých i rychle se rozvíjejících zemích celého světa, všech kontinentů, včetně Afriky. Nositeli těchto změn jsou všude univerzity, jejich pedagogové, kteří bývají též hlavními protagonisty společností zaměřených na tuto činnost.

Problematika vzdělávání mimořádně nadaných v Československu byla a v České republice – na rozdíl od Slovenské – dosud je mimo zájem představitelů našich univerzit; až na jednu osobnost mimořádného významu, předčasně zemřelou prorektorku Ostravské univerzity Ivu Pýchovou (Pýchová, 1996, 1997). Teprvè nastupující mladá generace na některých našich univerzitách, která zatím nerozhoduje, dává naději na zásadní změnu. Základní je, aby každý budoucí učitel byl během studia na univerzitě dobře seznámen s problematikou vzdělávání mimořádně nadaných, aby bylo doplněno vzdělání stávajících učitelů doškolováním, aby každý učitel zodpovídal za vzdělávání všech, tedy i mimořádně nadaného žáka, aby byl schopen nadání identifikovat a rozvíjet a aby podle toho byl i hodnocen; podobně aby bylo doplněno vzdělání psychologů ve školství. Na to navazuje celá řada opatření. Podobné projekty se ujaly také ve všech sousedních zemích, včetně bývalých „východních". Obrovská reforma v tomto směru byla provedena v Polsku (Ministerstwo, 1999). Mimořádné aktivity i na mezinárodní úrovni v tomto oboru jsou v Maďarsku (opakovaná zasedání a konference společnosti European Council for High Ability – ECHA, konference NATO – EU o mimořádně nadaných v r. 2002).

Školský systém České republiky, který vzdělávání mimořádně nadaných dosud zcela ignoruje, je tím v Evropě a v celém kulturním světě výjimečný. Pojem „mimořádně nadaný" je dnes v odborných kruzích pedagogických a psychologických odborným termínem – německy „hochbegaben", anglicky „high able", „very able", „very gifted",„most gifted", „exceptionally gifted", francouzsky „surdoué", „précoce" (vyjadřující, že jedinec je ve vývoji daleko před svými vrstevníky), polsky „wybitnie zdolny", slovensky „mimoriadne nadany". Obecné slovo „nadaný", které má velmi široký význam, nemůže

tedy vyjádřit specifičnost mimořádně nadaných jedinců. Ve světě vychází mnoho časopisů, které se speciálně věnují problematice mimořádně nadaných, některé to mají v názvu. Jeden z nich se u nás dostává do knihovny Matematicko-fyzikální fakulty UK. Dnes však každá univerzita, fakulta má přístup k Internetu a k zahraničním databázím (Databáze EBSCO), a je možné z nich získat i tisíce plnotextových publikací, nesčetně odkazů na toto zadání, a to z nejrůznějších zdrojů. Nezájem vedoucích pedagogických kruhů o tuto tematiku je alarmující. Profesor Mönks, prezident Evropské společnosti pro mimořádné nadání (European Council for High Ability), nabízel při své přednášce na půdě Pedagogické fakulty Karlovy univerzity v Praze v r. 2000 uspořádat kurs o vzdělávání mimořádně nadaných v České republice. Marně. (Tyto kurzy jsou pořádány podle programu EU Sokrates-Comenius v různých evropských zemích.) Také profesorka J. Freeman, zakladatelka a první prezidentka této společnosti, poradkyně vlád řady zemí, nejen Británie, spolutvůrce reforem ve Finsku a na Islandu, nabízela v r. 2001 pomoc českému školství.

Dokladem toho stavu u nás je i „Bílá kniha" Ministerstva školství ČR, zpracovaná pod vedením a za účasti univerzitních profesorů jedné pedagogické fakulty. Problematika vzdělávání mimořádně nadaných se sice objevila v nadpisu jedné kapitoly, jak bylo slíbeno, ale její obsah pojednával jen o mimoškolní zájmové činnosti mládeže (Bílá kniha, 2000), pojetí zcela ignorující úlohu školy, s jakým se v odborné literatuře nelze setkat. Nebyl vyvinut žádný tlak se strany ani jediné univerzity, aby se takto nekvalifikovaně formulovaná kapitola o vzdělávání mimořádně nadaných v tak významném státním dokumentu změnila. Naštěstí se našly dvě výjimečné osobnosti působící mimo vysoké školy, kterým se po nesčetných marných pokusech a nevýslovném úsilí podařilo, že teprve v poslední verzi „Bílé knihy" určené pro tisk byla přijata nově zpracovaná kapitola o vzdělávání mimořádně nadaných jedinců, profesionálně formulovaná. Z původního nadpisu však zmizelo slovo „mimořádně" a závěrečné doporučení:

- *„Základem péče o mimořádně nadané jedince musí být kvalita povinného vzdělávání, doplněná o zájmovou činnost co nejširších vrstev obyvatelstva (především dětí a mládeže),"*
  bylo v rozporu s obsahem kapitoly a poznatky celého odborného světa změněno takto:
- *„Základem péče o mimořádně nadané jedince musí být zájmová činnost co nejširších vrstev obyvatelstva (především dětí a mládeže)."*

Má-li být přístup ke vzdělání umožněn všem bez ohledu na sociální původ, což je dnes obecně uznáváno, pak kdo jiný než učitel má být schopen nadání rozpoznat a pomoci k jeho rozvoji, a to jakékoliv nadání. Zájmová činnost

je pak následná. Nepochybně tím měl být dán důraz na význam jednoho institutu ministerstva, který má zájmovou činnost v náplni. A kde zůstává zodpovědnost?

Autoři Bílé knihy v textu o základních školách rozvíjeli nápravu toho, co bylo už kritizováno ve Zprávě České školní inspekce za r. 1997/98 (Základní školy – Kvalita vyučování):

„Úroveň výchovně-vzdělávacího procesu vyplývá z osobnostních předpokladů jednotlivých učitelů. Ve školách převládá frontální vyučování. Základní metodou je výklad učiva. Opomíjeny jsou diferencované a aktivizující metody vyučování. Přetrvává nerespektování didaktických zásad přiměřenosti, názornosti, individuálního přístupu apod. Žáci nejsou vedeni ke komunikativním dovednostem, diskusi a vzájemné spolupráci a k sebehodnocení...

Odchod velkého počtu žáků do škol s rozšířenou výukou předmětů na víceletá gymnázia mění přirozenou skladbu tříd, což přináší pedagogické, sociální, provozní a personální problémy.“

V doporučení Bílé knihy k vzdělávání na základních školách bylo však v rozporu s logikou pořadí zaměněno: příčina – *nízká úroveň výuky* – a důsledek – *odchod do jiných škol* – a bez vysvětlení se jako první a základní požadavek objevilo: *rušit víceletá gymnázia.* Rozhodující úloha učitele byla, přes mnohé protesty, odsunuta na druhé místo. Univerzity mlčely. Až parlament, kam došel návrh školského zákona na „rušení“ ještě dříve, než byla diskuse k Bílé knize ukončena a vydána definitivní verze Bílé knihy, tomu zabránil.

Nebezpečí, že budou alternativní školy zrušeny bylo tedy zatím odvráceno. Na obzoru je však další vlna úsilí o návrat našeho školství před rok 1989. Interpretace zprávy OECD PISA – 2000 (Programme for International Student Assessment) o prvních výsledcích rozsáhlého mezinárodního výzkumu čtenářské, matematické a přírodovědecké gramotnosti patnáctiletých žáků všech typů škol 32 zemí (OECD, 2001) se stala nástrojem nových útoků proti víceletým gymnáziím a základním školám s rozšířenou předmětovou výukou.

Ve srovnání s předchozími mezinárodními výzkumy je projekt PISA zcela ojedinělý rozsahem a zejména tím, že kráčí v duchu idejí J. Á. Komenského a nehodnotí jen vědomosti, ale i porozumění a schopnost znalosti použít. Vyplývá to i z jeho názvu – „Vědomosti a dovednosti pro život“.

Pojem „znáti“ se používá podle obecného významu místo historické vědomosti věcí, jejichž přičiněním víme, že něco existuje; podle významu filosofického však místo vědomosti rozumového chápání, kterou chápeme, co je věc, odkud a jak. Pokud jde o první význam, je pravdou, co řekl Augustin: „Mnoho známe, co nechápeme“; druhého významu se týká onen výrok fi-

losofův: „ Znáti znamená rozuměti věci, jejím příčinám, to je chápati ji.“ (kap. LXXX)

Dokument OECD uvádí výsledky první části výzkumu, hlavně v kategorii čtenářské gramotnosti (porozumění textu a schopnost znalostí využít), z jedné třetiny se zabývá gramotností matematickou a přírodovědeckou, které jsou v plném rozsahu na programu pro rok 2003 a 2006. Zpráva porovnává bodovým hodnocením úspěšnost žáků jednotlivých zemí, vybraných podle přesných pravidel (z každé země 4 500 až 10 000 žáků), a udává též procentuální podíl v jednotlivých stupních obtížnosti od nejsnazšího prvního do pátého stupně. Na základě toho porovnává školství v zúčastněných zemích z mnoha hledisek: rozdíl mezi úspěšností chlapců a děvčat, strategie žáků, vztah ke škole, hodnocení podpory se strany učitelů z pohledu žáků (v ČR nejnižší), podmínky vzdělávání, úspěšnost ve vztahu k sociálním podmínkám a s tím související negativní vliv vysoké selektivity v některých zemích (mezi nimi ČR), vliv imigrace a další faktory. V publikacích OECD – PISA je podrobně popsána metodika výzkumu, řešené úkoly, sběr dat a metody statistického zpracování. Plné texty originálních publikací jsou přístupné na Internetu (`htt://www.pisa.oecd.org`), což může dobře nahradit jejich naprostou nedostupnost v našich knihovnách. Stručné výtahy z těchto zpráv, ale i některé překlady vydal Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV), který se na organizaci výzkumu v České republice významně podílel.

V čtenářské, méně výrazně i v matematické gramotnosti byli naši žáci vyhodnoceni pod průměrem OECD. Viník neúspěchu byl nalezen a označen v oficiální knižní publikaci ÚIV stručně zpracované podle zmíněné zprávy OECD, na kterou se odkazuje (Straková, 2002). Jsou jím víceletá gymnázia a základní školy s rozšířenou předmětovou výukou. V závěru publikace čteme: *„Nápravu lze podle zahraničních odborníků docílit odstraněním prvků podporujících selekci, zakotvených přímo ve struktuře vzdělávacího systému, tedy zamezit časnému odchodu žáků do výběrových škol.“* Tento výrok však nepochází z originálu zprávy OECD. Mohl by být odvozen jen jednostrannou interpretací výsledků výzkumu o vysoké selektivitě škol některých zemí, mezi nimiž je i ČR. Takové kategorické řešení ani zpráva OECD dát nemůže. Ze zprávy naopak vyplývá, že mezi úspěšností a jednotnou formou školy není žádná korelace, nebo spíše v neprospěch jednotné školy. Ze závěru dokumentu ÚIV se odvíjejí ještě konkrétnější formulace, prezentované v denním tisku a v časopise Školství jako výsledek výzkumu PISA: „zrušit víceletá gymnázia“; „zpráva vyznívá ve prospěch jednotné školy“; „úpadek škol nastal po r. 1989“ apod.

„Posudek o věci nepochopené je klamný.“ (Didaktika analytická, LXXXVII) „Metody analytické, syntetické a synkritické musejí být nezbytně spojeny tam, kde se požaduje úplné poznání věcí. A musejí být spojeny, nikoliv

pomíchány.“ (C) „Úsudek, pronesený o věci jaksi nedbale pozorované či porovnané, je zvrhlým úsudkem“ (CIII).

Ze zemí s výhradně jednotnou školou, formou typu naší devítiletky, která je tradiční jen v baltských státech, tedy z těchto zemí nad průměrem *OECD (500)* je *Finsko (546 bodů), Švédsko (516), Island (507), Norsko* (505), pod průměrem *OECD* je *Dánsko (497), a ještě méně než ČR (492)* dosáhly státy: *Portugalsko (470), Rusko (462), Lotyšsko (458).* Jednotnou školu mělo donedávna *Polsko (479)* a *Španělsko (493)* a integrace tam zůstává, jen školy jsou odděleny – 1. a 2. stupeň základní školy, jak je v Evropě (kromě zmíněných baltských států) historicky běžné, a žáci jsou rovněž podprůměrní. Forma školy nevedla tedy k úspěšnosti. Výrazně to dokumentuje i případ Belgie s diferencovaným školským systémem, organizačně však shodným v celé Belgii (Key Data..., 2002). Při naprosto stejném, diferencovaném školském systému dosáhla *„Vlámská Belgie“ (532 bodů)* a řadí se tím na 3. místo za nejúspěšnější Finsko a Kanadu, kdežto *„Valonská Belgie“ (476 bodů)* se dostává na hluboce podprůměrné 7. místo od konce mezi Portugalsko a Řecko. Úspěch tedy není ve formě, ale v obsahu, způsobu vzdělávání.

Ze zprávy OECD lze určit, které země se umístily na předních místech v procentu těch, kteří splnili nejobtížnější úkoly (5. stupeň obtížnosti) a současně v nízkém procentu těch, kteří nesplnili ani úkoly nejznazší (1. stupeň obtížnosti). Z takto definovaného hlediska je nad průměrem OECD: Finsko, Austrálie, Vlámská Belgie, Kanada, Velká Británie, Irsko, Švédsko. Ze škol s jednotnou školou je to tedy jen Finsko a Švédsko. Nizozemsko, kde je péče o nadané velká, bylo z výzkumu vyřazeno pro nesplnění podmínek OECD, takže ve výsledcích uváděno není. Úspěch Finska a Švédska spočívá v úrovni vzdělávání. A díky převážně jednotné formě je oslaben vliv sociálního původu na úspěšnost žáka. Péče o mimořádně nadané je tam však nedostatečná, přestože se pro zlepšení stavu – na rozdíl od ČR – mnoho za poslední desetiletí udělalo. I ve Finsku, přes velký úspěch v PISA, bylo konstatováno v odborných kruzích, že péče o mimořádně nadané je, přes značné úsilí, nedostatečná (Freeman, 2002a). Výzkum PISA se ovšem speciální problematikou mimořádně nadaných, ani těch nejvíce zaostávajících nezabýval; neměl to v programu, již tak bohatém. Péče o vzdělávání mimořádně nadaných je dnes všude zahrnována do reforem školského systému. Ukázalo se, že metody práce s nimi jsou dnes úspěšně uplatňovány i pro nejširší populaci žáků. Potvrzují to publikace významných autorů (Freeman, 2002b; Hergessel, 2002), takže i zapřísahlí odpůrci nepočetných škol pro selektivní vzdělávání nadáním nejvíce obdařených mění své postoje.

Posoudit, zda se náprava u nás zjedná zrušením alternativních škol a zvýšením úrovně vzdělávání a následným zvýšením úrovněž vzdělávání, by do-

kázal patnáctiletý žák na úrovni 1. stupně obtížnosti ve výzkumu PISA. „Zrušit" je otázkou okamžiku, „pozvednout úroveň vzdělávání na našich devítiletkách" – a nejen na nich – je proces dlouhodobý. O to zhoubnější by v realitě byla nesprávná volba pořadí. A rodiče dětí, zodpovědní za jejich výchovu, by z rozhodování o jejich vzdělávání byli zcela vyloučeni. V důsledku nízké úrovně vzdělávání na devítiletkách odcházejí žáci do alternativních škol, není tomu naopak (příčina a důsledek).

Zvýšení úrovně základních škol, tak aby tam nalezli příznivé prostředí žáci nejširšího spektra, aby každý byl vzděláván podle jeho schopností. Jak je dnes vyhlašováno jako právo dítěte, a jak si to představuje i J. Á. Komenský, je cestou ke snížení selektivity našich škol. A pokud se jednou podaří, bude to jen jedno, dvě procenta, jejichž vzdělávání bude předmětem zcela mimořádné péče. Zájem o alternativní školy se utlumí. Současně je třeba zvýšit i úroveň vzdělávání na středních školách, jak o tom též hovoří zmíněná zpráva České školní inspekce z r. 1997/98. Je třeba se poučit z naší historie i ze současných poznatků pedagogiky jako vědy, k nimž je dnes přístup jako nikdy v minulosti. Je třeba oddělit vzdělávání od reliktů neslavného období. Oddělit je od politické moci, jako to udělali ve Finsku, kde je nemožné, aby děti byly vzdělávány nebo třeba léčeny podle toho, jaká vláda právě nastoupí. A vzdělávání učitelů pro vzdělávání jedenácti, dvanáctiletých bývají náplní univerzit, nikoliv jedné fakulty. Tak je to v mnoha zemích (Key Topic, 2002). Rozlišují školy primární (do 11, 12 let) a sekundární (od 12 do 18 let), tedy podle Komenského školy obecné a školy latinské (gymnázia). A podle toho je i rozdělena příprava učitelů. A budoucí učitel (profesor) na sekundární škole je vzděláván na univerzitě stejně jako jeho kolega, který na učitelství nepomýšlí (např. Francie). U nás se dělí už od prvního ročníku – lepší, horší, míchají se fakulty – pedagogická a ty ostatní. Bylo by vhodné vrátit konečně univerzitám jako celku jejich poslání – připravovat učitele pro „Komenského gymnázium", tedy pro děti od 12 do 18 let. Podstatné zvýšení úrovně výuky na všech stupních a volba vhodných alternativních programů, by tak mohla přispět k postupnému smazání rozdílu mezi 2. stupněm devítiletky a nižším stupněm gymnázií. Je čas ukončit stav, kdy poslání univerzit supluje část jedné fakulty a ústavy ministerstva školství s nepříliš uspokojivými výsledky, jak bylo doloženo. A jinak to ani být nemůže. Univerzity by do svého programu zařadily i problematiku mimořádně nadaných, zřídily by Talent-centra, podílely by se na doškolování učitelů; připravily by novou generaci učitelů, tak, jak to dnes ve světě všude funguje. Školu, jak si ji představoval Komenský, jehož myšlenky uznává a rozvíjí celý svět kolem nás. My ho máme jen na bankovkách.

Výsledky PISA 2000 rozbouřily univerzity ve světě. V Německu už pro to mají název PISA – Schock, následovaly rozsáhlé diskuse, početné publi-

kace, analýzy na nejvyšších, tedy univerzitních úrovních (Deutsche PISA, 2001; Fahrholz a Gabriel, 2001). Naše univerzity mlčí. Jako by se PISA týkala jen těch patnáctiletých. Mlčí stejně jako k textu Bílé knihy, jako mlčely k závěrům České školní inspekce 1997/98, kde všude byla kritika způsobu vzdělávání na našich školách, kritika přípravy učitelů, tedy kritika jejich práce. Je nepochybně nejvyšší čas zahrnout do přípravy tolik potřebných reforem našeho školství i terciární vzdělávání, univerzity, které za jeho úroveň mají nejvyšší zodpovědnost. Tohoto úkolu by se měly ujmout samy univerzity, alespoň jejich mladá generace, nepoznamenaná stíny minulosti, a nečekat, až to za ně bude zase řešit parlament z pohledů politických, nikoliv pedagogických.

Literatura

Bílá kniha – Program rozvoje vzdělání v České republice. 2. verze a další. MŠMT, 2000, 2001.

Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000 Opladenk: Leske + Budrich, 2001. 548 s.

FAHRHOLZ, B., GABRIEL, S. *Nach dem Pisa – Schock* Hoffmann u. Kampe, 2001.

FREEMAN, J. *Education the Very Able: Current International Research.* UK governement – The Stationary Office in 1998 nebo Databáze EBSCO, ProQuest, First Search, bibliografie: Eric.

FREEMAN, J. A Gifted Programme and its Effects in Iceland. *High Ability Studies*, Jun. 2002a, roč. 13, č. 1.

FREEMAN, J. The education the most able pupils. *Education Review*, 2002b., roč. 15, č. 2.

FRYNTA, Z. Vzdělávání mimořádně nadaných dětí v Evropě – a v České republice? *Pedagogická orientace*, 2001, č. 1, s. 22–28.

HERGESSEL, A. *Vienna: gifted school influences Austrian education.* Washington: Europe, 2002.

DE CHAVRON, L. Finlande: Un „miracle" somme toute logique. *Monde de l'éducation*, leden 2002.

Key Data on Education in Europe EU-Eurydice, 2002.

Key Topics in Education in Europe. Sv. 3. The teaching profession in Europe. Report I, General lower secondary education, Eurydice, 2002.

KOMENSKÝ, J. Á. *Didaktické spisy (výbor)* Praha: SPN, 1954.

Ministerstwo edukacji narodowej o uczniu zdolnym. Publ. 15. Warzsawa: MEN, 1999.

OECD: Knowledge and Skills for Life – First Results from PISA 2000. Paris: OECD, 2001.

PERSSON, R. S. Paragons of virtue: Teachers conceptual understanding of high ability in egalitarian school system. *High Ability Studies*, 1988, roč. 9, č. 2.

`pisa oecd. org/Docs`

PÝCHOVÁ, I. Developping fururеteachers Creativity. *High Able Studies*, 1997, roč. 8, č. 2.

PÝCHOVÁ, I. K výuce nadaných a talentovaných žáků. *Pedagogika*, 1996, roč. XLVI, s. 329.

STRAKOVÁ, J., a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život.* Praha: ÚIV, 2002.

FRYNTA, Z. Nadaní a škola ve výsledcích výzkumu PISA-2000. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 86–95. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Ing. Zdeněk Frynta, CSc., Praha, `fryz@volny.cz`

Sociolog výchovy Pierre Bourdieu (1930–2002) a jeho teorie reprodukce

Jiří Prokop

Abstrakt: Článek se zamýšlí nad teoriemi reprodukce v minulém roce zemřelého profesora sociologie na pařížské Collége de France, který je jedním z nejznámějších sociologů druhé poloviny 20. století. Je řazen k předchůdcům „nové" nebo „radikální sociologie výchovy". Spolu s blízkými kolegy (R. Castel, J. C. Passeron aj.) prováděl výzkumy v oblasti teorií vzdělávacích systémů, kultury, politiky a společenských struktur. Výsledkem těchto výzkumů bylo to, že v posledních čtyřiceti letech dosti výrazně posunul rozvoj mnoha disciplín společenských věd.

Klíčová slova: teorie reprodukce, kulturní kapitál, dědicové, habitus, rodina, školský systém, funkce, skrytosti, sociální vrstvy, nerovnost

V minulém roce, 23. ledna 2002, zemřel Pierre Bourdieu – významná postava francouzské sociologie, filozofie a myšlení poslední čtvrtiny 20. století. V posledním roce se ve světě objevilo mnoho článků, které analyzují jeho práci, někteří autoři dokonce upozorňují, že po jeho smrti zbyla jakási prázdnota, kterou v této chvíli není nikdo s to zaplnit. Kdo byl Pierre Bourdieu?

Zpočátku byl etnologem – v 50. letech se zabýval výzkumem kultury Kabylů (1961, 1962) v jižním Alžírsku. Tyto práce ovlivnily jeho teoretický vývoj spolu se studiem důsledků masové demokratizace školství v 60. letech 20. století. Během času vznikl určitý „fenomén Bourdieu". Máme co do činění s mnoha úhly pohledu na mnohavrstevnou a rozsáhlou práci tohoto vědce, který vydal přes 30 publikací, napsal stovky článků, poskytl řadu rozhovorů radiím i televizním stanicím a nechal za sebou spoustu webových stránek. Jak jej můžeme charakterizovat? Jako „guru" myšlení 2. poloviny 20. století? Nebo úžeji, politicky – Bourdieu, který požaduje novou levici, nebo Bourdieu jako angažovaný intelektuál, který vystupoval v politickém smyslu v médiích, těch nejrozšířenějších, jež zároveň velmi ostře kritizoval? Nálepka „angažovaného intelektuála" byla jediná, kterou toleroval na rozdíl od „sociologa" nebo „filozofa". Tvrdil, že vědec v oboru humanitních věd nedělá dobře svou práci, pokud se společensky neangažuje. Jaké jsou důvody jeho úspěchu? Na následujících řádcích se po krátkém odborném životopise podívejme na myšlenky, s kterými zaznamenal největší ohlas – na teorie

reprodukce jako součást sociologie výchovy, školy a kultury, především na dva termíny, které jsou mu nejvlastnější – kulturní kapitál a habitus.

Pierre Bourdieu se narodil 1. 8. 1930 ve vesnici Denguin v Horních Pyrenejích. Pocházel ze skromných poměrů, jeho otec pracoval jako zaměstnanec pošty. Studoval na gymnáziu ve městě Pau, pak na lyceu sv. Ludvíka v Paříži. Pierre Bourdieu ukončil École Normale Supérieure v roce 1954. V roce 1955 obhájil doktorát z filozofie a stal se nejprve profesorem lycea v Moulins a následně asistentem na Filozofické fakultě Univerzity v Alžíru (1958–60). V té době rovněž absolvuje vojenskou službu a zde také začínají jeho první výzkumy výše zmíněných kabylských kultur. V letech 1961–64 zastává důležité pozice na různých univerzitách Francie – v Lille, v Paříži. V roce 1962 se oženil s Marie-Claire Brizard, se kterou měl tři syny.

Je velmi plodným z pohledu vydaných monografií – sám nebo se svými spolupracovníky jich vydal téměř třicet. Roku 1975 zakládá redakci „svého" časopisu „Actes de la recherche en sciences sociales" (Vědecké činnosti v sociálních vědách), kde setrvává v pozici hlavního redaktora. Dlouhou dobu byl ředitelem slavného vědeckého Centre de Sociologie Européene. V roce 1981 je jmenován řádným profesorem na katedře sociologie v College de France v Paříži. V prosinci téhož roku se spolu s Michelem Foulcaultem připojuje k podpoře polské „Solidarności". Petici podepisuje s řadou intelektuálů, mimo jiné z Francouzské demokratické konfederace práce, k níž se tehdy P. Bourdieu názorově připojil.

Když v roce 1984 umírá jeho spolubojovník Foulcault na AIDS, vydává v časopise Le Monde článek k uctění jeho památky a k uznání jeho životní dráhy. Postupně se čím dál tím častěji vyjadřuje k politickým problémům, v roce 1988 vydává článek „Veřejné dobro", kde obhajuje příkladný přístup premiéra Rocarda ve vztahu k Nové Kaledonii a na rozhraní 80. a 90. let podporuje návrhy Rocardovy školské reformy a tehdejšího ministra školství L. Jospina. Přijímá předsednictví komise, která zpracovává obsahy výukových programů.

V 90. letech se účastní řady akcí a aktivit na podporu sociálně slabých skupin, vytváří a podporuje různé sociální programy a projekty. Vyslovuje veřejný nesouhlas s plány některých politiků, které příliš zatěžují sociálně slabé skupiny obyvatelstva. Angažuje se politicky, účastní se stávek a demonstrací.

Kromě neutuchajícího zájmu o otázky vzdělávací soustavy, projevujícího se v aktivitách v rámci Asociace na podporu vysokého školství a výzkumu, se důrazně angažuje v pozici veřejného kritika médií a jejich skryté moci.

1. Kulturní kapitál

V roce 1964 publikuje Bourdieu rozsáhlý výzkum nazvaný „Les Héritiers" (Dědicové), ve kterém se snaží zjistit, jak vzdělávací systém působí jako nástroj sociální selekce ve prospěch vyšších sociálních vrstev. Odtud pochází jeho koncepce *kulturního kapitálu* (kapitál – ekonomický termín, kdy hodnota přináší nadhodnotu, což platí i zde), tedy kulturního zvýhodnění, které je v socializaci přenášeno na potomky středních a vyšších vrstev. Škola přeměňuje kulturní „dědictví" po rodičích ve vlastní zásluhy jejich potomků. K tomuto tématu se neustále vracel. V roce 1989 řekl: „Instituce vzdělání, o které jsme si snad kdysi mysleli, že upřednostňuje schopnosti před dědičnými privilegii a dokáže možná nastolit určitou formu meritokracie, tak spěje spíš k tomu, vytvořit skrze skrytý vztah mezi školním vzděláním a zděděnou

kulturou skutečnou *státní šlechtu*, zakládající svou autoritu a legitimnost na školním titulu." (Bourdieu, 1998, s. 30)

Myšlenka fungování kulturního kapitálu není v díle francouzského sociologa zcela nová. Navazuje na jiné sociology, včetně takových, jako E. Durkheim, M. Weber či K. Marx. Například již M. Weber upozorňoval ve svém díle: „Statusové skupiny mají podobné vzorce spotřeby a podobný kulturní styl. To, že mají společnou kulturu, je patrné například z toho, že používají podobného jazyka, symbolů, mají podobné zvyky, hodně shodných rysů v trávení volného času aj. Děti z vyšších statusových skupin mají tedy ve srovnání s ostatními přístup ke specifickému typu ‚kulturního kapitálu', který je navíc pozitivně sankcionován většinou sociálních institucí zajišťujících selekci jedinců: škola, zaměstnanecký systém." (Matějů, 1990, s. 17)

V reprodukčních analýzách P. Bourdieua ústřední místo s ohledem na fungování mechanismů kulturní reprodukce zaujímají právě zjištění o kultuře a kulturním kapitálu. Kultura, která je předávána mladému člověku prostřednictvím školy, je svázána s mnoha subkulturami. Právě škola vytváří a konstituuje širší společnost, v níž se potvrzuje kultura panující sociální vrstvy a současně se oslabuje pozice kultury, která je vlastní jiným vrstvám. Lze tomu porozumět analýzou kulturního kapitálu. Kulturní kapitál se týká různých skupin jazykových a kulturních kompetencí, které jednotlivci dědí na své životní cestě s jasnými hranicemi pro jednotlivé vrstvy společnosti a statusu jejich rodin. Dítě dědí ve své rodině dané soubory významů, kvalitu stylu jednání, způsoby myšlení a typ náchylností, jež jsou ve shodě s určitým systémem sociálních hodnot panujících v dané skupině a vrstvě, které přijala za vlastní kulturní kapitál. Kulturní kapitál má tři základní zdroje (Rabušicová, 1991, s. 22):

- *Vtělený kulturní kapitál* (legitimní kulturní postoje, preference a chování, které si člověk zvnitřňuje během socializačního procesu).
- *Objektivizovaný kulturní kapitál* (přenosné zboží, jako jsou knihy, počítače, obrazy apod.).
- *Institucionalizovaný kulturní kapitál* (různé doklady o vzdělání, diplomy apod., které mají schopnost jejich držitele sociálně privilegovat).

Kulturní kapitál nemůžeme oddělit od ekonomického kapitálu. Také o tom Bourdieu píše v roce 1983 ve své stati „Ekonomický, kulturní a sociální kapitál". Například při objektivizaci kulturního kapitálu koupí obrazu nebo počítače je ve své objektivní formě kulturní kapitál těsně provázán s ekonomickým, tj. bez určitého jmění není převedení kulturního kapitálu na další generaci možné. Stejně tak musíme posuzovat fungování sociálního kapitálu. (Prokop, 1998, s. 80)

Důležitou roli v sankcionování a reprodukci dominujícího kulturního kapitálu hrají školy. Autor zdůrazňuje různou efektivitu učení se a osvojení didaktického materiálu a učebních programů dětmi a mládeží jednotlivých sociálních vrstev. Jasné se zdá být tvrzení, že šance edukačního úspěchu silně vzrůstá spolu s tím, který typ školy dítě navštěvuje. Například ve třídách soukromých škol je méně žáků a jsou převážně z nejvýše vzdělaných a lépe situovaných vrstev společnosti. Tyto školní třídy mají charakter více homogenní (elitní) z důvodu jazykových schopností, oblastí přisvojené kultury apod.

Základní Bourdieuův názor, od něhož se odvíjí jeho celoživotní kritické postoje, je ten, že primární funkcí školy není demokratizace společnosti, která umožňuje větší sociální mobilitu, což je dosud nepřekonaným školním mýtem. Škola má podle něj naopak silnou funkci – legitimizovat, a tím do jisté míry neustále *reprodukovat nerovnosti* v přístupu ke kultuře a vzdělání tím, že stanovuje určitá hodnoticí kritéria, která dávají jedněm větší a druhým menší šance na ní participovat.

Konstatování nerovností bylo možné například na základě statistik, které měří nerovnost šancí v přístupu na vysokou školu podle sociálního původu a podle pohlaví, ale také s podporou empirických výzkumů. Po výzkumech (především těchto skrytých pravidel) je podle něj možné odhalit ekonomické nerovnosti, role kulturního dědictví a velmi těžko rozpoznatelný kapitál vědomostí a schopností, za které mohou děti z privilegovaných vrstev „vděčit" svému rodinnému prostředí. To vše tvoří významný vklad rodinného prostředí, který mnozí teoretici nechtěli uznat jako sociální fenomén.

Od vydání Les Héritiers se toto pojetí sociologie výchovy z pera Pierra Bourdieua prosazuje jako ucelené paradigma. Jde o teorii, ke které se každý odborník z této oblasti musí profilovat, ať už s ní souhlasí nebo nikoliv. Je třeba poznamenat, že mnoho sociologů se k ní dosud hlásí a koncipuje své práce jako prohloubení či komentáře této teorie, rozvinuté později v Bourdieuově slavné knize „La Réproduction" (1970).

Bourdieuovu teorii lze označit jako totální kritický rozvrat tradičních koncepcí školy i výchovy. Velmi dlouho byla školní edukace, zejména republikánská výchova, považována za tu, jež umožňuje dětem dosáhnout univerzálního vzdělání, a tím si vytvořit osobní autonomii. Taková výchova byla umožněna v „neutrální" instituci, jež se řídí svými vlastními zákony, nezávislými na různých formách dominance, a je nezávislá na sociálních strukturách. Peirre Bourdieu nejenže tento pohled kritizuje, on jej přímo vyvrací.

Tam, kde se setkáme s objektivní a univerzální liberální kulturou, je třeba vidět i nadvládu třídní kultury. Samozřejmě, že školní kultura není přímo kulturou vyšších vrstev (buržoazie), ale je na ni přímo napojena prostřednictvím norem chování, kódů jazykových a intelektuálních. Tím se významně

doplňoval se sociologem Basilem Bernsteinem a jeho teorií jazykových kódů (např. Prokop, 2001, s. 30). Aby byla tato kultura účinně vštípena mladému pokolení, je třeba, aby hlavní aktéři, především učitelé, ignorovali, či přímo odmítali tato spojení.

Fungování školy a pedagogické působení je tedy považováno za nástroj reprodukce sociálních nerovností. Nejde o nerovnost šancí, protože talent a nadání nejsou všem při narození rozdány stejně. Škola však upřednostňuje ty způsoby edukace a staví na těch předpokladech, které jsou vlastní vyšším vrstvám společnosti. Kromě termínu „kulturní kapitál" používá Bourdieu pro vysvětlení termín „*habitus*", což je koncept, který mu umožňuje propojit oblast životních drah s působením různých makrosociálních faktorů, především pak se sociálním původem. Habitus horních vrstev – styl rozhovoru, ústní projevy, způsoby práce a uvažování jsou výhodou při školní selekci u dětí z privilegovaných vrstev a naopak u těch ostatních dochází až k vyloučení. Z tohoto úhlu pohledu jsou různé školské reformy pouhou iluzí, jen kličkou, která pouze zamění dříve fungující mechanismy reprodukce za jiné, ještě silnější.

Reprodukční školský systém nevytváří svobodné a nezávislé jedince, protože i školní kritika patří do tohoto systému. A hlavně – školní nerovnosti, považované za nerovnosti podle zásluh, legitimizují sociální nerovnosti, z kterých vycházejí a které znovu vytváří, reprodukují. Takže škola je v zásadě nástrojem podrobení nižších vrstev.

2. Habitus

Nyní se zastavme u druhého termínu, který budeme vždy spojovat se jménem P. Bourdieua – *habitus* (habitus – lat. celkový vzhled, soubor vnějších znaků člověka, organismů, habit – angl. zvyk, habitude – franc. zvyk). Sám Bourdieu říká, že „zvyk je naší druhou přirozeností". Habitus, to jsou gesta, myšlenky a způsoby chování, které jsme si osvojili do té míry, že si je ani neuvědomujeme. Jsou to druhy mentální rutiny, které nás nutí jednat, aniž na ně myslíme. Habitus ale nevyjadřuje pouhou rutinu a podmíněnost. Je hybnou silou určité činnosti. Habitus nám umožňuje volně se rozvíjet v daném prostředí, aniž bychom si museli vědomě kontrolovat svá slova či mimiku. Habitus si uvědomíme v momentě, kdy se ocitneme v prostředí, které nám není vlastní (například dělník, který se objeví na rautu velké banky). Je nám okamžitě jasné, že nezná pravidla hry – způsob mluvy, chování. Vytříbená mluva aristokracie nebo intelektuálů či naopak řeč tzv. bez servítků, kterou užívají lidové vrstvy, jsou součástí jazykového habitu. Habitus vyjadřuje zřetelné označení sociálního, etnického či národního původu svého nositele. Tento termín má svou dlouhou tradici ve filozofii a sociologii už

dávno před Bourdieuem. V psychologii označuje určitý, většinou zautomatizovaný algoritmus chování.

Pedagogické působení směřuje k reprodukci objektivních struktur prostřednictvím habitu. Termín habitus přejal Bourdieu od Aristotela a Tomáše Akvinského. Bourdieu ale zdůrazňuje, že mu dal nový obsah. Podstatou takto nazvaného jevu je opět zprostředkování sociální nerovnosti. Snaží se najít souvislost mezi společenskými strukturami, životními styly a každodenní životní praxí. Staví do popředí společnou či skupinovou stránku každodenního jednání, ke které se jedinec cítí být příslušen. V tomto smyslu zdařile použil koncepci habitu při analýze socializace vysokoškolských studentů Ondrejkovič (1995, s. 115).

Habitus můžeme charakterizovat v těchto významových rovinách:

- Habitus označuje prohloubenou strukturu společnosti, systém dispozic, které jsou charakteristické především tradičními kulturními, ale i ekonomickými vztahy. Habitus se tedy projevuje jako stanovisko odrážející sociální původ a vychází najevo na základě řečových, gestových, emocionálních a racionálních životních postojů subjektu. Jednotlivec je tak subjektivně sám sebou a zároveň je vázán na kolektivní, sociální a kulturní vzory struktur.
- V habitu se skrývá ale mnohem více než pouze sociálně charakterizovaná subjektivita. Bourdieu tím myslí sociálního aktéra, který vzhledem k biografickým podmínkám a situacím vychází ze svého sociálního a kulturního dědictví. Na tomto základě pak jedná tak, že buď své sociální a kulturní podíly mění, nebo se je snaží do určitého systému začlenit. Habitus je dějinně a časově proměnná a použitelná aktivní výrazová jednotka. Habitus je pružný, a proto člověk dokáže překonávat nové situace, aniž by se musel podstatně změnit.
- Dispoziční základní *struktura* jako jádro habitu se formuje sociálním původem, kulturním ovlivňováním a zkušenostmi v právě platné biografii a vyvíjí se v kontextu s tradicemi generací, do nichž jsme se narodili. Habitus je tak „prohloubená historie", kterou lze pozorovat v sociální praxi individua. *Struktura, habitus a praxe* zde tvoří pojmovou trojici, pomocí které se Bourdieu pokouší analyzovat vztah mezi sociálním světem a individuem, přičemž habitus funguje jako pojítko mezi těmito dvěma fenomény.
- „Člověk vlastní to, co má rád, neboť má rád to, co vlastní." Tato věta odhaluje existenci habitu. Umět subjektivně nakládat s již předem přiděleným faktem nebo věcí, umět si ji pro sebe dělat jedinečnou, podle situace ji dosazovat, měnit, rozšiřovat. Habitus tak umožňuje, aby vývoj subjektu byl buď v protikladu, nebo v souladu se společensky předem

danou charakteristikou. V konceptu habitu může být odhaleno, jak se lidé vyrovnávají se svými společenskými okolnostmi, jak tedy, lidově řečeno, umějí či neumějí dělat „z nouze ctnost".

- Bourdieu se zabývá v této souvislosti chudšími vrstvami, které tak obrací své prekérní existenční podmínky ve ctnost, ve „vkus užitečnosti". S tímto tvrzením je podle něj spojena jedna z nejzajímavějších dimenzí habitu – habituální zprostředkování negativních existenčních podmínek a pozitivních životních pocitů. Tím, že si lidé v sobě původní struktury přemodelují, udělají si je pro sebe aktivními, vstupují tak do nového poměru k těmto strukturám. Teorie habitu nám umožňuje pochopit, proč a jakým způsobem se tyto subjekty v takových strukturách zařizují a proč se ve strukturách nedůstojných člověku subjekt pokouší důstojně přežít.

Jaký je vztah *habitu a pedagogických věd*? Je potřeba říci, že sám Bourdieu nerozvíjel žádnou socializační, nebo dokonce pedagogickou teorii. Jeho následovníci a analytici přesto hovoří o tzv. implicitní socializační teorii, pokouší se ji rekonstruovat a definovat jako vývojový životní proces, kde lze v jednotlivých fázích najít jisté typizace. Podle toho vchází děti a mládež do školních a mimoškolních osvojovacích procesů s určitými získanými dispozicemi a základními vzory habitu. Přiměřeně těmto již zapsaným dispozicím řídí své počínání ve škole tím, že vytvářejí z nátlaku školy „ctnost nutnosti a potřeby". Dialektické pojetí konceptu habitu připouští také závěr, že toto počínání ve škole zpětně působí na vlastní habitus, a že ho může i měnit a modifikovat. Vzdělání, kterým lze získat určitou míru kulturního kapitálu, připisuje Bourdieu důležitou funkci v biografickém vývoji habitu. Umožňuje subjektivní sebevnímání a sebeurčování v habitu. Kulturním kapitálem se zde rozumí schopnost umět vyjít se všemi duchovními, sociokulturními a konzumními nabídkami tak, aby se osobnost mohla ve svém vývoji neustále sebeurčovat. Zprostředkovatelé kulturního kapitálu, jako je tradice rodiny a školní edukace, zásadně působí na vývoj a změnu habitu.

Z hlediska konceptu habitu by měla pozornost pedagogů směřovat nejenom ke kognitivnímu aspektu kvalifikace, ale i k socioemočním a sociokulturním procesům ve škole i mimo ni. Kromě socializační dimenze habitu je nutné vnímat i skrytou a vyvíjející se pedagogickou dimenzi habitu, která není často dětem a ani samotným rodičům povědomá. Ale všeobecně se ví, že děti, které rodiče berou do muzeí a na operu, obdrží určité množství kulturního kapitálu tím, že už jednou vstoupily do těchto budov a vědí, jak se v nich pohybovat, i když se sami vůbec o tato obrazová nebo hudební představení příliš nezajímají, nebo se jim dokonce „hnusí".

Pro tyto pedagogické a účinné vlivy, které neustále probíhají mezi dětmi, rodiči nebo ostatními pedagogicky zúčastněnými osobami, je používán v zahraniční literatuře pojem *„implicitní pedagogika"* (implicitní – přímo nevyjádřený, ale v něčem zahrnutý, samo sebou se rozumějící, opak explicitní). Co tedy platí z těchto pozic pro školu? Děti a mládež si s sebou do školních i mimoškolních procesů vnáší již v předškolním věku rozvinuté zvyklosti, dispozice a záliby o habituálním charakteru. Ty jsou pak často v napětí proti pedagogickému působení, pomáhají přetvářet školu ve výše zmíněnou „transcendentální ctnost", mohou ale také vést k odporu a statické odolnosti vůči působení školy. Pak školní docházka probíhá na principu „absolvování", aniž by se cosi měnilo na kulturním kapitálu jedince. *Koncept habitu tedy stále a znovu odhaluje škole nutnost, aby se otevřela dětem ve smyslu sociálního a kulturního prostoru ve jménu každodenního bytí.*

Ve svých pozdějších pracích Bourdieu ztotožňuje pojetí habitu s určitými dispozicemi osobnosti k projevům zvnitřněných schopností a strukturování vnitřních potřeb poznání. Takový habitus se stává „matricí vnímání hodnocení a činností", které jsou výsledkem socializace jednotlivce, a tedy celoživotního učení různých kultur (Bourdieu, 1981, s. 83). Habitus vnímaný prizmatem (jako výsledek) produktu socializace a ztělesněné historie je „systémem trvale získaných schémat percepce myšlení a jednání, vyvolaných objektivními podmínkami, které mají tendenci se udržovat bez ohledu na eventuální změny těchto podmínek" (Bourdieu a Passeron, 1979).

Proces socializace, kterému se na konci 70. let Bourdieu věnoval, není pouze automatickým vrůstáním jednotlivce do závazných kulturních vzorců, ale také emočním, senzorickým (smyslovým) a tělesným asimilováním vlastní struktury osobnosti do závazných kulturních praktik jednotlivých sociálních vrstev, ale také například školní třídy. Tímto způsobem může být habitus vnímaný jako historicky utvářená a zevšeobecněná dispozice či náchylnost, díky které (také prostřednictvím školní disciplíny) jsou osvojené zdánlivě pouze nevýznamné praktiky, které jednotlivci určují jeho každodenní žití. Bourdieu to popisuje následovně: „Zásady obsažené v dispozicích jsou zpravidla umístěné mimo dosah vědomí, a tímto nemohou být kontrolované a uchopené dobrovolným uvažováním co do možného transformování, nemohou být ani vysvětleny, nic se nezdá tak více nevýmluvné, více nekomunikativní, více nevyrovnané (...) Jde o přetváření dosažené skrytým působením té nepopiratelné, a také významné pedagogiky, která je schopná vštípit jedinci principy celé kosmologie, metafyziky, politické filozofie zdánlivě nedůležitými rozkazy v podobě ‚stůj rovně, nedrž nůž v levé ruce'..." (Bourdieu, 1977, s. 94)

Bourdieu pojímá systém školství jako soubor specializovaných insti-

tucí vštěpujících jednotlivci určené prvky kultury. *Školský systém plní dvě funkce*:

- Vnitřní funkce spočívá ve vytváření (produkování) a regeneraci (reprodukci) institucionálních podmínek *vlastní existence* a působení.
- Vnější funkce spočívá v reprodukování tzv. kulturní samovůle, tj. v *reprodukci*, tj. ve vytváření vztahu napětí mezi skupinami a sociálními vrstvami v dané společenské struktuře.

Obě funkce podle něj charakterizuje jistá podobnost – učitelé (vnímáni jako funkcionáři – vykonavatelé systému) vykonávají pedagogickou práci ve škole s nechutí. Bezprostředním důvodem takového znechucení jsou vytvořené institucionální podmínky pro realizaci školních cílů, které se neshodují s funkcemi intelektuální reprodukce, integrace a morálky oprávněných adresátů. Mezi prvky, které způsobují znechucení patří školní programy a učebnice, pokyny pro učitele, závazná disciplína apod. (Bourdieu, 1970)

Autonomie školského systému se zdá být klamná. Tento systém vybavuje své agenty institucionalizovanou formou pedagogické autority. Vyučující byli fakticky přetvořeni na státní úředníky. Učitelé získávají odměnu od veřejných institucí, ne od klienta podle vzoru jiných prodejců symbolických statků (například představitelů svobodných povolání). Tímto je učitel soustředěný především na realizaci vnitřních funkcí. Fungování tohoto klamu v povědomí veřejnosti usnadňuje a napomáhá školskému systému plnit primárně jeho vnější funkce, tj. upevňovat určitý společenskotřídní systém. (Nash, 1990)

3. Závěr

Zamysleme se nad tím, zda je *ohromující úspěch* těchto *teorií reprodukce* zasloužený. Jejich kritický charakter předjímá a následně doprovází rozčarování, které se objevilo v průběhu masové demokratizace školství. V 50. a 60. letech 20. století ještě všichni věřili, že nerovnost školních výsledků vychází z nerovného přístupu ke vzdělání jako takového. Široká demokratizace školství a otevření se školy každému chtěnou rovnoměrnost školních úspěchů příliš nepodpořily. Škola, která byla po reformách považována za spravedlivější, se i nadále jeví jako nespravedlivá, i když trochu jiným způsobem.

Bourdieuovy teorie přichází ve chvíli, kdy všechny děti mohou chodit do školy téměř bez omezení, ale uspějí v ní s velmi nerovnými výsledky. Úspěchy těchto teorií leží po zásluze i ve vlastní metodologii, která zahrnuje jevy statistické spolu s výzkumy školních interakcí. Tyto teorie umožňují také různé rozvíjející a doplňující teorie širokého názorového rozpětí. Jinými slovy, toto paradigma, nesmírně soudržné a uzavřené, může být přeneseno a užito i mimo vzdělávací systém a mimo oblasti edukace.

Existuje však ještě jeden důvod, který podtrhuje tento úspěch. Reprodukční teorie je tolik silná proto, že vysvětluje jevy, které jí, a priori, protiřečí. Statistické výjimky, jež by mohly teorii vyvrátit, ji ve skutečnosti potvrzují nejen proto, že „výjimky obvykle potvrzují pravidlo", ale zejména proto, že udržují dojem nezbytnosti pro fungování systému. Školské reformy nejsou nikdy skutečnými proměnami, ale pouhými postupnými úpravami tohoto základního pravidla. Potom každý, kdo přijme tuto teorii, je jakoby v pozici intelektuální a subjektivní všemohoucnosti.

Na jedné straně se s veškerými námitkami počítá, protože vlastně tuto teorii podporují. Na druhé straně představuje nesmírnou výhodu pro všechny, kteří se v ní najdou, protože jim věnuje cosi jako monopol pravdy, protože předpokládá zaslepenost a iluze zúčastněných. Paradoxně tato kritika pedagogické moci posiluje pedagogickou moc těch, kteří ji vykonávají, kteří ji odhalují, a činí tak absurdním každé její zpochybnění.

Jisté je, že teorie reprodukce je velmi široká a nebyla dosud nahrazena žádnou jinou podobně obsáhlou a koherentní myšlenkou. Každý sociolog výchovy přes ni projde, protože reálně neexistuje žádná další, která by zároveň byla teorií školy, teorií sociální mobility, teorií společnosti a teorií jednání.

V současnosti se tato oblast bádání mírně vzdaluje zmíněnému paradigmatu. „Školní skrytosti" začaly zajímat mnohé badatele, protože i když se školský systém zdá být řízen všeobecnými pravidly, tak již škola není vnímána jako striktně sourodá instituce. Všichni učitelé a všechny školy nejsou stejně účinné. Skryté „zákony reprodukce" jsou stále častěji překrývány zákony „školního trhu", kde má každý jedinec možnost jednat racionálně. Není jasné, zda jsou školy pouhými odvozeninami měšťácké kultury, a Pierre Bourdieu to sám potvrzuje, ochraňuje-li hodnoty republikánského školství a středních vrstev. Je velmi těžké z Bourdieuových složitých argumentací vyvodit, jak si vlastně představuje změny, které by umožnily skutečnou rovnost všech. Ostatně z našich, dalo by se říci středo- a východoevropských zkušeností se ke všem takovým požadavkům nemůžeme stavět jinak než skepticky. Na druhé straně rezignace na reprodukční teorie provokují další možnosti kritiky. Také proto, že musíme pátrat po tom, jak zlepšovat společenský a školský systém. Ale žádné soudobé myšlenky na tomto poli nelze považovat za alternativu k Bourdieuově teorii. V tomto ohledu nebylo paradigma reprodukce překonáno.

Jde o velkou kritickou teorii republikánského školského modelu, jehož hodnoty, ne vždy ideální, ani vlastně nezpochybňuje. Není proto překvapivé, že Bourdieu na sebe převzal zodpovědnost plíživého neoliberalismu. V jeho pozdějším životě už jistě teorie reprodukce vždy nevyjadřovala jeho stanoviska, ale dá se vystopovat několik styčných bodů mezi formou zmiňované teorie a formou intelektuální angažovanosti autora. Je to teorie, která

předpokládá nevědomost aktérů a do jisté míry činí ze svého autora jediný skutečný zdroj pravdy. Je to teorie, o níž se nediskutuje, která dělí svět na dva póly – zastánce a odpůrce. Zdá se, že v posledních letech života ze sebe P. Bourdieu učinil až člověka hodného zbožňování, a tím se trochu vzdálil od ostatních. Byla to škoda a největší nespravedlnost vůči jeho dílu. (Cyrusová, 2000)

Je Bourdieu pedagog? Analýzou této otázky se zabýval Philippe Meirieu, profesor univerzity v Lyonu, filozof a odborník na otázky výchovy (Meirieu, 1998). Ve svém článku zkoumá postoje těch, kteří byli a jsou hluboce pobouřeni sociální nespravedlností a školní nerovností, tj. pedagogických bojovníků, kteří okamžitě v Bourdieuovi rozpoznali spojence a mluvčího, ale zároveň i protivníka. Těch, kteří jsou oddáni myšlence rozbití osudových předurčeností a jsou rozhodnuti zajistit přístup k vědomostem a moci i těm, které republikánské školství „nechalo na holičkách". Bourdieuovy práce totiž velmi vděčně živí tento pocit rozhořčení, jehož nositeli jsou právě pedagogové. Předtím mohli vyvozovat jen skromné námitky a zkoušet dojmout konzervativce patetickými slovy o dítěti jako oběti spiknutí dospělých, kteří jej vykazují do určité sociální pozice a zbavují se dítěte ihned jakmile školní potíže odhalí jeho intelektuální nedostatky. „Les héritiers" a „La reproduction" podporují takové projevy vědeckými analýzami. Tito pedagogové byli do té doby považováni za romantické revolucionáře, kteří se snažili proměnit nostalgii a cit pro dětství v bouřlivá kázání proti svým kolegům. Nyní se ale mohli opřít o výsledky vědeckých výzkumů, aby ospravedlnili své názory a taktiku.

Pedagog-bojovník při své pranýřující rétorice neměl žádných výčitek opřít se o slavného Bourdieua. Podmanivé myšlenky knihy „Les héritiers" nabízí reflexe pokrokářského charakteru racionální pedagogiky. Sám Bourdieu se k těmto myšlenkám příliš často ve svých pozdějších pracích nevrací, ale někteří se jich přesto drží a snaží se pronásledovat všechny formy skrytého kulturního spiklenectví, které pomáhá vybírat a prosazovat „dědice".

Bourdieuova koncepce má mimořádný význam v tom, že dodala teoretický model pro porozumění rolí výchovy a vzdělávání (školství) pro společnost z pohledu sociální kontroly v podmínkách postindustriálních společností. Vytvořil ji ve zcela jiných podmínkách, než panovaly v socialistických zemích, a proto by se mohly zdát prvky dominance, vlády či kontroly naším podmínkám vzdáleny. Ale to se vlastně týká i současných liberálních kruhů v zemích západní Evropy. Tyto teorie, které se snažily osvětlit zpolitizování školských institucí a kultury, vyvolaly a stále vyvolávají početné diskuse. Jednotliví kritici dodávali mnoho materiálů a příkladů, aby vyvrátili tyto Bourdieuovy představy o roli edukace ve společnosti. Nemohou ale vyvrátit fakt, že si tato teorie získala ve světě značný ohlas. Díky jemu se

stalo všeobecným povědomím, že je nutné zkoumat procesy politické a sociální kontroly a jejich vliv na školské systémy. Týká se to také nakládání se znalostmi, normami a postoji získanými v procesu edukace – ne jako něčeho absolutního a libovolného, ale jako vybraných sad významů utříděných sociálně a historicky a ve 20. století často realizovaných v politickém a ideologickém kontextu. Přinejmenším v tomto smyslu jsou Bourdieuovy koncepce přínosné i pro nás.

Literatura

BOURDIEU, P. *Sociologie de l'Algérie.* Paris: PUF, 1961.

BOURDIEU, P. *The Algerians.* Boston: Beacon Press, 1962.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *Les héritiers.* Paris: Editions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *La réproduction. Eléments pour une théorie du systéme d'enseignement.* Paris: Editions de Minuit, 1970.

BOURDIEU, P. *Outline of Theory and Practice.* Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture.* Chicago: University of Chicago Press, 1979.

BOURDIEU, P. Men and Machines. In KNOOR-CETINA, K., CICOUREL, A. V. (ed.) *Advances in Social Theory and Methodology.* London and Boston Routledge and Kegan Paul, 1981.

BOURDIEU, P. *Teorie jednání.* Praha: Karolinum, 1998.

CYRUSOVÁ, Š. *Pierre Bourdieu – nejen sociolog výchovy.* Ročníková práce z pedagogiky (rukopis). Praha: PedF UK, 2000.

MATĚJŮ, P., a kol. *Rodina '89.* První zpráva z výzkumného úkolu. Praha: Sociologický ústav AV, 1991.

MEIRIEU, P. Bourdieu pédagogue? *Magazine littéraire,* Octobre 1998, č. 369, s. 47–48.

NASH, R. Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. In *British Journal of Sociology of Education,* 1990, roč. 11, č. 4, s. 436–437.

ONDREJKOVIČ, P. *Úvod do sociológie výchovy.* Bratislava: Veda, 1995.

PROKOP, J. Sociální prostředí školy. In MAŇÁK, J., PROKOP, J., SOLFRONK, J. (ed.) *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie.* Brno: Paido, 1998.

PROKOP, J. *Sociologie výchovy a školy.* Liberec: Technická univerzita, 2001.

RABUŠICOVÁ, M. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy.* Brno: FF MU, 1991.

PROKOP, J. Sociolog výchovy Pierre Bourdieu (1930–2002) a jeho teorie reprodukce. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 96–107. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PhDr. Jiří Prokop, Ph. D., Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Historické okénko

Vzpomínáme na prof. Jana Vaňka (1905 – 1984)

Josef Maňák

Za dvacet let, které uplynuly od úmrtí prof. Jana Vaňka, se mnoho věcí radikálně změnilo, zůstalo však jeho dílo, které nás v mnohém může inspirovat i dnes. Připomeňme v krátkosti alespoň některé Vaňkovy publikace a myšlenky, na něž bychom měli navazovat.

Jan Vaněk se narodil 2. 10. 1905 v Kunčicích na severní Moravě, vystudoval učitelský ústav, učil nejdřív na Zábřežsku, později v Brně. Studium na brněnské univerzitě ukončil doktorátem z filozofie v r. 1933. V roce 1936 byl ustanoven ředitelem Ústřední pedagogické knihovny v Brně, kterou proměnil v moderní ústav v souhlasu s pokrokovými knihovnickými trendy (pozdější Státní pedagogická knihovna). Měl velký podíl na vytvoření Základního katalogu knih, který uspořádal podle desetinné notace. Průkopnickou práci vykonal též na úseku předmětové katalogizace knih a článků. S knihovnickou činností souvisí také Vaňkův přínos pro informatickou výchovu, jak o tom svědčí jeho četné publikace o práci s knihou a o třídění informací (např. Úvod do techniky vysokoškolského studia, 1963, 1965; Hospodárné techniky studia na vysokých školách, 1967 aj.).

Za okupace se zapojil do odboje, po válce v r. 1945 byl jmenován prvním zemským školním inspektorem a zástupcem přednosty zemské školní rady pro zemi Moravskoslezskou. Podílel se na přípravách otevření Pedagogické fakulty na nově zřizované Univerzitě Palackého v Olomouci. V roce 1946 se habilitoval z pedagogiky na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, přednášel pedagogiku v Brně i v Olomouci, kde se stal vedoucím katedry pedagogiky na Filozofické fakultě, ale už v roce 1948 zakusil jako jeden z prvních stranické kádrování a musel vysokoškolskou dráhu opustit. Na olomouckou fakultu se mohl vrátit až v roce 1956, ale začínal pouze jako odborný asistent. V roce 1965 přešel na Přírodovědeckou fakultu UP, byl jmenován profesorem a vybudoval zde katedru, jejímž vedoucím byl až do důchodu. Zemřel 8. 2. 1984.

Podobně jako v knihovnictví také v pedagogice se Vaněk projevoval jako tvořivý pracovník a neúnavný badatel. Pozornost vzbudila už jeho studie o dětském myšlení (1936) i publikace Psychologické základy nové české a slovenské pedagogiky z roku 1939, přínosné byly jeho četné metodické stati v pedagogických časopisech, v nichž se projevil jako vynikající učitel a pronikavý znalec školy. Dodnes aktuální jsou jeho Průhledy učitelstvím (1947), Biologické a psychologické základy pedagogiky (1948), originálně pojatý „učební text" Materiály k obecným základům pedagogiky (1964), Nárys teorie mravní výchovy (1968) aj. Průkopnickou ve smyslu pojetí pedagogiky jako klinického oboru se stala jeho studie Naše pedagogika a život (1960), v níž požadoval, aby pedagogika pomáhala řešit problémy praxe. Ve svých dalších pracích věnoval pozornost také delikvenci mládeže, reedukaci kuřáků, překonávání výchovných potíží, přípravě učitelů atd.

Ve vědeckovýzkumné práci se Vaněk zaměřoval na zkoumání základních východisek výchovného procesu a formování osobnosti. Podrobně se zabýval sledováním ontogeneze člověka a na základě empirických údajů stanovil podrobnou, pedagogicky profilovanou periodizaci lidského vývoje. Vztah dědičnosti, prostředí a dosahu výchovného působení sledoval v dlouhodobém výzkumném šetření na osudech jednovaječných dvojčat, názory i výsledky výzkumů a rozhovorů edukačního procesu Vaněk shrnul v podnětné knize K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy (1972), v níž se pokusil propojit poznatky biologické, antropologické, psychologické a sociologické s pedagogikou, a vytvořit tak jednotný pohled na edukaci člověka, který je jinak roztříštěn v parciálních přístupech jednotlivých vědních oborů. Publikace vyniká přehledným zpracováním složité problematiky, která je vizualizována četnými schématy a doplněna přehlednými tabulkami. Ve svém úsilí o komplexní postižení vývoje osobnosti dosud nenašel pokračovatele.

Z Vaňkova bohatého vědeckého odkazu má dodnes platnost jeho úsilí postihnout edukační jevy v uceleném systému s důrazem na životní aktivitu jedince. Je třeba vyzvednout Vaňkovu pedagogickou koncepci, již lze charakterizovat jako pedagogický realismus, který žádnou z výchovných složek neabsolutizuje ani neupřednostňuje, ale naopak vidí je v jejich vzájemné podmíněnosti. Vaňkova pedagogika je zaměřena na výchovnou realitu, kterou se snaží postihnout vědeckými metodami. Jde o pedagogiku života, v jejímž středu je opravdu pais – dítě, člověk. Profesor Jan Vaněk pro nás zůstává vzorem skromného, houževnatého, nesmírně pracovitého člověka, příkladem vyzývajícím k následování.

Adresa autora: Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., Centrum pedagogického výzkumu, Pedagogická fakulta MU, Poříčí 31, 603 00 Brno

Rousseauovské paradoxy

Josef Cach

František Drtina, filozof masarykovského zaměření a průkopník srovnávací pedagogiky, přijímá společně s poselstvím pedagogiky Komenského a J. Locka Rousseaův pedagogický román „Emil" jako průsečík protikladů a paradoxů.

Text z jeho Dějin pedagogiky (v roce 2004 vzpomeneme na sté výročí), jenž vychází nákladem Svépomoci, spolku pro zaopatřování zaměstnání nemajetným posluchačům vysokých škol, má na zřeteli širší kulturní a filozofický vývoj. Drtina analyzuje celkový filozofický a pedagogický profil klíčové postavy francouzského osvícenství i nástupu romantismu. Text je dnes nedostupný.

Hovoří F. Drtina...

V této době nadšení pro rozum vystupuje dosud neznámý muž s tezí o klamu hodnot společnosti a dovolává se práv citu a vůle. Je to Jean Jacques Rousseau. Jde o velký rozdíl mezi ním a Voltairem, oba připravují myšlenkově revoluci. Rosseau se však zásadně odlišuje od Voltaira odporem k racionalismu, a proto působí i na naši dobu (L. N. Tolstoj, E. Keylová).

Na toulkách nejprve přešel savojské hranice, kde se ho ujal katolický farář a byl lokalizován u jedné vznešené dámy, paní Warrensové. Vzpomíná, že v ní viděl matku i milenku. Odešel do Itálie, aby v Turíně přijal katolickou víru. Živil se různě. Byl obchodním jednatelem, učitelem hudby, v jedné šlechtické rodině byl povýšen na sekretáře, ale touha po domově jej pudila pryč. U paní Warrensové pobyl deset let. Ona jej uváděla do studia Descarta a přírodních věd. Poznal spisy J. Locka, četl Voltaira a Fénelona. Měl úmysl stát se vychovatelem. Dostal se do Paříže a žil tam v letech 1741 až 1756. Tam předložil Akademii spis, v němž noty nahradil číslicemi. Stal se sekretářem francouzského vyslance v Benátkách a v Paříži se živil opisováním not. V pařížském starém penzionátě poznal služku Terezu Levasseurovou, osobu nevzdělanou (uměla vést domácnost, byla povahy dobré, ale bez znalosti čtení a psaní, novinám nerozuměla), nepříliš krásnou. Pro svou duševní nevyspělost byla předmětem ústrků a vtipů. Žil s ní v jakémsi divokém manželství, a to po dvacet let. Měl pět dětí, poslal je do nalezince a nevzal si ani známky, aby je později poznal. Říkal, že je lépe, stanou-li se z nich sedláci nebo měšťané než takoví dobrodruzi, jakým je on sám. Když spolu žili dvacet let, prohlásil Rousseau Terezu za manželku.

V roce 1761 Rousseau odpovídá na otázku dijonské akademie, zda vědy

a umění přispívají k mravnímu pokroku lidstva. Negativní odpověď udeřila jako blesk. Vzbuzovala na jedné straně odpor, současně však i živou pozornost. Nepřijal nabízenou čestnou penzi z královské pokladny. Odpovídá na druhou otázku, formulovanou jako hledání původu nerovnosti mezi lidmi, a znovu hlásá návrat k přírodě. Tyto okolnosti vedou k rozchodu s mnohými encyklopedisty. Žije život samotáře, přestupuje na kalvínskou víru. Roku 1756 opouští Paříž, paní D'Epinay mu poskytuje bydliště v půvabné krajině u Montmorency, kde žije spokojeně v letech 1752 až 1762.

Oddává se snům a vidinám povahy eroticko-idylické. V pozdním věku se potkává s láskou, která převyšuje dosavadní vztah k ženám. Mme de Houdetot se stala modelem Julie v románu Nouvelle Héloise. Vztah k ní se však stává předmětem posměchu ve veřejnosti.

Jinak to je doba aktivní činnosti literární i vědecké. V roce 1762 je dokončen „Emil" a Rousseauvo jméno je negativně skloňováno v kruzích církevních i politických. Pařížský arcibiskup odsuzuje knihu pastýřským listem, parlament ji konfiskuje. Autor prchá do Švýcar, líbá první švýcarský trávník, žije v Ženevě a Bernu, stává se jedním z největších mužů doby. Pronásledován stihomamem po pobytu v Anglii, kde se přátelí s filozofem Humem, se vrací do Paříže. Žije však nuzně, předčítá veřejnosti ze svých spisů. Připravuje materiál pro konfese a Sny samotáře.

Roku 1778 umírá v Ermenonville. I smrt je obestřena některými otazníky.

Jak tulácký byl jeho život, tak ani mrtvole nebyl popřán klid. Celým dílem velkého Francouze se vine myšlenka o rozporu mezi přírodou a kulturou, mezi katolicismem a protestantismem. Povahou jakoby byl určen k tomu, aby se zřekl všech styků se společností, aby se stal synem volné přírody. Byl cizincem ve své době. Celé ovzduší kultury bylo mu úplně cizí. Zejména současné výzkumy o povaze jeho choroby (zejména známý psychiatr Moebius) ukazují, že chorobné duševní náklady byly dány jako dispozice. Voltaire vydává své spisy anonymně, aby nebyly konfiskovány, Rosseau, pravý opak, bojí se společnosti, utíká před královským dvorem.

Abychom poznali význam J. J. Rousseaua v teorii výchovy, je třeba si všimnout celé jeho literární činnosti. Další text tyto myšlenky opakuje a zdůrazňuje.

Je třeba se dotknout politických názorů.

Montesquieuův spis O duchu zákonů je doplněn tezí o člověku od narození svobodném a přece úpícím v okovech, což vede k tezím francouzské revoluce. Každý občan je povinen poslouchat zákony. Jen takto může stát existovat. Vůle národa je určena normami, mezi nimiž je nejjednodušší forma demokracie. Ta však v čisté podobě neexistuje. Proto nejúčelnější je demokracie volená. Ze státu musí zmizet předměty, které znamenají přepych, luxus,

kterým se může jednotlivec povznést nad druhé. Počátek revoluční hymny je ozvukem těchto podnětů.

„Emil" není rozpravou pedagogickou, nýbrž spíše dílo filozofické, mající ukázat, jak poznat pravdu o dobru. Člověk a civilizace kazí výchovu, poněvadž člověk ve výchově používá násilí. Člověk podle vzoru Emila má být zakladatelem nového, zdravého pokolení. K tomu dostane informátora (podle Herbarta jde o výchovu finančně drahou). Ve výchově rozumové je kardinální chybou, že se chovanci jednotně předkládají určité vědomosti z mluvnice, katechismu, logiky, aby se jim naučil a nikdo se neptá, zda to chovanec věděti chce, zda ho to baví, zda po tom touží.

Podobně při výchově mravní (volní) jsou jedinými prostředky výchovy příkazy a zákazy. Úkolem výchovy je, aby pečovala o spontánní vývoj přirozených schopností a nesnažila se oktrojovat směr poznání. Je třeba vychovat především člověka (l'homme naturel) a ne občana (l'homme civil). Vychovatel má trpělivě čekat, jaké pudy a náklonnosti se v chovanci objeví, a má zjednat možnost, aby se mohly uplatnit. Je třeba ve všem popřát volný vývoj. Dítě samo se má vychovávat. Rozbije hračku, nemusí se trestat, nemusí se jiná hračka kupovat. Jde o teorii přirozeného trestu, kterou později rozvádí Spencer. Dítě si má záhy zvykat na různé nepříjemné skutečnosti života. Pěkné pozorování činí Rousseau o tom, jak se dítě i duševně vyvíjí. Je v tom vidět bystrého pozorovatele. Ve druhé knize líčí Rousseau výchovu dítěte v době od druhého do dvanáctého roku. To je vlastní doba přirozené výchovy, doby, kdy v určitém smyslu, zejména po stránce duševní, není ničím dítě dotknuto. Dítě má být ponecháno samo sobě. V této době nemusí psát, číst, nepozná žádnou knihu. Rovněž nebudiž uplatňována žádná autorita, žádná normální kázeň.

Smlouva mezi chovancem a vychovatelem vrcholí ratifikací, kdy mu chovanec vysloví důvěru. Poskytnout v tomto věku vědomosti je předčasné a zbytečné. Chlapec má sám rozvíjet své smysly.

V době po dvanáctém roce objeví se v duši dítěte zvědavost, má se učit číst a mít v rukou vhodné knihy. Nejvíce se zamlouvá Robinson. Emil má být vychován jako člověk zbožný, ne však jako příslušník určité konfese, ale ve smyslu přirozeného náboženství a osvícenství.

Ve věku od patnáctého do jednadvacátého roku má být Emil vychován jako bytost cítící a milující. Je to doba pohlavního dospívání, kdy se chlapci dostane úplného (ale prostého) poučení.

Kapitola o savojském vikáři je výkladem o vztahu k náboženství jako teismu a polemikou s náboženstvím zjeveným. Kapitola patří ke klenotům filozofie i pedagogiky.

Nastane doba, kdy Emil hledá životní družku. I v této době zůstává rádcem. Hledání Žofie je však pedagogicky slabé.

Celkově lze říci, že názory na výchovu obsahují mnoho podnětného, kdy svoboda vítězí nad nátlakem. Jde o první krok ke studiu duše dítěte. Další postup je podobný postupu Komenského.

Současně lze tuto pedagogiku označit jako jednostrannou, a to počínaje poučkami o výchově přirozené a konče tezí o rovnosti mezi lidmi. Názory na výchovu ženy jsou nesprávné.

Originalita této pedagogiky je částečná. Duchaplné paradoxy jsou klasickou formou, jak vyjádřit podstatu této pedagogiky.

Rousseau je myslitelem evropským, nejen francouzským, švýcarským a německým. Je myslitelem, který chybuje a současně hovoří nadčasově. Od něho vede cesta z Francie k Tolstému a Jasné Poljaně.

Literatura

DRTINA, F. *Dějiny pedagogiky se zvláštním zřetelem kulturním a filozofickým* Praha, 1904–1905, s. 401–542.

Adresa autora: Prof. PhDr. Josef Cach, CSc., Pardubice

Z pera studentů

Jak hodnotí mladí chemici chemii?

Aleš Chupáč

Úvod

Snad každý učitel touží mít ve třídě, ve které učí, žáky aktivní, tvořivé, zvídavé, cílevědomé apod.

Chemie, která patří mezi přírodní vědy, všeobecně není oblíbeným předmětem žáků. Uvedenou skutečnost dokazují mnohé výzkumy, např. Klečková, Šimků (2001), Sedláčková (1998). Čas od času se však najdou žáci, které chemie zaujme natolik, že se snaží jít stále do hloubky svého poznání. Pokud sám učitel pozoruje takové žáky, vidí u nich zájem o předmět, případně talent, projevující se určitými specifickými rysy (viz níže), měl by v každém případě takové jedince podporovat. Jednou z možností jak chemické vzdělání v žákovi podporovat a upevňovat je chemická olympiáda, která je založena na principu dobrovolnosti, samostatnosti (samostatná práce s textem, samostatné řešení chemického problému), na principu hloubkového stylu učení a v neposlední řadě na principu kreativity – tvůrčího přístupu (Hofmann a Pachmann, 1981). Další variantou vhodného přístupu k takovým žákům jsou například celoroční chemické kroužky, které pořádají základní školy, Domy dětí a mládeže a střední odborné školy nebo odborná soustředění, jež probíhají jako letní tábory a jsou pořádána pod záštitou vysokých škol.

V předposledním letním srpnovém týdnu se konal 2. ročník Krajského odborného soustředění chemiků v Bystřici nad Olší pro děti ve věku 14 až 16 let ze všech okresů Moravskoslezského kraje. Jednalo se především o úspěšné řešitele okresních a krajských kol chemické olympiády kategorie D a C. Toto soustředění se konalo pod záštitou Stanice mladých přírodovědců v Ostravě-Porubě a katedry chemie Přírodovědecké fakulty Ostravské univerzity v Ostravě.

Specifika mladých chemiků

Je třeba si uvědomit, že mladí lidé, žáci základních škol či víceletých gymnáziií, kteří projevují zájem o přírodní vědu, jakou je chemie, a u kterých lze předpokládat určitou míru talentu, se vyznačují stejně jako jiné děti „zapálené" pro určitý obor, a to ať se jedná o sport, balet, tanec, hru na určitý nástroj, jazyk, matematiku, fyziku, určitými specifickými rysy, kterými nejčastěji jsou:

- vysoce rozvinuté tvořivé schopnosti
- velké zaujetí pro činnost
- pokročilé znalosti (ve srovnání s jinými dětmi stejného sociálního prostředí a věku)
- zvláštní výkony ve srovnání s jinými dětmi stejného sociálního prostředí a věku
- aktivita (časté otázky problémového charakteru)
- originální úvahy
- cílevědomý přístup
- zvídavost

Pro ilustraci uvádím názor patnáctiletého Pavla (ZŠ):

„... Chemie je věda, ve které se člověk může stále zdokonalovat a jemu nepoznané objevovat. Je to věda, která by měla člověku přiblížit děje na naší planetě a v organismech. Zůstat hloupým je přece špatné! Aby člověk mohl pomoci společnosti, musí se vzdělávat."

Stejného názoru je i Škrabánková (2001), která charakterizuje specifičnost výuky chemie u talentovaných žáků na gymnáziu.

Jak hodnotí mladí chemici chemii?

U těchto mladých a nadšených žáků jsem předpokládal, že je chemie baví, zajímá, ale chtěl jsem znát jejich „vnitřní pocity". Proč právě chemie? Co je na této přírodní vědě přitahuje? Jak ji tedy oni sami hodnotí?

Na úvod cituji 16letého Francise ze základní školy z Ostravy, jehož názor mne nesmírně zaujal, jednak originalitou a jednak tím, že jsem chápal většinu těchto „pocitů", jelikož jsem je sám v jeho věku prožíval.

„Chemie mě velmi silně přitahuje již od dětství. Se zájmem jsem opisoval různé reakce, zamýšlel jsem se nad charakterem různých sloučenin a vždy jsem měl pocit, že odhaluji nepatrné množství jakési pravdy či tajemství života. Měl jsem vždy velikou radost, když jsem něco pochopil. Začal jsem vnímat chemii všude kolem sebe, cítil jsem její nádheru, moc a sílu. Uklidňovalo mě vědomí, že v našich nejistých životech a nespravedlivém světě existují pevné zákony, přírodní zákony, které nikdo nikdy nemůže překročit. Jako kdybych shledával krásu světa a přírody v chemických vzorcích, reak-

cích, souvislostech, biochemii. Často jsem také v duchu některé lidi nazýval chemikáliemi srovnáváním charakteru člověka a chemikálie.“

Častou odpovědí mladých nadšenců při jejich úvahách o vztahu k chemii byl logický základ chemie, tedy možnost odvození dané učební chemické situace (oproti učení se nazpaměť), což považuji za možný prvek talentu pro tento obor (vzhledem k ostatním osobnostním rysům daného žáka). S tímto souvisí i další odpovědi žáků, zadávání problémových otázek a úloh v chemii, které lze řešit postupným odvozováním – řešení – daného problému.

Pokud bychom se zeptali kteréhokoliv žáka osmé či deváté třídy základní školy: „Co se ti na chemii líbí?“, pak z osobních zkušeností a zkušeností jiných učitelů vím, že by převažovala odpověď – chemické pokusy. Tato odpověď samozřejmě nechyběla ani v případě našich mladých chemiků. Avšak liší se v tom, že oni sami pátrají po principu chemické reakce daného experimentu.

Jedním z nejdůležitějších cílů výuky chemie jak na základní škole, tak na škole střední je přiblížit žákům chemii v běžném životě člověka. Oni sami si musí uvědomit, že je chemie provází celým životem, a je tedy jejich součástí. Někteří žáci uváděli právě biochemii jako vědu, která je propojena s biologií (přírodou) a dává jim informace o jejich vlastním těle.

Pro ilustraci uvádím nejčastější odpovědi žáků na úvodní otázku:

- **logický základ chemie**

Pavel, 15 let, ZŠ: „... O chemii jsem se začal zajímat až od konce osmé třídy, kdy jsem spatřil v chemických vzorcích, výpočtech a reakcích logiku... “

Katka, 15 let, G: „Baví mě logické předměty, kde se nemusím učit slovo od slova nazpaměť, ale logickou úvahou odvodím výsledek.“

Jiří, 15 let, G: „Na chemii se mi nejvíce líbí to, že je postavena na logice, nemusím se nic učit nazpaměť. Skoro všechno se dá logicky zdůvodnit... “

- **problémové otázky (úlohy) v chemii**

Katka, 14 let, G: „... Baví mě přemýšlet nad různými problémy a zajímavými úvahami, což obojí chemie obsahuje v hojném zastoupení... “

- **chemické pokusy**

Jan, 15 let, G: „Chemie je pro mne zajímavá právě kvůli nevysvětlitelným pokusům, které jsou jednoduché, ale přesto mají efekt. Dále je to ta síla látek skrytá uvnitř jejich struktury. Kdo by si představil, že půl kila TNT (značka pro výbušninu jejíž chemický název je 2,4,6-trinitrotoluen, pozn. autora) *naděla tolik škody. Ale výbuchy, které má člověk pod kontrolou, ho můžou i pobavit... “*

Milan, 15 let, ZŠ: „... Pořád se něco děje, bublá, mění barvu atd.... "

Dominik, 15 let, ZŠ: „V chemii mě nejvíce baví pokusy a vyčíslování rovnic (k těm pokusům). Protože je přímo úžasné sledovat, jak se něco z ničeho nic zapálí nebo změní barvu atd. Jenže taky mě zajímá, proč se to tak děje. A k tomu potřebuji ty chemické rovnice... "

• chemie jako součást našeho života

Katka, 15 let, G: „...je hodně různorodá. V podstatě všechny věci kolem mají s chemií něco společného, a to je tedy zajímavé."

Radek, 16 let, G: „... Chemie je úžasná věda. Vždyť je všude kolem nás a bez ní by nemohl existovat život. Je velmi složitá, z velké části neprobádaná, a proto žene chemika myšlenka, že může objevit něco nového, co může mít velké uplatnění a být prospěšné. Z toho vlastně vyplývá, že když udělám vlastní pokus, i když třeba bezvýznamný, mám dobrý pocit z toho, že to byl můj nápad a udělal jsem si ho bez cizí pomoci."

Soňa, 15 let, G: „Nevím jak to vyjádřit. No chemie pro mě znamená skoro všecko kolem mě – a okolí je pro mě důležité. Chemie mne provází od počátku života a je to takový klíč k otázce vzniku a vývoje života, třeba už od prvních sinic a řas... "

• chemie jako věda není statická (stále dochází k novým objevům)

Magdalena, 15 let, G: „... Chemie je podle mne hodně variabilní a taky neprozkoumaná. V takové němčině už není co objevovat, ale v chemii je. Existuje spousta různých zajímavých, třeba i barevných pokusů. Často stačí změnit jen něco málo a reakce je úplně jiná. Kromě pokusů se mi líbí biochemie, protože se mj. dovídám zajímavé věci o nás."

Petr, 15 let, G: „... Mě láká chemie, fyzika, matematika. Ani jedna z nich není dál než v plenkách. Můžeme nalézat nové a nové věci. To je výzva, kterou nelze odmítnout. Chemie a ostatní přírodní vědy mi přinášejí do života uvolnění a vzrušení. Chemie má mnoho možností, a proto, i když se člověk dá jejím směrem bez cíle, jen s nejasným tušením, nakonec tu správnou, ve smyslu co ho baví a uživí zároveň, cestu, po které půjde za určitým cílem, najde."

Radek, 16 let, G: „... Je velmi složitá, z velké části neprobádaná, a proto žene chemika myšlenka, že může objevit něco nového, co může mít velké uplatnění a být prospěšné."

Václav, 15 let, G: „... Chemie pro mě znamená neustálé objevování nových věcí. Při pokusech to bublá, mění barvu, vybuchuje atd."

• poznání sama sebe (lidského těla po stránce chemické)

Miriam, 15 let, G: „... Hlavně mě ale baví biochemie, protože se dozvídám stále víc o svém těle a všem co je mu blízké."

Závěr

Závěrem lze říci, že i tito „mladí chemici" jsou jen děti. Oproti svým vrstevníkům se především liší v zájmu, vztahu k chemii a komunikaci s odborníkem (učitelem). A proto je, ze zřetelných důvodů, nutné ukázat, že nejsou sami, ale existují i další jedinci, kteří mají stejnou zálibu.[1]

Literatura

HOFMANN, V., PACHMANN, E. *Obecná didaktika chemie.* Praha: SPN, 1981.

KLEČKOVÁ, M., ŠIMKŮ, M. *Vztah žáků ZŠ a SŠ k přírodovědným oborům.* In *Pregraduální příprava a postgraduální vzdělávání učitelů chemie* Sborník přednášek z Mezinárodní konference didaktiků chemie v Rožnově pod Radhoštěm. Ostrava: OU, 2001.

SEDLÁČKOVÁ, S. *Motivace a aktivizace studentů v hodinách chemie na SŠ.* Diplomová práce. Ostrava: PřF OU, 1998.

ŠKRÁBÁNKOVÁ, J. *Výuka chemie u talentovaných žáků na gymnáziu.* In *Pregraduální příprava a postgraduální vzdělávání učitelů chemie.* Sborník přednášek z Mezinárodní konference didaktiků chemie v Rožnově pod Radhoštěm Ostrava: OU, 2001.

Adresa autora: Aleš Chupáč, student 5. ročníku učitelství pro SŠ, studijní kombinace chemie–biologie, PřF, Ostravská univerzita v Ostravě, ales.chupac@seznam.cz

[1] Autor děkuje doc. PhDr. Mileně Kurelové, CSc., z katedry pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, doc. RNDr. Marii Solárové, Ph. D., z katedry chemie Přírodovědecké fakulty Ostravské univerzity a PhDr. Janě Dobrovolské za recenzi článku.

Zprávy

In memoriam profesorky Lili Monatové

Dne 21. července 2003 řady našich pedagogů opustila významná a uznávaná specialistka prof. PhDr. Lili Monatová, DrSc. Znali jsme ji dobře jak mezi obecnými pedagogy, tak v řadách našich předních pedagogů předškolních a speciálních. Jako univerzitní učitelka připravila celé generace úspěšných žáků a ve svých četných publikacích – knižních i časopiseckých – nám zanechala nezanedbatelný odkaz podnětů a řešení pedagogických problémů.

Její celý život byl svázán s Brnem, kde se narodila (7. 8. 1925), kde vystudovala gymnázium a kde působila na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Svá studia zaměřila zprvu na učitelství, ale postupně se soustředila na psychologii a pedagogiku, tedy na obory, ve kterých pak po celý život aktivně a tvořivě působila. Kvalita jejích celoživotních studií se odrazila i ve vědeckých hodnostech, kterých dosáhla. V roce 1952 získala na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity doktorát filozofie, v roce 1968 obhájila na Filozofické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě kandidaturu pedagogických věd a v roce 1984 dosáhla na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze doktorátu pedagogických věd.

Od počátku padesátých let až do svého odchodu do důchodu působila na katedře pedagogiky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Patřila ke kmenovým členům katedry, po léta byla zástupcem vedoucího, podílela se na tvorbě, profilaci i rozvoji tohoto pracoviště. Zde vytvořila své hlavní vědecké práce a odchovala nespočet učitelských a pedagogických odborníků. Úspěšnost i ohlas tohoto pracoviště byl v mnoha směrech dán její osobností a jejím vědeckým a pedagogickým působením.

Odborně se prof. Monatová zaměřovala v několika směrech. Po celý život se zabývala problémy rozumové výchovy, a to v obecně pedagogické i aplikované rovině. Její zkušenosti i výzkumy jí více a více poutaly k oblasti předškolní, kde se stala jedním z uznávaných expertů. Osobní zkušenosti a výzkumy ve speciálně pedagogických zařízeních ji udělaly uznávaným odborníkem v pedagogice speciální, kde zvláště v oblasti somatopedie mají její práce oprávněný ohlas. Své výsledky na odborném poli široce publikovala v odborných studiích a zvláště v uznávaných monografických pracích jako

Otázky rozumové výchovy (1978), Problémy speciální pedagogiky (1984), Pedagogika speciální (1994) a Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska (1998).

Rozsáhlé bylo pedagogické působení prof. Monatové. Konala přednášky, semináře i cvičení z obecné pedagogiky, z pedagogiky předškolní a speciální. Vedla doktorandy a aspiranty, byla členkou zkušebních komisí a častou oponentkou kandidátských, doktorských i habilitačních disertací. Podílela se na činnosti četných odborných komisí a její působení bylo vždy kladně hodnoceno. Nezanedbatelná je její mnohaletá práce ve světové Společnosti pro předškolní výchovu (OMEP), kde náš stát důstojně reprezentovala na mezinárodním fóru.

Nelze se nezmínit i o jejích lidských kvalitách. Byla skutečný pedagog – rozvážná, vyrovnaná i zdravě náročná. Nelitovala času, který věnovala svým studentům, pomáhala jim v jejich práci i v jejich osobním životě, sledovala jejich další rozvoj a udržovala s nimi často i dlouhodobé kontakty. Vždy dovedla vyslechnout, poradit i povzbudit. Její podněty znamenaly pro mnohé nalezení optimální odborné cesty i dosažení životního štěstí a poslání.

Odchod prof. Lili Monatové vážně ochudil naše pedagogické řady. Její odkaz literární, její investice do žáků i spolupracovníků i její památka však zůstávají a stávají se významnou součástí naší pedagogické historie.

Vladimír Jůva, sen.

Recenze

Hájek, B., Hofbauer, B., Pávková, J.: Pedagogika volného času

Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2003. 105 s. (Texty pro distanční studium.) ISBN 80-7290-128-1.

Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství – Centrum pro distanční vzdělávání – v ediční řadě textů pro distanční vzdělávání uvádí jmenovanou publikaci. Opět se sešel tým ve složení: Bedřich Hájek, Břetislav Hofbauer a Jiřina Pávková. Tito erudovaní autoři s terénními zkušenostmi ve volnočasovém prostředí dětí, mládeže a dospělých jsou známí zasvěceným čtenářům zejména z několika vydání knižního titulu Pedagogika volného času prostřednictvím nakladatelství Portál. Svou neutuchající tvůrčí aktivitou dotvrzují, že volný čas, uskutečňovaný v individuálním čase člověka od dětství až po seniorský věk, oprávněně zasluhuje, aby se o něm též zasvěceně psalo, čemuž sami část svého volného času věnují.

Učební text je strukturován podle požadavků na studijní literaturu pro distanční vzdělávání (cíl kapitoly, její struktura, shrnutí, kontrolní otázky, úkoly a literatura). Čtenáře uvádí prostřednictvím osmi logicky na sebe navazujících kapitol do teoretických zřetelů a v praxi realizovaných i možných forem volného času dětí a mládeže v práci učitelů a vychovatelů.

Tvůrci a uspořadatelé publikace postupují od základních otázek volného času (1. kap., 1.1 až 1.3), který je významnou součástí života a výchovy člověka a do jehož zhodnocování prostřednictvím výchovy je systémově intervenováno. Předkládají inteligentní terminologické předpolí pro další tematické oblasti. Životní styl člověka odráží prožívání jeho života i ve volném čase, svobodném od povinností (2. kap., 2.1. až 2.5). Děti a mládež potřebují poučené průvodce, aby nebloudily a neohrožovaly sebe ani své okolí, záleží na tom, v jakém prostředí svůj volný čas tráví. Ve třetí kapitole (3.1. až 3.6) je prezentován přehled základních pedagogických pojmů (cíle, obsah, metody, formy a obecné požadavky na výchovu ve volném čase). Člověk prožívá svůj volný čas jednak individuálně a jednak skupinově. Pozornost autorů je tedy oprávněně zaměřena také na sdružování dětí a mládeže (4. kap., 4.1 až 4.4), kde jsou naznačena východiska, sdružení a organizace, neformální

skupiny a další způsoby sdružování dětí a mládeže. Zařízení pro výchovu ve volném čase by měla splňovat z hlediska celostního pojetí zdraví svěřenců psychohygienická pravidla pro režimová opatření, materiální vybavení a mezilidské vztahy (5. kap., 5.1. až 5.5). Pedagogická profese má své významné místo v oblasti volného času dětí a mládeže, a proto si zasluhuje jak v přípravném, tak i v dalším vzdělávání vědomé zaměření, nelze též pominout nutnost odborné průpravy i v oblasti dobrovolných pedagogických pracovníků. Je uvedeno zajímavé srovnání odlišností v práci učitelů a vychovatelů při uplatňování výchovných stylů a způsobů komunikace se zaměřením na volný čas dětí a mládeže, způsobů prožívání volného času, čemuž se zejména mladý člověk učí. Volný čas je v popředí zájmu též evropských a světových institucí, své významné místo zde zaujímá UNESCO. Ve výchovné volnočasové praxi by se měl uplatňovat taktéž mezinárodní zřetel (7. kap., 7.1 až 7.4). Poslední, 8. kapitola (8.1 až 8.5) naznačuje, kam směřuje vývoj ve výchovném zhodnocování volného času, které základní přístupy lze uplatňovat ve volném čase k jeho účastníkům i z hlediska prostorového a institucionálního. Své pozitivní možnosti ovlivňování mají média. Bylo by dobré, kdyby to dobré převažovalo stále více a zejména mladou generaci inspirovalo také k pozitivním a společensky akceptovatelným nejen volnočasovým aktivitám. Média také otevírají šance prostředkům hromadné komunikace (8. kap., 8.1 až 8.5).

Přeji publikaci z tvůrčí dílny autorů, které iniciovala garantka ediční řady textů pro distanční vzdělávání PhDr. Jana Kohnová, Ph. D., aby našla pozorné čtenáře, jakož i studenty, a pokud by bylo možné, aby se dostala i mimo účastníky distančního vzdělávání na Univerzitě Karlově a její Pedagogické fakultě.

Antonín Bůžek

Životní cesta jako proces výchovy a sebevýchovy – Dialogy s Josefem Maňákem nejen o pedagogice

Brno: Konvoj, 2003. 65 s.

Útla knižka. Napadne každému, kto ju uvidí. Nenápadná? Možno. Ale len na prvýkrát. Kto sa do nej zahľadí a začíta, pochopí, že prvý dojem klame. Stretol som sa s prof. Maňákom osobne. Niekoľkokrát. Musím konštatovať, že tento človek, „kantor" telom a dušou, vo mne zanechal stopu, ktorá sa nedá len tak vymazať. Človek nevyčerpateľnej energie, prístupný, stále s úsmevom na perách, rozhľadený a zároveň skromný. V tejto dobe to vyznieva ako ideál človeka z hodín antickej filozofie, ale on taký v skutočnosti je. Jeho

životná cesta nebola jednoduchá, ale on nerád rozpráva o sebe a predsa sa v dialógu (ktorý s J.Maňákom viedol jeho žiak, dlhoročný kolega a priateľ Vlastimil Švec) podarilo poodkryť „pokrievku na hrnci". Jednoducho formulovanými otázkami sa čitateľ dozvie o živote a názoroch profesora Maňáka nielen na pedagogiku, ale hlavne na život. Pretože učiteľ pripravený na svoju prácu za katedrou je v prvom rade človekom.

„Učitelství pro mne představuje vztah k lidem (k žákům, studentům), nikoli jen k oboru, vědecké disciplíně. Je to povolání velmi krásné, ale vždy dodávám, musí se to umět."

Výchova a humor

Súkromnú diskusiu o výchove s prof. Maňákom sme viedli v rámci predmetu Filozofia výchovy a vzdelávania. Jeho prehľad je fascinujúci, inšpiratívny a jeho názory reflektujú dobu. Naučil ma vnoriť sa do problému, nielen plávať tesne pod povrchom. Nikdy sa nebojí konfrontácie so študentmi a ako on hovorieva, *„pohľad z druhej strany rieky obohacuje, v tom je veľkosť pedagóga"*. Spätná väzba je dôležitá, pri výchove zvlášť. Prof. Maňák to vie, uplatňuje ju v praxi a učí to svojich žiakov. Taký je aj múdry humor pána profesora Maňáka.

„... humor znamená jakýsi nadhled nad životem. Je spojen s hlubokým poznáním a pochopením lidského údělu, a to hlavně těch jeho stránek, které překvapují svou neobvyklostí, tvořivostí a někdy dokonce bizarností."

Tento citát podľa mňa hovorí za všetko. Pointa maňákovského názoru na čokoľvek je skrytá v trefnej a humornej vete. Pozorný čitateľ ju nájde hneď, menej pozorný musí začať o jeho vete uvažovať. Atmosféra optimizmu, pocit vzájomnej blízkosti, spolupatričnosti vytvára tvorivé prostredie obohacujúce človeka. Vytvoriť takúto atmosféru vie len erudovaný učiteľ, za ktorého prof. Maňáka považujem.

Namiesto záveru

Útla knižka. Napadne každému, kto ju uvidí. Nenápadná? Možno. Ale len na prvýkrát. Kto sa do nej zahľadí a začíta, pochopí, že prvý dojem klame. *Životní cesta jako proces výchovy a sebevýchovy* je knihou, ktorá inšpiruje a otvára pohľad na človeka s veľkým Č, reflektuje názory „kantora", ktorý prešiel svoju životnú cestu výchovy a sebavýchovy s otvorenými očami a mysľou otvorenou pre inšpirácie k svojej práci. Životná cesta nie je pohodlná, zato tvorivá, prinášajúca nové poznanie a radosť všetkým, s ktorými sa stretneme na našej púti.

Štefan Chudý

Brezinka, W.: Východiska k poznání výchovy. Úvod k základům vědy o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice

Brno: L. Marek, 2001.

Wolfgang Brezinka je českému čtenáři znám zejména v souvislosti s knihou filozofické základy výchovy (1996). V současné době se k nám, zásluhou překladu A. Tučka a díky vydavatelství L. Marek, dostává Brezinkovo hlavní dílo věnované filozofii vědy, nazvané „Východiska k poznání výchovy". První německé vydání této knihy (1971) neslo programový titul „Od pedagogiky k vědě o výchově. Úvod do metateorie výchovy" a zaznamenalo několik revidovaných vydání. Čtvrté z nich (1978), které je nyní přeloženo i do češtiny, je koncipováno poněkud šířeji – jako úvod k základům vědy o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice. Tato myšlenková koncepce se logicky odráží i ve stavbě textu Brezinkova díla.

Na **úvod**, v němž jsou v hlubších (meta)teoretických a metodologických souvislostech diskutovány pojmy pedagogika, věda, metateorie, navazují tři stěžejní části díla – věda o výchově, filozofie výchovy, praktická pedagogika. Tyto tři uvedené oblasti Brezinka pojednává jako tři skupiny vědeckých výrokových systémů, *„protože každá teorie se vyjadřuje verbálně, lze ji také označit jako systém výroků nebo jako výrokový systém"* (s. 116).

1. Věda o výchově. Brezinka chápe metateorii jako *„deskriptivní, kritickou a normativní teorii výrokových systémů pojednávajících o výchově"* (s. 48). S odvoláním na kritický racionalismus klade do středu vědy o výchově intersubjektivní testování hypotéz a teorií jako „nomotetický úkol" vědy o výchově. Problémy a hypotézy jsou zde východiskem zkoumání, vědecké teorie jsou jeho cílem. Nomotetická věda o výchově musí být doplňována historiografií výchovy, neboť *„výchova se děje v čase a stává se trvalou součástí minulosti"* (s. 161).

2. Filozofie výchovy. Otázky cíle a účelu výchovy, stejně jako otázky vztahující se k filozofickým základům pedagogických výrokových systémů lze s využitím vědy o výchově řešit pouze částečně. *„Proto je nejen oprávněné, ale pro společnost dokonce nezbytné, aby vedle empirické vědy o výchově existoval také pedagogický výrokový systém, který slouží ke zdůvodnění výchovných cílů a pedagogické etiky..."* (s. 38). Brezinka v této části svého díla uvádí přehled různých pojetí filozofie výchovy, přičemž podrobnější výklad podává o normativní filozofii výchovy. V otázce norem dospívá k požadavku, aby se k jejich zdůvodnění co nejrozsáhleji využívalo výsledků vědy o výchově.

3. Praktická pedagogika. Funkcí vědy o výchově nemá být „řízení" praxe výchovy. To je úkolem praktické pedagogiky, kterou Brezinka chápe

jako *„kombinovaný, normativně-deskriptivní systém, který informuje určité skupiny vychovatelů v určité společenské a kulturuní situaci o jejich výchovných úkolech a prostředcích, jak je realizovat, a zároveň je má inspirovat k výchovnému jednání v duchu platného světového názoru a morálky"* (s. 226). Praktická pedagogika se tedy orientuje na jednání, jehož bází jsou poznatky vědy o výchově, světonázorové informace, stejně jako morální výroky.

Závěrem se autor zamýšlí nad *„rozmanitostí a jednotou pedagogického vědění"* (s. 253), přičemž argumentuje pro vytvoření jednotného teoretického systému z několika částečných a na sobě koncipovaných teorií. V těchto souvislostech hovoří o *„odvaze k syntéze"* a také o tom, že *„strach z omylu je neplodný"* (s. 254). W. Brezinka svoji knihu uzavírá slovy, jejichž dikce, dle mého soudu, trefně vyjadřuje praktický dosah celého jeho díla. *„Vychovatel vždy musí jednat, i když s mnoha nejistotami. Nikdo nemůže zbavit vychovatele odpovědnosti za jeho rozhodnutí, ale bohatší poznatky vědy o výchově, filozofie výchovy a praktické pedagogiky mohou přispět k tomu, aby tato rozhodnutí mohla být přijímána co nejuvážlivěji a co nejodpovědněji."* (s. 256)

Potud popisně informační aspekt recenze. Co se analyticko-kritického a hodnotícího aspektu recenze týče, zde se omezím pouze na několik poznámek, které spíše než recenzovanou práci budou reflektovat „pohyb", jež Brezinkovy myšlenky v pedagogice, resp. ve vědě o výchově vyvolaly.

Původní směr tohoto „pohybu" byl vyjádřen programovým titulem „Od pedagogiky ke vědě o výchově" (viz Brezinka, 1971). Konzistentní teoretický koncept vědy o výchově budovaný na kriticko-racionálním základě dospěl prostřednictvím diferenciace ke třem výrokovým systémům: k vědě o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice (viz recenzovaná práce).

Za velmi užitečnou považuji Brezinkovu závěrečnou myšlenku o „rozmanitosti a jednotě pedagogického vědění". *Rozmanitost pedagogického vědění* se v Brezinkově přístupu manifestuje rozhraničením výrokových systémů, což s sebou mimo jiné přináší pohled na teorii a praxi jako na dvě samostatné oblasti. Tento pohled, jistě užitečný zejména pro teoretické účely, by dle mého soudu neměl vést k vzájemné izolaci teorie a praxe ani ke vzniku jisté hierarchie, kdy by věda o výchově byla nadřazena praktické pedagogice. Vyjádřeno Brezinkovými slovy, je třeba směřovat k *jednotě pedagogického vědění*, tj. k syntetickému pohledu na tři skupiny výrokových systémů, jemuž musí předcházet jejich zevrubná analýza, vedená z vážných vědeckých pozic a provázená zpřísněnými metodologickými nároky.

Brezinkova „Východiska k poznání výchovy" lze právem považovat za jeden ze zásadních příspěvků do diskuse o koncepci výchovy jako oblasti

teorie a praxe zároveň, která nutně musí zahrnovat i potřebné filozofické aspekty. Jsem přesvědčen o tom, že se nám do rukou dostává dílo, které si zaslouží nejen mimořádné ocenění, ale rovněž mimořádnou pozornost všech, kteří hledají hluboká a poctivá „východiska k poznání výchovy".

Literatura

BREZINKA, W. *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung.* Weinheim: Beltz, 1971.

BREZINKA, W. *Metatheorie der Erziehung; Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik.* München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1978.

BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy.* Praha: Zvon, 1996.

Tomáš Janík

Beneš, M. Andragogika (teoretické základy)

Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8

Autor knihy doc. dr. Milan Beneš v recenzované publikaci usiloval o zachycení nejdůležitějších aspektů současného pohledu na oblast výchovy a vzdělávání dospělých. Beneš ve své knize správně reflektuje posun v andragogickém myšlení, k němuž v poslední době dochází.

Úvod knihy je věnován charakteristice vzniku, rozvoji, popisu současného stavu a trendům v andragogice. První část je určena aktuálním otázkám, vztahujícím se k andragogice jako vědnímu a studijnímu oboru, rozvoji vzdělávání dospělých, sociálním souvislostem, charakteristice vzdělávání dospělých jako sociálního hnutí, vztahu lidové osvěty, vzdělávání dospělých a dalšímu vzdělávání, vzniku českého vzdělávání dospělých a současné situaci ve vzdělávání dospělých. Beneš ve své knize popisuje i kompenzační funkci vzdělávání dospělých, která byla, mimo jiné, dalším důvodem vzniku organizovaného vzdělávání dospělých. Autor v této části knihy obrací také pozornost k významu šedesátých a sedmdesátých let dvacátého století pro rozvoj vzdělávání dospělých, kdy se vzdělávání dospělých začalo považovat za samostatný a rovnocenný subsystém vzdělávacího systému a samostatnou vědní disciplínu.

Další část knihy je zaměřena na základní pojmový aparát andragogiky a jeho vztah k pojmovému aparátu jiných vědních oborů, především pedagogiky, ale i sociologie, psychologie atd. Jsou zde definovány a zřetelně pojmenovány rozdíly v chápání významu slov jako enkulturace, socializace, výchova a individualizace.

V další části díla autor popisuje andragogiku jako vědu, důvod rozvoje andragogiky jako samostatné vědní disciplíny, jsou zde popsána specifika

andragogické vědy a hlavní směry andragogických teorií, popsané na jednotlivých příkladech.

Za důležitou součást knihy je možno považovat vysvětlení funkce vzdělávání dospělých z makrosociálního pohledu (pohledu ekonomických věd), institucionalizaci vzdělávání a učení se dospělých (měnící se vliv institucí, pojem instituce v andragogickém myšlení a společenské uznání sebeřízeného učení). Na tuto část knihy navazuje popis, jakým způsobem bylo a je organizováno vzdělávání dospělých, jakou úlohu má dospělý v andragogice (důležitost motivace k učení), jaké jsou cílové skupiny ve vzdělávání dospělých (např. vzdělávání seniorů) a velká pozornost je věnována také socializačním teoriím ve vztahu k dospělému a jeho vzdělávání.

Za velice přínosnou část knihy je mimo jiné možno považovat kapitolu seznamující čtenáře s profesionalizací andragogické práce, vývojem andragogických povolání, kvalifikacemi a kompetencemi andragoga, přípravou andragoga v jednooborovém studiu na vysoké škole, včetně konkrétního vymezení obsahu andragogického studia a možných cest k výkonu této práce.

Beneš se zabývá rovněž otázkami kurikula a úlohou a významem didaktiky ve vzdělávání dospělých.

Autor řeší také dnes aktuální témata – úlohu státu při vzdělávání dospělých (uvádí příklad rozpracované státní vzdělávací politiky Slovinska) a politické vzdělávání.

Závěr knihy přináší pojednání o profesním vzdělávání dospělých, o významu dalšího odborného vzdělávání, jeho přístupnosti, trendech v této oblasti a specifikaci situace v podnikovém vzdělávání v České republice.

V Přílohách jsou vymezeny základní andragogické pojmy, jsou zde se znalostí věci vymezeny osobnostní kvality andragoga, jeho profesní role, modality andragogiké práce, manažersko-andragogické činnosti v organizacích, podíl andragoga na rozvoji organizace a personálním rozvoji atd.

Kniha jednoho z předních českých andragogů, doc. Dr. Milana Beneše, je komplexním dílem aktuálně reagujícím na současné otázky andragogické vědy, vycházejícím z nejnovějších poznatků. Dílo je doplněno četnými odkazy na odbornou literaturu naši i zahraniční, je jasně a srozumitelně strukturováno, dobře tematicky a logicky členěno, psáno přehlednou formou a odpovídá na mnoho otázek současné andragogické teorie i praxe. Za přínosný považuji interdisciplinární a komparativní úhel pohledu autora na celou problematiku výchovy a vzdělávání dospělých.

Knihu je možno bez nadsázky označit za stěžejní andragogickou práci, která může být určena jak vysokoškolským studentům, tak pracovníkům v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých.

Richard Vaněk

Němec, J. Od prožívání k požitkářství. Výchovná funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky.

Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9. s. 111.

V posledních letech se v knihkupectvích objevilo nepřeberné množství publikací přinášejících popis nejrůznějších druhů her z nejrůznějších oblastí lidské činnosti, určených pro rozličné účely i skupiny osob. Těžko se v nich orientuje a hlavně chybí knihy poskytující hlubší a komplexní teoretické zámezí tak široké problematice. Kniha J. Němce část nepokrytého místa vyplňuje – nabízí hlubší porozumění podstatě hry prostřednictvím sledování vývoje a proměn funkce hry v historickém kontextu evoluce lidstva od pravěku až po dnešní dobu. V tradičním přehledném členění vývojových etap kultury se dozvídáme, jaké druhy her se uplatňovaly, jaké byly jejich funkce a jak se preferované funkce her postupně proměňovaly, a to až do podoby dnešních víceméně multifunkčních her, pasivního požitkářství a jemu protichůdné tendence využití hry jako návratu k autentickému prožívání v dnešním rozsáhle virtuálním světě. Výstižnost názvu knihy čtenář plně docení bezprostředně po jejím přečtení.

Pojem hra je velice široký. J. Němec chápe hru jako časově ohraničenou, svobodnou duševní a tělesnou činnost jedince či skupiny, dítěte či dospělého, která vychází ze zájmu a dobrovolnosti subjektu, její smysl je buď obsažen v činnosti samé, nebo stojí mimo hru jako určitý motiv a cíl, hra se pak stává prostředkem k dosažení jiných cílů. Hra jako specifická činnost se vyznačuje specifickými pravidly a v sobě obsaženými herními prvky jako jsou soupeření či identifikace s rolemi reálnými, resp. anticipovanými, či nereálnými. Charakteristickým znakem hry jsou také její hranice, jednak časové (v souvislosti s jejím jasným časovým koncem), jednak prostorové, ve kterých se může odehrávat. Hra umožňuje setření hranic mezi reálnou skutečností a hrou, a dovoluje tak snáze prožívat obtížné situace a učit se v nich jednat, osvojovat si pravidla, rozvíjet sebe sama, učit se přemýšlet a spolupracovat, rozvíjet své smysly atd. Hráčům obvykle přináší uspokojení určitých potřeb, zábavu, poučení, prožitek, navozuje pocit libosti atd.

Hra provází každého jedince po celý život a samo lidstvo od počátku jeho vývoje. Jako výchovný prostředek, ale také prostředek rekreace a zábavy, měla hra v lidském životě vždy své pevné místo. V posledních letech jak ve výchově, tak celkově v dnešní komerční společnosti, nabývá hra na významu. Ve 20. a 21. století se stala samozřejmou součástí aktivit ve volném čase, v showbusinessu či reklamách. Kniha „Od prožívání k požitkářství" proto vychází v době, kdy je potřeba rozumět fenoménu hry podstatně komplexněji stále naléhavější. Jak sám autor uvádí „až doposud nebyly dějiny pedagogiky rozšířeny o uplatnění hry při výchově". K dispozici jsou jen dílčí

studie. Kniha proto vhodně rozšiřuje naše poznání v oblasti dějin pedagogiky a je publikací zaměřenou na specifickou část dějin pedagogiky – na vývoj hry, jejích podob a funkcí.

Jak se funkce hry vyvíjely? V pravěku zastávala hra výrazně kultovní roli. V antice byla doceňována zejména její estetická a etická funkce, ale také politická (gladiátorské souboje atd.). Funkce hry pro rozvoj a ověřování tělesné zdatnosti má také velmi staré kořeny, například v antice k ní sloužily i známé Olympijské hry. Po celou historii lidstva si hra zachovávala výchovnou a didaktickou a také rekreační a zábavnou funkci. Například ve středověku se funkce rytířských klání změnila z prezentace bojových schopností před širokou veřejností směrem k zábavné funkci určené již jen pro vyšší kruhy. V období renesance se hra v pojetí nejvýznamnějších osobností té doby přibližuje více k výchově a posiluje se její didaktická a také zábavná funkce. Významnou osobnost v dějinách hry představuje J. A. Komenský, který zdůraznil funkci didaktické hry jako „metody libé". Kniha J. Němce neopomíjí ani vývoj školní divadelní hry, zejména pak jezuitského divadla. Z období klasicismu a osvícenství uvádí autor nejmarkantnější názory J. Locka (důraz na mravní funkci hry a hračky) a J. J. Rousseaua (důraz na didaktickou funkci hry a požadavek, aby jakékoli činnosti při výchově měly podobu hry).

Představeno je také 19. století s nově vznikajícími institucemi pro děti předškolního věku a významné osobnosti reformní pedagogiky přelomu 19. a 20. století jako jsou H. A. Fröbel (tzv. Fröbelovské dárky), u nás J. V. Svoboda, J. Piaget (vývoj dítěte a jeho hry), M. Montessori (didaktický smyslový materiál), O. Decroly, J. Dewey, P. Petersen či R. Steiner, z něhož vycházející waldorfská pedagogika povyšuje hru na stěžejní prostředek výchovy a za nejlepší druh hry považuje tu, kterou děti odezírají od života, volnou a svobodnou hru bez striktních pravidel. Vyzdvihována je mravní a didaktická funkce hry i hraček a význam rozvoje smyslového vnímání jejich prostřednictvím. Autor zmiňuje také rozvoj hry s loutkami typu kašpárka v nových školkách a vůbec loutkového divadla v předškolním a mladším školním věku či rozvoj dramatické výchovy a dramatizace. Opominut nezůstává samozřejmě ani rozvoj volnočasových organizací (YMCA, Sokol, woodcrafterské hnutí, skauting, Junák či J. Foglar, J. Zapletal aj.) a důraz na seberozvíjecí, sebepoznávací a sebevýchovnou funkci hry ve 20. století.

Konec 20. století je opravdu pestrý. Virtuální hry nám přinášejí fyzickou pasivnost, iluzi konce a vícera pokusů, rozvíjí se hry pro dospělé, psychohry, objevují se dílčí hry typu Rubikovy kostky či velké sběratelské hry pro děti, dochází k rozvoji dramatických a didaktických her ve školách atd. Naše současnost je poznamenaná postmoderní definicí světa, světa jako hry. Dříve

hra sloužila k prožívání, dnes slouží hlavně pasivnímu požitkářství. Dnešní doba mnohé prožitky prostřednictvím konzumu, virtuální reality a podobných výdobytků pouze předstírá. Na druhou stranu ale nelze přehlédnout protichůdnou tendenci, kdy hra poskytuje možnosti v pseudoreálném světě zprostředkovaném médii prožívat svět bezprostředně, poznávat sebe sama, své skutečné možnosti, žít a prožívat spolu s ostatními. Němec ukazuje současnost jako věk objektivních příležitostí ke hře – žádná jiná epocha nedisponovala tak gigantickým aparátem pro hru (hřiště, herny, stadióny, mezinárodní, národní i místní soutěže, parky, masová výroba hraček, virtuální hry,...) jako ta dnešní. „Hra na konci našeho století proniká do veškerého lidského konání. Není to fenomén, který by se spojoval už jen s dětmi a mládeží. Své hry má nyní každý obor lidské činnosti, ať už je to pedagogika, psychologie, sociologie nebo matematika, statistika, vojenství, management apod."

Poslední kapitola knihy přináší závěry dosavadní historicko-srovnávací analýzy. Hra jako výchovný prostředek má v dějinách pedagogiky své pevné místo jak v oblasti školní, tak mimoškolní. K této zásadní funkci hry se připojují ještě další, specifické, závislé na kulturním kontextu určité doby (hra může být určena jen pro některé skupiny osob, určitý typ her je upřednostňován v konkrétní době, her se při výchově využívá častěji v myšlenkově volnějších obdobích). Motivace ke hře se u dítěte a pedagoga liší, pro dítě byla v dosavadní historii hra nejčastěji motivována libostí, radostí a zábavou. Motivace k používání hry u pedagoga závisí mimo jiné na kulturním kontextu dané doby a jeho filosofických východiscích. Význam hry pro individuum je víceméně stále stejný, mění se ovšem pro pedagoga a společnost. Proměňuje se také preference určitých druhů her, i když většinou ve všech historických epochách jsou všechny základní druhy her zastoupeny. V rámci historického vývoje je patrná také proměna hry monofunkční v hry polyfunkční. Dnes již stěží nalezneme jednu hlavní funkci hry, používáme proto obecného označení „výchovná funkce" hry. Výchovný význam hry se tak stále více promítá do všech složek edukace, do výchovy tělesné, mravní, citové, estetické atd.

Význam této knihy lze shrnout do následujících bodů:

- Vychází v aktuální době, kdy jsou knihkupectví zaplavena rozličnými knihami s příklady her různé úrovně i zaměření a s příklady zahraničních her ještě nedostatečně vžitých v českém prostředí. Poskytuje cenné teoretické zázemí a porozumění podstatě hry z historicko-vývojového hlediska.
- Přináší hlubší i komplexnější pohled na hru v jejím historickém vývoji,

zejména ve změnách jejích funkcí. Doplňuje málo zpracované místo dějin pedagogiky.

- Shrnuje závěry plynoucí z historického vývoje funkce hry v západní společnosti a přináší hlubší pochopení postavení hry v současné době.
- Je vhodným zdrojem pro zopakování dějin pedagogiky a pojetí výchovy v základních etapách vývoje lidstva z hlediska problematiky hry. Každá kapitola i celá kniha má na závěr stručné shrnutí, což usnadňuje čtenáři orientaci.
- Lze ji díky její čtivosti doporučit všem zájemcům o hlubší poznání hry jako společenského fenoménu.

Kateřina Vlčková

Objednávka

Objednávám(e) Pedagogickou orientaci č. .....,

objednávám(e) předplatné Pedagogické orientace na r. 2004 a žádám(e)

o její zaslání (zasílání) v počtu ..... exemplářů na adresu

Datum: ..... Podpis: .....

Pedagogická orientace, Brno 2003, č. 3

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

Redakční rada

Předseda: Prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. (Brno)

Ved. redaktorka: Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc. (Brno)

PhDr. Dana Knotová, Ph. D. (Brno)

PhDr. Jana Kohnová (Praha)

Doc. PhDr. Milena Kurelová, CSc. (Ostrava)

PhDr. Dana Tomanová, CSc. (Olomouc)

Mgr. et Mgr. Jana Doležalová (Hradec Králové)

Adresa redakce: PhDr. Dana Knotová, Ph. D.
Ústav pedagogických věd
FF MU, Arne Nováka 1, 660 88 Brno
e-mail: redakce@cpds.cz

Administrace a sekretariát: PaedDr. Marta Rybičková, Veletržní 3, 603 00 Brno
tel. (zázn.), fax: 543 23 27 22,
e-mail: sekretar@cpds.cz

Internet: www.cpds.cz

Vydala: Česká pedagogická společnost
v nakladatelství KONVOJ, spol. s r. o., Berkova 22,
612 00 Brno, e-mail: konvoj@konvoj.cz

ISSN 1211-4669