

Pedagogická fakulta
Univerzity Palackého
v Olomouci

III/2015



e-PEDAGOGIUM

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

REDAKCE ČASOPISU e-PEDAGOGIUM

předseda redakční rady

Prof. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, Ph.D.

zástupce předsedy vědecké rady

Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

výkonná redaktorka

PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

redaktoři

PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.

PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

PhDr. Milan Polák, Ph.D.

MEZINÁRODNÍ VĚDECKÁ RADA

Prof. Dr. Konrad Bundschuh

doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.

PaedDr. PhDr. Jiří Dostál, Ph.D.

Patricia Huion

Prof. dr hab. Jolanta Karbovniczek

Dr. Steven Kohn

doc. PhDr. Jaroslav Koťa

Prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.

Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

Ass. prof. Yan Peng, PhD.

prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.

PaedDr. PhDr. Denisa Selická, Ph.D.

Prof. Dr. Wilfried Schubarth

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

doc. PaedDr. Darina Tarcsiová, CSc.

doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

Jonathan White

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

Em. Prof. LMU München, DE

Žilinská Univerzita Žilina, SK

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

UC Leuven-Limburg, BE

Akademia Ignatianum w Krakowie, PL

Valdosta State University, USA

Univerzita Karlova v Praze, CZ

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

Sichuan Normal University Chengdu City, CN

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, SK

Universität Potsdam, DE

Univerzita Karlova v Praze, CZ

Univerzita Komenského v Bratislave, SK

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

University of Derby, UK

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, CZ

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

e-PEDAGOGIUM

III/2015

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

Jazyková úprava: Mgr. Milan Polák, Ph.D.
Mgr. Silvie Zdražilová

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Předseda redakční rady: prof. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, Ph.D.

Příspěvky prošly recenzním řízením.

Časopis je zařazen v těchto databázích:

Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, Copernicus, EBSCOhost.

ISSN 1213-7758
ISSN 1213-7499

tištěná verze
elektronická verze

Obsah

Jednota současnosti a minulosti	5
---------------------------------------	---

Odborné články a statě

Je formování dějinného vědomí výchovatelem úkolem?

Nietzschovská inspirace pro dnešní dobu	7
---	---

MARTIN STROUHAL

Aktuální otázky a současné perspektivy dějin pedagogiky	17
---	----

LUKÁŠ ŠLEHOFR

Poznámky k metodologickým problémům dějin pedagogiky	26
--	----

JAROSLAV KOŤA

Dějiny pedagogiky v díle českých profesorů pedagogiky	40
---	----

RŮŽENA VAŇOVÁ

K Deweyho pojetí dějin a jejich výuky	50
---	----

MARKÉTA ČERMÁKOVÁ

Odlíšnosti v hodnotových výpovědích českých a slovenských žáků	56
--	----

HELENA VOMÁČKOVÁ, DAVID CIHLÁŘ

Specifické rysy kyberšikany u českých dětí v kontextu systému
všeobecné primární prevence (pohledem kvantitativně-kvalitativního výzkumu)..... 71

KAMIL KOPECKÝ

Senioři ve světě nových médií a fenomén digitálního vyloučení
v zemích Visegrádské čtyřky..... 83

ŁUKASZ TOMCZYK

Informačné a komunikačné technológie v edukačnom procese a úlohy pedagóga..96

PETER POLAKOVIČ, ROZMARÍNA DUBOVSKÁ

Vzdělávací funkce jazyka v místní komunitě.....105

KAROLÍNA BUREŠOVÁ

Tendence vyhledávat mimořádné prožitky jako faktor ovlivňující učení116

DITA CULKOVÁ

Recenze a krátké zprávy

Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte.....131

ALENA BERČIKOVÁ

Jednota súčasnosti a minulosti

V každej dobe sa človek pokúša definovať podstatné veci. Hľadá jednotu medzi univerzom a svojím životom. Hľadá kľúčové charakteristiky, ktoré potom rozvádza v „moderných“ teóriách univerza. Akademickí pracovníci v súčasnosti sú konfrontovaní v „kľúčových“ otázkach výskumu a vzdelávania. Naplňujú tak určité ideje humboldtovského chápania univerzity a jej poslania. Je to sysifovská práca, ktorá naplňuje a zároveň berie ideály. V otázkach aký to má zmysel, aký to má význam a má to vôbec nejakú hodnotu? Sa mnoho z nás trápi. Mnoho z nás „akademikov“ sa snaží postihnúť funkčnosť vzťahov, funkčnosť svojich ideí. Hľadať význam v tom čo riešime. Polemizovať, pýtať sa.

V každej dobe sa človek zamýšľa nad podstatou sveta a svojej existencie. Ukazuje svoje predstavy, kvality a hľadá pomyselný raj na zemi. Málo sa však venuje myšlienkam, ktoré tu „už boli“. Málo sa venuje minulosti. Myslí prirodzene prítomnosťou a myslí na budúcnosť. Hľadanie odpovedí v minulosti nie je populárne.

Hľadať vo význame bádať je strašne ťažká a náročná práca. Je to utópia sama o sebe. A preto sme radi, že v tomto čísle Vám môžeme predstaviť pohľady významných osobností a ich žiakov dnešnej doby, ktorí sa zhostili úlohy polemizovať a „kriticky“ zhodnotiť niektoré dejinné udalosti, ktoré v pedagogike, tej „klasickej“ nie sú až tak známe.

Hľadať znamená polemizovať, rekonštruovať, bádať a pýtať sa. Tvoriť a inovovať históriu je vždy ťažký údel. Preto veríme, že tieto príspevky doplnené o súčasné pohľady na pedagogiku prinesú mnoho reakcií a vyvolajú diskusiu. Toto považujeme v našom interdisciplinárnom poňatí nášho časopisu za základ výchovného pokroku.

V každej dobe sa človek pokúša o niečo nové. Možno podvedome zabúda, že existuje okrem trendov súčasnosti aj minulosť v podobe, kvalitne prepracovaných vízií. Preto budeme radi, že toto číslo otvára mnoho otázok a až tak jednoznačne neodkazuje len na „hotové výsledky“, ktorými sa radi všetci chválime. Toto číslo e-PEDAGOGIA je prvou lastovičkou v jeho existencii, ktorá by rada vyvolala polemiku a diskusiu.

Odborné články a statě

Je formování dějinného vědomí vychovatelským úkolem? Nietzschovská inspirace pro dnešní dobu

Martin Strouhal

Abstrakt

Text pojednává o tom, jak lze uvažovat o různých možnostech tematizace minulosti a jejího studia. Východiskem pro toto pojednání je druhá Nietzschova *Nečasová úvaha*, v níž mluví o nejednoznačnosti způsobů dějinného porozumění a ukazuje významovou škálu přístupů k historii jako vědě. Snaží se ukázat, že vědomí této nejednoznačnosti je důležité jak pro bádání v obecných dějinách, tak pro studium dějin výchovy a vzdělávání. Z Nietzschových reflexí vyvozuje závěr týkající se vychovatelského významu studia nejen pedagogické minulosti: poznávání historie nás konfrontuje s naší osobní odpovědností, protože minulost, kterou studujeme za účelem porozumění naší přítomnosti, se skrze tyto způsoby rozumění stále děje.

Klíčová slova: dějiny, trojí pojetí historie, dějinné vědomí, smysl minulého, historické vzdělání.

Is Formation of Historical Consciousness a Pedagogical Task? Nietzschean Inspiration for the Present Day

Abstract

The text deals with various approaches to thematising the past and the study of history. It is based on Nietzsche's second essay *On the Uses and Disadvantages of History for Life* from *Untimely Meditations*. Nietzsche ponders on the ambiguities of our comprehension of history and our insight into the past as well as a whole range of different approaches to history as a science. Nietzschean inspiration helps us to explain how important it is to be aware of this ambiguity while studying either history as such or history of education: understanding history lays responsibility on us because while the study of the past aids us to understand the present, it is being constantly reinterpreted in the process.

Key words: history, three approaches to history, historical consciousness, meaning of the past, historical education.

Úvod

Otázka pojetí a významu dějin pedagogiky pro pedagogickou vědu byla již mnohokrát diskutována a je těžké, ba téměř nemožné zachytit ji v plném rozsahu. V tomto textu proto zmíněnou otázku konkretizuji do následující podoby: *jak lze uvažovat o různých možnostech tematizace minulosti a jejího studia?* Východiskem mi bude druhá Nietzscheova *Nečasová úvaha*, v níž mluví o *nejednoznačnosti způsobů dějinného porozumění a ukazuje významovou škálu přístupů k historii jako vědě*.¹ Domnívám se, že vědomí této nejednoznačnosti je důležité i tam, kde se zabýváme v užším smyslu slova dějinami výchovy a vychovatelských osobností, předesílám ale, že budu o dějinách hovořit v poněkud širším smyslu jako o dějinách kulturních, jejichž významnou součástí dějiny pedagogiky jsou. Pokusím se proto také vyvodit z Nietzscheových reflexí určitý závěr týkající se vychovatelského významu studia nejen pedagogické minulosti.

¹ Nejde mi samozřejmě o příspěvek k četným interpretacím slavného filosofa, k čemuž ani nemám potřebné předpoklady, ale jen o sledování paralely se současností, již je možné v Nietzscheově hledisku vysledovat.

Důraz na dějinné vědomí jako přežitek?

Naše současnost, označovaná přídomek „postmoderní“, vykazuje kromě jiného i dost radikální odklon od historických předpokladů, které ji zrodily.² Tento odklon (jak se ukazuje v revolučních změnách společensko-politického uspořádání i v pluralizaci a emancipaci forem individuálního myšlení a existence) se promítá též do intelektuální kritiky historizujícího přístupu k záležitostem naší doby (tj. do přístupu, který si od studia minulosti slibuje nalezení základní struktury, v níž se může ustavit smysl přítomnosti). Zmíněná kritika je patrně důsledkem obavy postmoderního člověka ze závislosti na omylech, předsudcích a neodůvodněných předpokladech posvěcených jen tradicí a zároveň odrazem vůle ustavit sebe sama z nového počátku. Jakoby se chtěl postmoderní člověk stát sebou samým bez závazků vůči dějinám, z nichž sice vzešel, ale od nichž si vlastně už nic neslibuje. Postmoderní člověk je člověk deziluze. Děsí se především deklarované jednoty minulých událostí vytvářejících objektivní a nezrušitelný smysl ukládající se mu jako hodnota k přijetí, jako kánon, jemuž je třeba se podříditi. Dějiny jsou pro takový postoj především zdrojem úskalí a nebezpečí, neboť v tradičním pojetí počítají s eschatologickým naplněním minulosti v lepších časech budoucnosti.

Domnívám se, že dnes v pedagogické vědě stojíme před významným problémem: máme dějiny „odmítnout“ nebo se k nim alespoň nijak významně neobracet, protože přítomnost je ve své živosti, komplexnosti a především novosti nepostižitelná skrze jakýkoli odkaz k minulému, nebo je třeba radikální požadavek myšlení, které se odvolává pouze k tomu, co je *hic et nunc* ve jménu budoucnosti, poněkud oslabit a rehabilitovat alespoň částečně význam toho, co hermeneutická tradice nazývá dějinným vědomím? Dichotomie je kroměbyčejně živá v otázce, zda má ještě dnes nějaký smysl studovat dějiny pedagogiky, jestliže jsme nahlédli, kolika chybami a omyly jsou dějiny výchovy a vzdělávání nejen rámovány, ale v zásadě i spoluzaloženy. Z jistého hlediska lze skutečně dějiny pedagogiky vidět jako dějiny nejrůznějších výchovatských omylů a předsudků. Co zásadního nám dnes může dát reflexe pedagogických dějin a vědomí sounáležitosti soudobých, často reformních výchovatských snah s jejich předcházejícím vývojem?

Objev dějinnosti a Nietzschova kritika historického poznání

Spojení otázky výchovy s problémem dějinnosti se datuje zhruba do období německé romantiky první poloviny 19. století a již od počátku se neslo ve znamení renesan-

² Postmodernou zde budu míti především relativizující postoj k filosofickým otázkám pravdy a hodnoty a jejich transformaci (naturalizaci) v otázky psychologické a sociologické, potažmo ekonomické.

ce středověkého pojmu *Bildung*. Zejména Humboldtovo zdůraznění pojmu měřítka historického srovnání zapříčinilo hluboký zájem o pedagogickou minulost evropské tradice. Humboldtova úvaha je založena na zdánlivě neproblematickém argumentu a vede tedy k víceméně spontánně přijímané logice historického bádání a k vědomí dějinné sounáležitosti se starými kulturami: neznáme-li dostatečně vlastní minulost, nemůžeme nijak nahlédnout, zda jsme se ve srovnání s ní někam posunuli, případně kterým směrem se takový posun odehrál – historické srovnání může ukázat domnělý pokrok jako skrytý regres. Studovat kulturní minulost ve všech jejích podobách – tj. i minulost výchovných forem, institucí a osobností – je v humboldtovské koncepci jakýmsi axiomem interpretace soudobé situace v pedagogické teorii a praxi.³

Devatenácté století vůbec bylo charakteristické historizujícím přístupem k řadě oblastí kulturního života, což je třeba chápat ponejvíce jako pozitivní a v konfrontaci s obdobím nedějinně (byť pokrokářsky) smýšlející rané moderny i osvícenství jako objevné.⁴ Na omezené ploše tohoto zamyšlení bych rád zdůraznil jen jedno: v tom, co zde nazývám historizujícím přístupem, je jistě možné rozlišit mnoho různých škol a směrů. Já tímto označením míním hegelovské stanovisko, jež vidí v dějinách proces pokroku a především možnost nalezení univerzálního smyslu určujícího přítomnou a vlastně i budoucí situaci. Dějiny představují prostředí dějícího se smyslu, takže přítomnost je součástí univerzálního pohybu jak k individuálnímu sebepoznání, tak k naplnění objektivního společenského, mravního a metafyzického cíle. Dějiny jsou odpovědí na otázku po tom, co jest, ale i po tom, co být má (Hegel 2004, s. 41, 42–4 aj.).⁵

Na sklonku devatenáctého věku se však objevili i myslitelé poukazující na to, že v historizujícím přístupu ke skutečnosti se skrývají určitá nebezpečí. Uvažujeme-li dnes o významu historického poznání pro život člověka, přímo se nabízí znovupoložení otázek, které v souvislosti s problematikou dějin a jejich studia zformuloval již před více než sto lety Friedrich Nietzsche. Mnozí filosofové naší současnosti⁶ se víceméně shodují na tom, že Nietzscheho dílo ve své době předznamenalo mnohé z toho, co mělo teprve přijít. Nietzsche vykazoval neobyčejnou ideovou i vizionářskou jasnozřivost v porozumění společenským a myšlenkovým trendům směřujícím již od druhé poloviny devatenáctého století k postmoderně.

³ Srv. k tomu např. Liessmann 2008, 3. kapitola.

⁴ Jmenujme za všechny pouze Hegela, Diltheye či Rankeho, u nichž je důraz na dějinnost (byť u každého velice odlišným způsobem) předpokladem pro reinterpetaci nejen kulturních a sociálních forem, nýbrž i počátkem radikálně nového výkladu subjektivity, individuálního myšlení a svobody.

⁵ „Světové dějiny jsou totiž znázorněním božského, absolutního procesu ducha v jeho nejvyšších tvarech, znázorněním tohoto postupného průběhu, jímž duch dospívá ke své pravdě, k sebeuvědomění. Tvary těchto stupňů jsou světodějní duchové národa, určitost jejich mravního života, jejich ústavy, jejich umění, náboženství a vědy. Realizovat tyto stupně je nekonečným puzením světového ducha, jeho neodolatelnou touhou, neboť toto členění jakož i jeho uskutečnění je jeho pojmem. – Světové dějiny jen ukazují, jak duch postupně dospívá k uvědomění a ke chtění pravdy; svítá mu v nich, nachází hlavní body a nakonec dospívá k úplnému uvědomění“ (Hegel 2004, s. 41).

⁶ Např. M. Heidegger, M. Foucault či G. Deleuze, V. Descombes a mnozí další.

Nietzsche v druhé *Nečasové úvaze*⁷ klade provokativní otázku, do jaké míry je vlastně člověku užitečné a prospěšné vědět o své minulosti, být dějinnou bytostí. S tím souvisí otázka, zda je přínosné studovat dějiny, orientovat se do minulosti a hledat v ní poučení, případně odpovědi na otázky, jež klade přítomnost (2005, s. 79–80). Touto otázkou Nietzsche začíná polemiku s historickým (resp. historizujícím) přístupem k člověku, společnosti a kultuře, který se ustavil a rychle rozšířil v průběhu 19. století: „... pokouším se zde rozumět něčemu, nač je doba právem hrda, jejímu vzdělání historickému, protože dokonce myslím, že všichni trpíme stravující historickou horečkou a alespoň bychom se měli dovědět, že jí trpíme. Jestliže Goethe řekl právem, že zároveň se svými ctnostmi pěstujeme také své chyby, a jestliže, jak každý ví, hypertrofická ctnost – jakou se mi zdá být historický smysl naší doby – se může stát zkázou národa právě tak jako hypertrofická neřest: tož mně alespoň jednou nebraňte“ (2005, s. 78). Nietzschovo odmítání historického postoje je namířeno především proti tomu, abychom minulosti přikládali větší váhu a smysl přítomné situace vysvětlovali jen retrospektivními odkazy (2005, s. 80).⁸ „Nehistorické i historické je stejnou měrou třeba pro zdraví jednotlivce, národa i kultury“ (2005, s. 81). Může vůbec historie něco říci k současnosti? Pokud ano, co vlastně z minulosti přžívá v takové formě, že to lze považovat za účinnou sílu v pohybech nyní se rozvíjející skutečnosti?

Trojí postoj k minulosti – trojí podoba historie

„Ostatně nenávidím vše, co mne pouze poučuje, aniž povzbuzovalo nebo bezprostředně oživovalo mou činnost“, cituje Nietzsche Goetha v předmluvě ke své druhé *Nečasové úvaze*. Kromě toho, že tato slova klasického učenice přesně vystihují podstatu *creda* reformní pedagogiky, představují jakési resumé Nietzschova pokusu v inkriminovaném textu: ukázat historické vzdělání a z něj vyplývající způsob života jako bytostně dvojznačnou, svým způsobem antinomickou formu poznání a existence. Jde o to ukázat hodnotu i bezcennost historie (2005, s. 77).

Nietzsche rozlišuje tři možné přístupy k minulosti, tři formy historického vědění a jim odpovídající tři způsoby historického zkoumání. Jeho analýza má přispět k vyřešení otázky „zdravého“ poměru přítomnosti k minulému a otázky přítomnosti minulého v aktuálním. Předpokladem takové analýzy je relativizace tradičního a obecně sdíleného postoje k pojmům pravdy a hodnoty, jak se ukazují v metafyzice, ve vědě, ale i v kolektivně sdílených národnostních, kulturních a morálních představách. Nietzsche má

⁷ O užitku a škodlivosti historie pro život.

⁸ „Člověk, který by chtěl cítit veskrze jen historicky, podobal by se tomu, kdo by byl nucen nespát, nebo zvířeti, které by mělo žít jen ze stále opakovaného přezvykování. Tedy: je možno žít téměř bez vzpomínky, by žít šťastně, jak ukazuje zvíře; je však naprosto nemožné žít bez zapominání. Anebo, abych se o svém tématu vyjádřil ještě jednodušeji: je stupeň nespavosti, přezvykování historického smyslu, který poškozuje a posléze hubí vše živé, ať je to člověk nebo národ nebo kultura“ (Nietzsche 2005, s. 80).

za to, že v principu lze k minulosti zaujmout *monumentální, antikvární a kritický* postoje a chce ukázat, že problémy, resp. falešné tóny existují ve všech třech, pakliže se stanou svými vlastními karikaturami.

Monumentální historie je historií, která se vztahuje k velkým momentům dějin, které určovaly směr kulturního vývoje až k naší přítomnosti, je tou podobou historie, která má blízko k naší emocionální struktuře a je povzbuzuje k obdivu. Je inspirátorkou velkých činů. „Velké momenty v boji jednotlivců tvoří řetěz, spínající po tisíciletí vrcholky lidstva, takže to nejvyšší z takového dávného minulého momentu je pro mne ještě živé, jasné a velké – to je základní myšlenka víry v humanitu, která přichází ke slovu v požadavku *monumentální historie*“ (2005, s. 87).

Problém nastává, pokud je vznesen požadavek, že „velké má být věčné“ (tamtéž). Tehdy se monumentální podoba historie stává překážkou na cestě k novému. Hodnota monumentální historie spočívá v tom, že dává člověku víru v poznání, že velikost minulých dob „byla nutně jednou *možná*, a proto také nejspíše bude jednou možná znovu“ (2005, 88). Jenže monumentalismus ze všech ostatních přístupů k dějinám je nejvíc náchylný k planému oslavování, jež maskuje absenci invence a odvahy k tvorbě. Navíc se v něm dějiny smrsknou na sérii „jednotlivých ozdobných fakt“ kromě nichž už historik nic dalšího nevidí. Velká část minulosti tím upadne v zapomnění, je to ovšem ta část, která tvoří vysvětlující kontext oněm monumentům, jež se jinak „tyčí jako ostrovy“, stavší se nepochopitelnými a umělými (2005, s. 89–90).

Další a již naznačený problém monumentální historie záleží v její náchylnosti k epigonství. Díla minulosti se stávají zbraní proti svobodným a tvůrčím duchům přítomnosti. Nietzscheův monumentální historik je vlastně totožný s Mertonovým anteceditistou myslícím v duchu hesla „Objev není pravdivý, je-li pravdivý, není nový, je-li jak nový, tak pravdivý, není důležitý“ (Merton 2000, s. 39). To podstatné se již kdysi událo a přetrvává to nadále v nezměněné formě. Monumentální historie se tak stává pokusem o zastavení dějin, je ve své podstatě nedějinná.

Pedagogické souvislosti problému monumentální historie jsou nasnadě. Odvratem od dějinnosti a jednostranným zdůrazňováním nadčasového významu velkých zakladatelských osobností se výchovatelské otázky neorientují na problém pravdy přítomného života a na otázku jeho skutečných potřeb.⁹ Ptejme se, do jaké míry se dařilo a daří interpretovat hodnotu a inspirativnost velkých jmen pedagogů vzhledem k současnosti a do jaké míry jen setrváváme v režimu opakování. Do jaké míry se v době nadvlády psychologických, sociologických a ekonomických diskursů v pedagogice podařilo uhájit vědomí významu historického poznání zásadněji, než oslavnou rétorikou.

⁹ Nikoli potřeb jak jsou definovány v nejrůznějších politických, sociologických, demografických, ekonomických či psychologických dokumentech. Jde o potřeby života, který se nespokojuje s daným a touží vidět za hranice potřebnosti nezbytné k fyzickému přežití a k udržení či zvyšování tzv. životní úrovně či kvality života. Takové potřeby jsou mnohem spíše pohnutkami k překonání toho, co se běžnému vědomí ukazuje jako potřeba – životní nezbytnost. Jde o prohloubení nezávislosti na obstarávání a na masivní glajchšaltizaci života ducha.

Druhou podobu historie vidí Nietzsche v *historii antikvární*. Ukazuje, že spočívá v laskyplném a nostalgickém uchovávaní všech věcí, jež patří minulosti. Duše antikvárního člověka „přesídli do těchto věcí a uhnízdí se v nich“ (2005, s. 92). Historik-antikvář se stává nedílnou součástí předmětů, které studuje. Všemmu rozumí, ke všemu cítí hluboký vztah, obklopuje se jednotlivostmi a ze samé pečlivosti o detail považuje každou z nich za stejně důležitou (2005, s. 93). Tím ovšem ztrácí schopnost poměřovat. „Pak není mezi věcmi minulosti rozdílů v hodnotách a nemají proporce, které by byly opravdu přiměřené jejich vzájemnému poměru; nýbrž míry a proporce tu pocházejí ze vztahu k antikvárně se ohlížejícímu jednotlivci či národu“ (tamtéž).

Problém antikvární historie je problém mytické sakralizace nediferencované minulosti. Vše staré je přijímané jako stejně účtyhodné, píše Nietzsche. Ponechávám stranou jeho úvahu o tom, jak je toto zbožnění starého spjato s osočováním a odmítáním nově přicházejícího. Viděli bychom ale, že zde je velká podobnost s upadlým monumentalistickým přístupem. Antikvární historik se nejlépe cítí ve světě, který dobře zná – a to je svět archiválií, starých artefaktů. To je důvodem, proč taková historie dovede jen zachovávat (konzervovat), avšak nikoli plodit (2005, s. 94).

Třetí podoba historie je implikována v kritickém postoji k minulosti. Tento postoj se objevuje poprvé s požadavkem ustavení vědeckého studia dějin. Znamená podle Nietzscheho zásadní obrat v poměru historie k životu. Historie již neslouží účelům života, nýbrž naopak život kolotá v nepřehledném víru poznatků, zjištění, ale též spekulací a domněnek, jež shromažďuje v obrovitém množství historická věda, která se stala vědou o univerzálním dění dle hesla *fiat veritas, pereat vita* (2005, s. 97). Nietzscheův obraz kritické historie samozřejmě není útokem proti kritičnosti jako základnímu předpokladu nejen filosofického myšlení. Naznačuje jen, že ideál kritické vědy se může přesmeknout v požadavek vědění, jež je třeba neustále znovu a znovu zajišťovat jak principiálně, tak faktograficky. Proto lze tento obraz chápat jako symbol krize klasické (řecké) ideje vzdělanosti, která spočívala plně na jednotě života a vědění, činnosti a zájmů, a která se navíc pohrdlivě vyjadřovala k tzv. mnohovědění. Když uvažuje o dopadech stále se stupňujících, leč povýtce technických nároků na vědeckou práci, dospívá Nietzsche k takřka postmoderní formulaci aktuální situace ve vzdělávání: „Představme si nyní duchovní proces, který je tím (kritickým přístupem – pozn. M. S.) vyvolán v duši moderního člověka. Z nevysychajících pramenů proudí do duše stále nové a nové historické vědění, mísí se, co je cizí a navzájem spolu nesouvisející, paměť otevírá všechny své brány, a přece není zdaleka ještě dost otevřena, přirozenost vynakládá mezní úsilí, aby tyto cizí hosty přijala, uspořádala a poctila, oni sami však mezi sebou bojují a ukazuje se, že je nutno je přemoci a zvládnout, aby sama jejich bojem nezahynula... Moderní člověk s sebou posléze vleče nesmírné množství nestravitelných kamenů vědění, které příležitostně v těle řádně rachotí, jak se praví v pohádce. Tento hluk prozrazuje nejvlastnější rys moderního člověka: podivuhodný protiklad nitra, kterému neodpovídá vnějšek, a vnějšku, kterému neodpovídá nitro, protiklad, který staré národy neznaly. Vědění, jež

je přijímáno v nadbytku bez hladu, ba proti potřebě, nepůsobí teď už jako přetvářející motiv, tíhnoucí projevit se navenek, a zůstává skryto v jakémsi chaotickém vnitřním světě, který moderní člověk se zvláštní hrdostí označuje za sobě vlastní, niternost'. Říká se pak arci, že máme obsah a že se nám jenom nedostává formy ale to je protiklad u všeho živého zcela nemístný. Naše moderní vzdělání není ničím živým právě proto, že je bez tohoto protikladu naprosto nepochopitelné, to znamená: není vůbec žádným skutečným vzděláním, nýbrž jen jistým druhem vědění o vzdělání, setrvává u ideje vzdělání, u pocitu vzdělání, nevzchází z něho žádné vzdělané rozhodnutí. Co je však skutečným motivem, co jako čin vystupuje viditelně navenek, neznámá pak často nic víc než lhostejnou konvenci, žalostné napodobování nebo i zpitvoření. Nitro se pak zřejmě nachází v rozpoložení podobném rozpoložení hada, který pohltil celé králíky a v tichém klidu ulehl na slunce a vyhýbá se každému pohybu, kromě nejnutnějších. Vnitřní proces je nyní věcí samou, jeho vlastním „vzděláním“. Každý, kdo jde kolem, má jen jedno přání, aby totiž takové vzdělání nezahynulo na nestravitelnost“ (2005, s. 97–98).

Vzdělání chycené do pasti vědecké kriteriologie a metodologie se stává, podobně jako v přecházejících případech monumentální a antikvární historie, inertním a neschopným života. Kritická historie ohrožuje dějinné vědomí tím, že zničí spontánní a přirozený svazek, jímž kdysi byly vzájemně poutány „duch a život“ a nahradí jej protikladem „formy a obsahu, niternosti a konvence“ (2005, s. 102).

Studium historie jako klíčový předpoklad výchovy

Ve světle Nietzscheovy kritiky různých přístupů k historickému bádání by nemělo zapadnout, že historické vzdělání má přece jen nemalou hodnotu a že je nezbytné všechny tři uvedené druhy historie pěstovat zároveň. Jen by se nám nemělo stát, že se zaměříme pouze na jeden z nich a obětujeme jeho perspektivě vše ostatní. V takovém případě dojde k tomu, že se smysl historického studia zvrátí ve svůj opak a my budeme konfrontováni s tím, že se toto studium začne jevit zbytečným, nebo dokonce zpátečnickým. Dějinné vědomí, tj. vědomí rozumějící své tradici a schopné ji také tvořivě rozvíjet je ovšem jedním z nezrušitelných cílů výchovy kulturního člověka. Takové vědomí je třeba rozvíjet právě přes pochopení zlomových historických momentů, jež určovaly další vývoj a jež v nás mohou vzbuzovat inspirativní obdiv a vůli k vyrovnání se jim. Nezbytným předpokladem výchovy dějinného vědomí je též kritičnost spojená s důrazem na principy vědeckého poznání, které jediné jsou s to překonávat nahodilost a neuspořádanost zkušeností přirozeného poznávacího postoje. A konečně úcta k minulosti a péče o ni je podmínkou kulturní kontinuity a základem budování společného světa živých i mrtvých.

Hledat vztah k dějinám je ale, jak již řečeno v úvodu, v podmínkách naší současnosti stále těžší. Kromě naznačené nedůvěry k hledání smyslu dějin je zde i odlišný akcent

v úvahách o podstatě vzdělání. Zaměřujeme-li výchovatskou pozornost jen k tomu, co lze využít v praktických, především profesně-ekonomických souvislostech, jeví se historické znalosti jako víceméně zbytečné. Je ale otázkou, nakolik si uvědomujeme to, že minulost netvoří jakýsi virtuální svět v mysli historiků, svět jednou pro vždy uplynulý a od nás oddělený a že adekvátní myšlení přítomnosti a budoucnosti vyžaduje také vypracování historické perspektivy. Život ducha je proud, v němž nelze v jakési prostorové analogii oddělovat časové „úseky“. Pokud tuto tezi již bezmála sto let přijímáme jako východisko k porozumění individuálnímu vědomí, je nezbytné přijmout ji i pro pochopení plynutí „kolektivního ducha“ dějin.

Závěrem – minulost se stále děje

Nietzschovo pojetí historického poznávání a historického vzdělání zdůrazňuje především primát života nad historií: „Jen když se stále lépe učíme právě tomuto: pěstovat historii k účelům života“ (2005, s. 85). Studium jeho kritiky historického vědění nás vede k závěru, že minulost není „mrtvým dědictvím“, nezměnitelným souborem „fakt“, nýbrž některé její stránky jsou stále „při díle“, stále se dějí podle toho, jakým způsobem na ně my – v přítomnosti – navazujeme (nebo nenavazujeme). Proto může Nietzsche říci, že mnoho velkých mužů minulosti stále ještě čeká na to, aby se teprve stali tím, čím byli. Jistěže minulost má svou faktickou stránku v tom smyslu, že události, které proběhly, nemohou již proběhnout jinak, nebo vůbec nenastat. Podoba minulosti je však do značné míry proměnlivá a tedy živá, protože naše jednání (rozhodujícím způsobem podmíněné tím, jak rozumíme dějinám) určuje její *smysl*. Nietzschova reflexe ukazuje v pravém světle banalitu klišé „tlustých čar za minulostí“ a všech revolucí stejně jako prázdných proklamací o „věčných hodnotách v dílech našich předků“. Učí nás, že *smysl* toho, co jsme zdědili, leží v našich rukou a že odpovědnost za budoucnost je neoddělitelná od odpovědnosti za minulost.

Vztah mezi minulostí a současností ve výchově se ve světle Nietzschových úvah jeví jako nejednoznačný, ale rozhodně jako krajně významný předmět pedagogického bádání. Dějiny pedagogiky, resp. dějiny výchovy a vzdělávání nemohou být jen popisnou, faktografickou disciplínou hromadící historické poznatky, neboť funkce i ospravedlnění těchto poznatků jsou vždy mnohoznačné. Nemohou být ani obdivným monumentalistickým počinem, který podnikáme za účelem vytvořit galerii slavných, jimž bychom se mohli klanět. A nelze je smysluplně pěstovat ani jako tzv. „čistou vědu“ zbavenou veškerého osobního zaujetí, zápalu a sympatií, vysušenou do zaprášených textů v archivních regálech, jež jsou vposledku určeny jen ke konstatování, srovnávání a kritice.¹⁰ Teprve potom budeme moci doufat, že koncipujeme dějiny pedagogiky jako obor sloužící

¹⁰ „Dějepis pojatý jako suverénní, čistá věda by byl jakýmsi ukončením života a konečným účtem lidstva. Historické vzdělání je čímsi blahodárným a budoucnost slibujícím jen tehdy, doprovází-li mocný proud života,

rozvoji skutečného pedagogického poznání a nikoli jako pouhou okrasu, ornament vědy, která jak známo ornamenty nepotřebuje.

Studiem (nejen) pedagogických dějin bychom se měli především učit opravdovosti i za cenu toho, že by tato opravdovost, jak říká Nietzsche, někdy vážně poškozovala vzdělání (2005, s. 147). Vzdělání se nesmí stát pouhou okrasou (krasodušstvím, mnohověděním či dogmatickým konzervatismem), ale nesmí se ani rozplynout v důsledku ztráty kontinuity a zapomenutí na monumentální a stále se dějící stránky minulosti. Studujeme dějiny jako ten nejautentičtější zdroj naší kolektivní identity. Ale nezapomínejme, že jen ti, kdo se odváží vést s nimi kritický a někdy nutně i odsuzující dialog, mohou přinést něco skutečně nového, neřku-li velkého. A zkušenost nás poučuje, že to bývají zpravidla ti, kteří minulost nejen nejlépe pochopili, ale měli před ní těž úctu.

Literatura

Hegel, G. W. F. (2004). *Filosofie dějin*. Pelhřimov: Nová tiskárna Pelhřimov.

Liessmann, K. (2008). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.

Merton, R. K. (2000). O historii a systematicke sociologické teorie. In *Studie ze sociologické teorie*. Praha: SLON, s. 7–65.

Nietzsche, F. (2005). *Nečasové úvahy*. Praha: OIKOYMENH.

Kontakt:

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

nám. J. Palacha 2

116 38 Praha 1

E-mail: martin.strouhal@ff.cuni.cz

např. vznikající kulturu, tedy jen tenkrát, je-li ovládáno a vedeno vyšší mocí, a ne když samo ovládá a vede" (2005, s. 85).

Aktuální otázky a současné perspektivy dějin pedagogiky¹

Lukáš Šlehofer

Abstrakt

Předkládaný článek se zabývá aktuálním stavem a perspektivami dějin pedagogiky. Text se snaží být příspěvkem k probíhající debatě o budoucnosti tohoto oboru. V textu jsou nastoleny čtyři základní otázky, které obor z pohledu autora nejvíce trápí. První otázka se ptá po roli a postavení dějin pedagogiky v systému pedagogických věd. Další předložené otázky, kterými se text zabývá a snaží se na ně hledat odpovědi, se ptá po předmětu dějin pedagogiky, jak je na tom tato disciplína z hlediska metodologie a kdo jsou a budou vědci, kteří ponesou prapor této disciplíny v budoucnu. Autor se snaží ukázat, že situace není jednoduchá, ale také není neřešitelná.

Klíčová slova: dějiny pedagogiky, metodologie, předmět dějin pedagogiky.

Current Issues and Contemporary Perspectives of History of Education

Abstract

This article describes the current status of, and perspectives on history of education. The text seeks to contribute to the discussion about the future of this discipline and presents the answers to four important questions. The first question is, what role is played

¹ Za cenné připomínky, které text velmi obohatily, chce autor poděkovat doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi.

by history of education within the system pedagogical sciences. The next questions are what is the subject of the history of education, which methodological challenges are faced by this sub-discipline, and who will be the researches who will address this discipline in the future. The author proves that the future of the discipline is uncertain.

Key words: history of education, methodology, subject of history of education.

Úvod

Zamýšlíme-li se nad aktuální situací a perspektivami dějin pedagogiky, lze konstatovat, že před námi stojí celá řada naléhavých otázek. Mezi čtyři nejpalčivější patří, podle autora tyto:

1. Jaká je role a postavení dějin pedagogiky v systému pedagogických věd?
2. Co je vlastně předmětem dějin pedagogiky?
3. Jak jsou na tom dějiny pedagogiky z hlediska metodologie?
4. Kdo jsou ti, kteří nesou a ponesou pomyslný prapor dějiny pedagogiky; tedy kdo se zabývá dějinami pedagogiky a kdo se jimi bude zabývat?

Cílem tohoto příspěvku je pokusit se ukázat možné cesty při hledání odpovědí. Možná jde o pokus troufalý, a proto je třeba vědět, že je psán optikou vystudovaného historika, který se však již několik let pohybuje mimo obor, a současně studenta pedagogiky. Text je dodatečnou reflexí referátů a následných diskusí na konferenci o dějinách pedagogiky pořádané Katedrou pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Ústavem pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Předložená studie je pokusem o kritické zamyšlení, které se snaží přispět do současné debaty o perspektivách dějin pedagogiky jako svébytného oboru i vyučovacího předmětu.

Pozastavme se nejprve nad první otázkou: Jaká je role a postavení dějin pedagogiky v systému pedagogických věd? Dějiny pedagogiky byly od dob vzniku pedagogiky jakožto vědy vnímány jako jedna ze základních disciplín celého oboru. Otakar Kádner v úvodu ke svým čtyřsvazkovým Dějinám pedagogiky uvádí, že jsou dokonce pomyslným základním stavebním kamenem dalšího poznání v rámci celé pedagogiky, když píše: „znáti dějinný vývoj své vědy musí každý badatel tohoto oboru, a dějiny vědy duchové jsou stále a stále přes všechny námítky a hlasy odpůrců nejlepším úvodem k příslušené disciplíně“ (Kádner 1909, s. 2–3) Otázka zní, zda a do jaké míry toto tvrzení ještě platí.

Při hledání odpovědi je třeba se obrátit k otázce, která se ptá po roli či poslání pedagogiky jakožto vědy. Je pedagogika svébytnou vědou, jejímž cílem je popis edukační reality? Snaží se tato věda o popis z pozice objektivní (faktografické) vědy či si uvědomuje, že každé vědecké poznání může být pouhým konstruktem? Je pedagogika vědou

normativní, která definuje normy a cíle výchovy a hledá postupy, jak cílů dosáhnout. Nebo pedagogika není ani vědou, ale je jakousi pomáhající disciplínou, která se snaží dodávat vhodné postupy a metody, jak vzdělávat v různých jiných oborech a vědách?² V každém z těchto pojetí mohou mít dějiny pedagogiky své místo, radikálně se však bude lišit obsah i funkce této subdisciplíny. Dějiny pedagogiky mohou oscilovat mezi jakousi kvazi-ideologickou disciplínou, která má dodávat příklady historického ospravedlnění současné praxe, přes pojetí vědy, jakožto nehodnotící a popisné, až po uvědomění si, že historie může být pojata jako dobový konstrukt.

Východiskem z této situace by mohla být snaha zastavit rozměňování pedagogiky, které jsme v současné době svědky. Na jedné straně by bylo potřeba říct, že pedagogika nemá suplovat speciální pedagogiku, psychologii či rekreologii. Je nutné postulovat, že dějiny pedagogiky jsou jednou z klíčových disciplín, protože přinášejí do celé pedagogické vědy porozumění kontextu, bez něžž není možné pochopení celé řady jevů a tím i další rozvoj pedagogiky jako vědy. Díky tomuto vymezení by nedocházelo k tomu, že někteří absolventi pedagogiky znají různé psychologické poruchy, umí sestavit zážitkový program, ale nejsou vybaveni dovednostmi reflektovat pedagogické problémy z jistého nadhledu, protože neví téměř nic o dějinách pedagogiky a nedokáží vidět zkoumané jevy v historicko-společenských souvislostech. Což zvláště vynikne, když neznají ani filosofii výchovy či se důkladněji nezabývali teorií výchovy. Jinými slovy, tito studenti, protože studovali problémy rodinné výchovy či problémy dětí s levtáctvím, se nedostali k tomu, aby si přečetli Deweye či hlouběji porozuměli kořenům hermeneutiky nebo pedagogického konstruktivismu. Tímto nechce autor říct, že studium psychologických, speciálně pedagogických či rekreologických disciplín nemá ve studijních programech zaujmout své místo. Mělo by však být spíše doplňkem než základem. Na druhé straně by se mělo současně ustoupit od toho, že se dějiny pedagogiky stávají obávaným a nudným předmětem naplněným fakty, která však jako celek nedávají většině studentů žádný smysl. Tím se vlastně dostáváme k druhému problému a tím je obsahová neukotvenost či možná spíše tematická zastydllost dějin pedagogiky.

Co vlastně tento obor dějin pedagogiky zkoumá, co je jeho předmětem? Ohlédne-li se autor skrze vlastní empirickou zkušenost nad knižní produkcí této disciplíny, vytanou mu na paměti především díla, která popisují tři (čtyři) základní okruhy témat. Prvním tématem jsou dějiny vzdělávacích organizací v kontextu dobové vzdělávací politiky a z ní vycházející novotvorby. Druhý okruh se zaměřuje na dějiny didaktiky, tzn., na rozbor technik a metod, které byly v daném dějinném období používány. Třetí okruh, který je badateli akcentován, se zaměřuje na oblast idejí. V této oblasti, která se pohybuje na hraně teorie výchovy a filosofie, se autoři zaobírali rozбором teoretických konceptů klíčových myslitelů a též jejich následnou reflexí a interpretací. Cílem bylo odhalit pozadí, z nichž didaktika a reálná školská politika vycházela. Čtvrtý možný okruh,

² K tomu podrobněji např. Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, s. 22.

který je úmyslně uveden v závorce, protože splývá do značné míry se třetím, jsou dějiny oboru, tzn., dějinami toho, kdo, co a o čem kdy napsal.

Výše zmíněný stav je do jisté míry popsán i v odborné literatuře reflektující předmět dějin pedagogiky. Pedagogická encyklopedie např. uvádí, že předmětem výzkumu této disciplíny je „*historie edukační praxe a historie pedagogického myšlení*“ (Průcha 2009, s. 673). Podrobněji ale vlastně velmi podobně popisuje toto vymezení Josef Cach v úvodu knihy *Výchova a vzdělání v českých dějinách*, kde píše, že „pracovním polem“ této disciplíny jsou: „1) *názory na výchovu a vzdělání*, 2) *pedagogika na její cestě k vědeckému pojetí, pedagogické teorie a systémy*, 3) *návrhy na reformu vzdělávání a školství*, 4) *školská politika*, 5) *školské zákonodárství*, 6) *praxe výchovy a vzdělávání ve školských i výchovně vzdělávacích institucích mimoškolských*“ (Cach 1988, s. 20).

Zarážející pro autora je, že ač obě zmíněné definice mluví o edukační praxi či praxi výchovy a vzdělávání, v reálné produkci této disciplíny se o ní fakticky mnoho nedočteme. Možná autoři tímto pojmem myslí zmíněné dějiny školských či vzdělávacích organizací, dějiny myšlenek velkých mužů. Není však toto pojetí příliš redukcionistické? Není toto pojetí jen malým segmentem skutečné edukační praxe? Vlastně se nabízí otázka, zda si nekonstruuje příběh (hlavně) školy, jakou vlastně nikdy ani nebyla. Při čtení monografií o dějinách pedagogiky, ať už přehledového charakteru či speciálních studií, nás přece musí na první pohled zarazit, že v nich jakoby chybí lidé, s nimiž se setkáváme v běžném životě (rodiče, žáci, studenti, učitelé, profesori), chybí každodennost, chybí kultura, chybí popis ideologického působení atd. Často se jedná o de facto neosobní historii viděnou skrze prameny „objektivní“ povahy, byť i napsanou čtivým stylem.

V určitém ohledu se zdá, že se v dějinách pedagogiky zastavil čas, jakoby stále přetrvával vliv klasického historismu ve stříhu 19. století, který byl v historických vědách překonán nebo minimálně výrazně problematizován. Vypadá to, že se dějiny pedagogiky vůbec nebo jen velmi málo dotklo rozšíření tematických okruhů zkoumání historické vědy, k němuž došlo v průběhu 20. století.³ Vezměme si jen jeden z mnoha případů. Jedním z aktuálně diskutovaných témat je výrazná feminizace učitelské profese. Nemyslím si, že historie by měla být za každou cenu aktualizující. Ale asi nelze popřít, že by si měla všimnout určitých dlouhodobých trendů a zkoumat je. Je například zarážející, že v českém prostředí neexistuje jediná monografie, která by se tématem feminizace hlouběji zabývala, přestože na druhé straně máme specializované studie ke kdejakému (polo)zapomenutému pedagogickému vědci 19. či 20. století.

Není cílem této studie kritizovat, co bylo či nebylo učiněno. Díky dosavadní produkci máme zpracovány, v mnoha případech na vysoké úrovni, dějiny školské správy, dějiny reformních snah, dějiny pedagogického myšlení. Tyto studie mohou být dobrým (a často jsou dokonce nutným) východiskem k další badatelské práci. Na místě je spíš otázka, zda už konečně nevykročit dále, směrem k novým tématům a problémům. Nenastal již čas tento zaběhnutý model opustit? Není načase skutečně, nejen verbálně, zkoumat

³ Podrobněji např. Iggers, G. (2002). *Dějepisectví ve 20. století*. Praha: NLN.

zmíněnou edukační praxi v jejím plném rozsahu? V souvislosti s tímto voláním pozměně je nutné obrátit se ještě k námitce směřující k tomu, zda máme pro toto tematicky rozšířené zkoumání dostatek pramenů. To pochopitelně není zcela jasné. Každopádně výzkumy vedené historiky ukazují nejen na to, že existují prameny, ale existují i metodické a interpretační postupy, jak s těmito prameny pracovat.⁴

Z hlediska definice předmětu dějin pedagogiky se zdá, že jej není nutné výrazným způsobem měnit. Je spíše žádoucí a možná i nutné zkoumat vymezený předmět v celé jeho šíři a neomezovat jej na již popsané tradiční redukcionistické pojetí. Jako aktuální úkol se tak jeví následovně: zaměřit pozornost dějin pedagogiky více k doposud opomíjeným či možná v některých případech i záměrně ignorovaným tématům tak, aby docházelo k proklamovanému hodnocení edukační praxe.

S tím zároveň souvisí problém, že badatelé v dějinách pedagogiky by si měli být vědomi důležité okolnosti: nic takového jako hledaný objektivní obraz minulosti neexistuje, nelze jej odhalit ani vytvořit. Nelze v tomto ohledu než necitovat Dušana Třeštíka, který to trefně glosoval slovy: *„dějiny nejsou totožné s minulostí, jsou vždy konstrukcí minulosti vztaženou k historikové současnosti. Jinak tomu ani být nemůže, toto zjištění je konečné, je to náš úděl, archandělův meč nad naší hlavou. Historik za dějiny jakožto svůj výtvor přebírá plnou odpovědnost. Je nejenom hloupý se za prý objektivně existující fakta, je to především nemorální a svým způsobem podlé, protože to využívá bludu prostého lidu, jeho prostoduchého přesvědčení, že to, co mu historikové předkládají, je konec konců totožné s minulostí, a tedy jaksi automaticky pravdivé. Jediné, o co může historik své konstrukce opřít, je jejich vědeckost. Definice tu říká, že věda podává taková srozumitelná, uspořádaná, vnitřně souvislá, pokud možno jasná vysvětlení věcí, která jsou kontrolovatelná, a tedy v tomto smyslu ověřitelnosti pravdivá“* (Třeštík 2002, s. 38).

Přijetí představy o konstruování či vytváření dějin historikem otevírá cestu k hledání odpovědi na třetí vymezenou otázku: Jak jsou na tom dějiny pedagogiky z hlediska metodologie? Odpověď na ni by mohla být v zásadě prostá. Zdá se, že dějiny pedagogiky na tom nejsou z hlediska metodologie v současné době, kulantně řečeno, příliš dobře. Jak již bylo zmíněno, setrvávají z pohledu autora v klasickém historismu 19. století a to nejen tematickým zaměřením a představou o objektivitě historie, ale i výběrem a prací s různými metodologickými koncepty.

Autor si není vědom toho, že by v rámci této disciplíny probíhaly nějaké hlubší metodologické reflexe a s ní spojené debaty vědecké komunity. Možná tento problém vychází z české tradice, kde metodologické debaty nebyly nikdy příliš v módě, resp. byly vždy odsouvány ve prospěch řešení praktických každodenních úkolů. Možná je to tím, že dějiny pedagogiky vyžadují odborníky orientované jak na poli pedagogické tak historické metodologie a těch není příliš mnoho. V soudobé vědě je komplikované

⁴ V praktické podobě např. Řezníčková, K. (2007). *Študáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867–1918*. Praha: Libri; Lenderová, M. & Rýdl, K. (2006). *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha, Litomyšl: Paseka.

sledovat a orientovat se v metodologických debatách v jednom oboru, mnohem komplikovanější je situace v okamžiku, kdy je třeba sedět minimálně na dvou židlích – historické a pedagogické.⁵ Každopádně pokud chceme, aby dějiny pedagogiky vyběhly z klasických výkladových rámců a rozšířil se jejich tematický záběr, je nutné hledat i (nové) metody. Nabízí se jich hned několik.

Je třeba překonat pomyslné hradby, které si v průběhu let dějiny pedagogiky kolem sebe vybudovaly a pustit se na nejisté pole hledání (nových) možných cest. S nadsadou to glosuje již jednou citovaný Dušan Třeštík: „Čelně, dravě a urputně útočí nepřítel, který má mnoho jmen a mnoho různých bojových oddílů. Jména jsou: dějiny mentalit, dějiny všedního dne, mikrohistorie, orální historie a mnohá další. Svou smrtelně vážnou a zarputilou armádou ke všemu odhodlaných Amazonek mají feministky z gender studies, tajné pokopy kutají dekonstruktivisté pod pochybným znamením Jacquesa Derridy, obranu svým drmoláním rozměňují narativisté z oddílů Haydena Whitea, nepřítel matou svým pitvořením kontextualisté, sirotci po Stephenu Greenblatovi, výzvědnou službu obstarávají antropologové z agentury Clifforda Geertze, kteří „hustě“ pronikají do nepřátelských řad, a nad celou tou vřavou vlaje černý prapor zakukleného anarchisty Michela Foucaulta s Molotovovým koktejlem v kapse.“⁶ Jak vidno Třeštík ukazuje, s nadsázkou sobě vlastní, že široká paleta možných přístupů, které může historik využít, není ani v české historické vědě přijímána lehce. Přesto můžeme v posledních letech sledovat vznik celé řady bezesporu zajímavých studií, které využívají některé z v úryvku zmíněných metod. V dějinách pedagogiky však o takových počinech neslyšíme.

Dějiny pedagogiky by při zkoumání svého předmětu mohly být inspirovány především, možná ne zcela jasnými a značně se prolínajícími, avšak nesporně zajímavými a inspirativními koncepty či přístupy kulturních dějin, historické antropologie, mikrohistorie, dějin každodennosti či dějin mentalit.⁷ Pro zkoumání dějin pedagogiky druhé poloviny dvacátého století, které jsou doposud hlouběji v zásadě nepoznané, se nabízí též koncepty orální historie či vizuální historie.⁸ S ohledem na to, že dějiny pedagogiky, až to dosud nebylo v podstatě vůbec tematizováno, velmi úzce souvisí s dějinami žen, je

⁵ Každopádně pozitivní vložkou je, že v rámci grantu Ústavu pedagogických věd FF Masarykovy univerzity v Brně vznikla alespoň základní publikace, která se snaží pojmenovat některé možné přístupy. Viz Zounek, J. & Šimáně, M. (2014). *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství*. Brno: Masarykova univerzita.

⁶ Třeštík in Lenderová, M. a kol. (2009). *Z dějin české každodennosti: Život v 19. století*. Praha: Karolinum, s. 387, sec. cit.

⁷ Viz např. Burke, P. (2004). *Francouzská revoluce v dějepisectví: Škola Annales (1929–1989)*. Praha: NLN. Marek, J. (1992/94). Kultura jako téma a problém dějepisectví. *Český časopis historický* 1992/4, s. 491–506; Rataj, T. (2005). Mezi Zibrtem a Geertzem. Úvaha o předmětu kulturních dějin. *Kuděj*. 2005/1–2, 142–158; Šimůnková, A. (1995). Ke vztahu historiografie a antropologie. Perspektivy aplikování antropologických přístupů na historický výzkum. *Český lid*, 2, 99–111; Grulich, J. (2001). Zkoumání „maličkosti“. Okolnosti vzniku a významu mikrohistorie. *Český časopis historický*, 3, 519–547.

⁸ Viz např. Mücke, P., Pelikánová, H. & Vaněk, M. (2007). *Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: ÚSD.

třeba neopomenout i koncept dějin žen a gender history.⁹ Není nyní cílem podrobněji se pouštět do popisu jednotlivých přístupů. Zdá se však důležité upozornit na fakt, že máme-li postihnout širokou varietu témat nabízených předmětem oboru, která je ve své podstatě až bezbřehá, je kde se inspirovat.¹⁰

Měli-li bychom vyjasněné postavení dějin pedagogiky, jejich předmět i metodologii, bylo by to málo platné, pokud bychom neměli odborníky, kteří by byli schopní s tímto v tomto zázemí pracovat. V tomto ohledu, zdá se, stojí část úkolů před katedrami pedagogiky a část před celou odbornou obcí.

Katedry čekají dva hlavní úkoly. První z nich snad nejlépe jej popsal ve Světové revoluci Masaryk, když napsal: „... školy nemají jen podávat vzdělání věcné a co nejvíce vědeckého materiálu, nýbrž mají se také učit myslet, musí si zvykat metodě a duchu vědeckému. Proto nezáleží na tom, zdali školenec mnohé, čemu se učil, později zapomíná; nezapomíná v době odborného studia a praxe latinu a řečtinu, nýbrž také matematiku a jiné vědomosti velmi nutné a praktické. Běží o to, aby se ve svém speciálním oboru snadno orientoval...“ (Masaryk 2005, s. 367). Z empirické zkušenosti autora se zdá, že současné vysoké školy, stejně jako v minulosti, stále velmi dbají na to, aby byl student schopen zopakovat namemorovaná fakta, ale už velmi málo chtějí a zkoušejí, zda tato fakta pochopil, zasadil si je do nějakého rámce a uměl s nimi pracovat, neřku-li, aby s nimi dokázal kriticky zacházet. I za cenu redukce přebujelého počtu předmětů by se mělo přistoupit k tomu, aby byli studenti nuceni jít v poznání více do hloubky v několika klíčových předmětech. Mělo by se odstoupit od nesmyslné praxe psaní povrchních seminárních prací v každém předmětu, místo toho by studenti měli psát jednu až dvě práce během ročníku, ale měli by jim věnovat patřičnou pozornost. Jinými slovy současná kvantita by se měla nahradit kvalitou. Ať student raději projde jen několika předměty, kde se skutečně něco naučí a to především i na poli vědecké práce, než aby se učil na řádově několik předmětů, ale z každého pak ve výsledku nevěděl (téměř) nic.

Další úkoly už nejsou jen úkoly kateder, ale celé vědecké obce, chce-li, aby se dějinami pedagogiky i v budoucnu někdo zabýval. Dějiny pedagogiky vyžadují intenzivní kontakty s dalšími vědními disciplínami. Základní by asi měla být komunikace se soudobou historickou vědou. Toto konstatování zní možná banálně, ale autor si není zcela jist, že se tak v reálné praxi skutečně děje. Pro dějiny pedagogiky to může být velmi přínosné

⁹ Viz např. Nečasová, D. (2008). Dějiny žen či gender history? Možnosti, limity, východiska. Dějiny – teorie – kritika, 1, 81–102; Ratajová, J. (2005). Dějiny ženy a koncept tenderu v české historiografii. *Kuděj*, 1–2, 159–173; Lenderová, M. (2001). Gender history v českých zemích. *Česko-slovenská historická ročenka*, 139–147; Tinková, D. (2006). „Žena“ – prázdná kategorie? Od (wo)mens history k gender history v západoevropské historiografii posledních desetiletí 20. století. In Čadková, K. (2006). *Dějiny žen, aneb, Evropská žena od středověku do 20. století v zasetí historiografie: Sborník příspěvků z IV. pardubického biendle 27.–28. dubna 2006*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

¹⁰ Souhrnnější pohled na jednotlivé koncepty např. Iggers, G. G. (2002). *Dějepisectví ve 20. století: Od vědecké objektivnosti k postmoderní výzvě*. Praha: NLN.; Lenderová, M. a kol. (2009). *Z dějin české každodennosti: Život v 19. století*. Praha: Karolinum.; Pešek, J. (2006). (Západo)německé dějepisectví poválečné doby mezi tradicí státně politické historiografie a „modernitou“ sociálních dějin. *Český časopis historický*, 3, 558–591.

už proto, že zkoumání dějin školství a vzdělanosti se fakticky v posledních 15–20 letech více pěstovalo na katedrách historie než na katedrách pedagogiky. Souvisí to s tím, že se dějiny pedagogiky stávají na mnoha katedrách pedagogiky příslovečnou popelkou. Je též redukován prostor, který je dějinám pedagogiky věnován, ať už se jedná o časovou dotaci pro studenty, prostor v odborných časopisech či finanční prostředky věnované na další bádání v tomto oboru.¹¹ Nemalý podíl na úpadku této disciplíny má i to, že jiná témata, především z oblasti praktikované didaktiky, jsou mnohem více „in“.¹² Důležité tedy je, aby byly pořádány konference, vydávána monotematická čísla časopisů a alespoň malými prostředky podporováno bádání (granty na kratší výzkumné pobyty apod.) Velmi žádoucí se jeví i omezení studia jednooborové pedagogiky ve prospěch dvouoborů, kdy kombinace s historií, sociologií či politologií může přitáhnout k problematice dějin pedagogiky nové zájemce. Měly by být též přikročeno k většímu propojení jednotlivých badatelů v této oblasti, ostatně nebude jich v Čechách mnoho, např. vytvořením společní internetové konference s možností zaslání informačních novinek, či společným pravidelně vydávaným informačním newsletterem. Samostatnou kapitolou je pak navázání mezinárodních kontaktů a jejich zprostředkování studentům – zájemcům o tuto disciplínu.

Sečteno a podtrženo situace dějin pedagogiky není v současnosti jednoduchá ani příliš optimistická. Pokud má tato disciplína nadále zastávat důstojné místo v systému pedagogických věd, bude zřejmě třeba přistoupit k některým změnám v rámci tohoto oboru. Autor si uvědomuje, že je jistou troufalostí, aby navrhol, co by mohlo obor posunout kupředu. Nechť tedy čtenář bere jeho návrhy jako pokus o příspěvek do debaty, která se snad i díky konferenci pořádané dvěma katedrami pedagogiky jakožto inspirativní interdisciplinární setkání rozběhne. V současnosti nezbyvá než držet dějinám pedagogiky palce.

Literatura

- Burke, P. (2004). *Francouzská revoluce v dějepisectví: Škola Annales (1929–1989)*. Praha: NLN.
- Cach, J. (1998). *Výchova a vzdělávání v českých dějinách I*. Praha: SPN.
- Grulich, J. (2001). Zkoumání „maličkosti“. Okolnosti vzniku a významu mikrohistorie. *Český časopis historický*, 3.
- Iggers, G. G. (2002). *Dějepisectví ve 20. století: Od vědecké objektivy k postmoderní výzvě*. Praha: NLN.
- Kádner, O. (1909). *Dějiny pedagogiky. Díl I*. Praha: Dědictví Komenského.
- Lenderová, M. (2001). Gender history v českých zemích. *Česko-slovenská historická ročenka*.
- Lenderová, M. a kol. (2009). *Z dějin české každodennosti: Život v 19. století*. Praha: Karolinum.
- Lenderová, M. & Rýdl, K. (2006). *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha, Li-tomyšl: Paseka.

¹¹ Viz např. Nejedlý, D. (2000). Historická tematika na stránkách Pedagogiky v uplynulém padesátiletí. *Pedagogika*, 4, 406–421.

¹² Viz Váňová, R. (2005). Od retrospektivy k perspektivě dějin pedagogiky v Čechách. *Pedagogika*, 55, 201–203.

- Marek, J. (1992/94). Kultura jako téma a problém dějepisců. *Český časopis historický* 1992/4.
- Masaryk, T. G. (2005). *Světová revoluce. Za války a ve válce 1914–1918*. Praha: MÚ AV ČR.
- Mücke, P., Pelikánová, H. & Vaněk, M. (2007). *Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: ÚSD.
- Nečasová, D. (2008). Dějiny žen či gender history? Možnosti, limity, východiska. *Dějiny – teorie – kritika*, 1.
- Nejedlák, D. (2000). Historická tematika na stránkách Pedagogiky v uplynulém padesátiletí. *Pedagogika*, 4, 406–421.
- Pešek, J. (2006). (Západo)německé dějepiscův poválečné doby mezi tradicí státně politické historiografie a „modernitou“ sociálních dějin. *Český časopis historický*, 3, 558–591.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Rataj, T. (2005). Mezi Zibrtem a Geertzem. Úvaha o předmětu kulturních dějin. *Kuděj*, 2005/1–2.
- Ratajová, J. (2005). Dějiny ženy a koncept tenderu v české historiografii. *Kuděj*, 1–2.
- Řezníčková, K. (2007). *Študáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867–1918*. Praha: Libri.
- Šimůnková, A. (1995). Ke vztahu historiografie a antropologie. Perspektivy aplikování antropologických přístupů na historický výzkum. *Český lid*, 2.
- Tinková, D. (2006). „Žena“ – prázdná kategorie? Od (wo)mens history k gender history v západoevropské historiografii posledních desetiletí 20. století. In Čadková, K. (2006). *Dějiny žen, aneb, Evropská žena od středověku do 20. století v zajištění historiografie: Sborník příspěvků z IV. pardubického bienále 27.–28. dubna 2006*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Třeštík, D. (2002). Faktopisci a dějepisci. *Dějiny a současnost*, 5, 38.
- Váňová, R. (2005). Od retrospektivy k perspektivě dějin pedagogiky v Čechách. *Pedagogika*, 55, 201–203.
- Zounek, J. & Šimáně, M. (2014). *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství*. Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt:

Lukáš Šlehofer

Zimní 259

277 51 Nelahozeves – Lešany

E-mail: slehofer.lukas@gmail.com

Poznámky k metodologickým problémům dějin pedagogiky

Jaroslav Koťa

Abstrakt

Autor se v úvodní části zabývá rámcově vývojem definic dějin pedagogiky. Následně poukazuje na vztah ke srovnávací pedagogice, dále otevírá problém uchopení dějin v pozitivistickém a v hermeneutickém pojetí. V textu je pozornost věnována taxaci problémů, které se dostaly mimo zorné pole zájmu badatelů v oblasti dějin pedagogiky; zmíněno je i neúnosné nacionalistické ladění těchto dějin.

Klíčová slova: dějiny pedagogiky, pozitivismus, hermeneutika, interpretace manipulace s dějinami.

Notes on Methodological Issues of History of Education

The author outlines the development of definitions of history of education in the introductory part. Subsequently, he points out its relation to comparative education; he further addresses the issue of understanding of history in the positivist and hermeneutic approaches. The text also pays attention to evaluation of issues which have got out of sight of the researchers in the field of history of education; what is also mentioned is the unacceptable nationalistic aspect of this history.

Key words: history of education, positivism, hermeneutics, interpretation, manipulation of history.

Úvod

Úvodem bych chtěl předeslat, že otevíráme-li pojednání o dějinách pedagogiky, je nám do značné míry metodologie oboru vnucována samotnou povahou diskursu, kterým lze o společně sdíleném tématu dějin pedagogiky hovořit. Volba témat, obrátů a konceptů spolu s volbou jednotlivých vědních oborů a jejich předmětů navazuje na předchozí epochu vývoje; a i když se zdá, že začínáme od nově zvoleného bodu, každé pojednání je nesené tradicí, do jejichž zjevných i skrytých návazností vstupujeme, ať si to chceme připustit, či nikoliv. Začneme-li od počátku metodologické problémy dějin pedagogiky pojímat historicky, bude nás zvolený způsob tematizace nutit k tomu, abychom alespoň stručně zmínili počátky, v nichž se vyprávění postupně proměnilo v přehledné a souborné dějiny celých společenství. Teprve tam, kde se vyprávění o tom, co se událo, podařilo proměnit v průběhu času ve vědní disciplínu, lze připomenout epochu mohutné adorace dějinného přístupu formujícího se v průběhu 18. a 19. století. Právě v epoše novověku se prohloubilo nejen vědomí, že *čím jsme, tím jsme historicky*,¹ ale došlo k nevídané relativizaci lidské podstaty při proměnách výkladu a nově utvářeného *sebeпоjetí člověka* právě prostřednictvím studia historie.

Nechme stranou otázku, jak se z křesťanské eschatologie a koncepce spásného vědění postupně transformovala orientace na pojetí budoucího času, které zásadním způsobem ovlivnilo i pohled na minulé události. Vždyť novověká ideologie pokroku byla nakonec sekularizovaným dědicem původně náboženské naděje v návrat do ztraceného lepšího žití. Ale v jistém slova smyslu jsme dnes na opačném pólu postojů k dějinám, než jak jej prosazovali lidé v 18. a 19. století; dnes jsme spíše svědky toho, jak končí mnohé z iluzí modernity včetně konstrukce optimistické perspektivy pokroku a šťastné budoucnosti. Na jedné straně žijeme v nesrovnatelně lepších materiálních podmínkách, než v jakých existovaly předchozí generace, ale současně procházíme časem hlubokých deziluzí, kritiky a destrukce tradic, což ovlivňuje současnou duchovní situaci a poznamenává i naladění s jakým nahlížíme na dějiny. Zde je možné si položit otázku, jak dějinám výchovy rozuměli ti, na jejichž stopy dnešní výklady navazují – a zde asi musíme začít bonmotem, že jak budoucnost už není to, co ještě nedávno bývala, tak se zdá, že ani minulost asi nebude záhy tím, čím donedávna byla.

Ale titul dnešní promluvy není pouze téma historie a formování dějinného vědomí jako takového, ale jde především o její specifický segment, který tvoří *dějiny pedagogiky*. A pokud jsme se rozhodli pod vlivem modernity nahlížet na tuto disciplínu pod zorným úhlem metodologie, tedy neprobírat rámce jednotlivých textů o dějinách pedagogiky, ale hledat *obecné problémy vznikající při formulaci smyslu a vědního profilu této disciplíny*, tak kroužíme kolem jejího jádra a poslání.

¹ Srv. k tomu například: Hegel, G., W., F. (1952). *Úvod k dějinám filosofie*. Praha: Rovnost; Hegel, G., W., F. (1960). *Fenomenologie ducha*. Praha: NČSAV; Hegel, G., W., F. (1961). *Dějiny filosofie*. I. Praha: NČSAV. a Krejčí, F. (1933). *Heglova filozofie dějin*. Praha: Volná myšlenka.

1 Co jsou to dějiny pedagogiky?

První otázka zní, *zda termín dějiny pedagogiky je vhodně zvolen a zda obsah odpovídá titulu?* Tradice nám dějiny pedagogiky vtiskla s takovou samozřejmostí a silou, že si čtenář těchto dějin ani nemusí uvědomit, jak se v posledních staletích proměňoval pojem pedagogiky, která se z nauky o vzdělávací praxi proměňuje v svébytnou samostatnou duchovněnou či humanitní disciplínu s vyhraněným zaměřením na *zkoumání problematiky pojmového aparátu a procesní stránky výchovy a vzdělávání*. Banalita dějinného přístupu se stala samozřejmostí, ale jsou dějiny pedagogiky skutečnými dějinami této vědy? Dočte se čtenář z těchto dějin, *jak se formoval a jak se utvářel vědní profil pedagogiky* či lépe pedagogických věd – a to od skromných počátků až po dnešní hledání alternativ, posedlost empirickými procedurami a snahami postihnout individuální a jedinečné zjevy pomocí kvalitativních výzkumů? Nebo pod titulem dějin pedagogiky nacházíme příslib, že se čtenář seznámí s historickým vývojem výchovných institucí, aby se nakonec především poučil o tom, jak vypadal vývoj výchovných organizací, protože zachytit a popsat instituce se ukazuje v tomto případě jako téměř nadlidský úkol?

1.1 Exkurze po definicích dějin pedagogiky

Na ploše jednoho stručného referátu nelze popsat vývoj dějin pedagogiky s přihlédnutím ke specifice tohoto vývoje v českých zemích, v nichž výchova a vzdělávání byly výraznou a nepřehlédnutelnou součástí emancipace národnostní, kulturní, ale i ekonomické. Ale zkusme si ve zkratce připomenout některé mezníky toho vývoje. Ve *Stručném pedagogickém slovníku*² z r. 1891 se nesetkáme s heslem dějiny pedagogiky, ale s „dějinami výchovy“, která je též označena jako „paedagogika historická“. Autor hesla Josef Klika ji uvádí jako doplněk a základ „pedagogiky soustavné“. Historická pedagogika podle něj popisuje vývoj vychovatelské vědy a vychovatelského umění u různých národů a ukazuje, jak se jevila a čím skutečně byla v určité době. Ale také čím být měla, jak ji pojímali „duchové myslitelé“ dané doby. Následně autor posunul definice k tradičnímu pojetí, když tvrdil, že „dějiny výchovy nejsou tedy než teoretickým a praktickým vývojem pedagogiky v dlouhém běhu dějin světových.“³ V rozsáhlém hesle je podtrženo, že do těchto dějin spadají pedagogické ideje a studium klasiků. Tyto dějiny údajně přispívají k poznání „obecné podstaty“ výchovy, když se zabýváme tím, k čemu výchova dospěla. Autor doslova uvedl: „Mnohé metody paedagogické a didaktické, jež vystupovaly při svém objevení s nárokem samospasitelnosti, ukázaly se býti lichými neb

² Tento slovník měl v šesti svazcích téměř 2.200 stran.

³ Klika, J. & Sokol, J. (1891). *Stručný slovník paedagogický. Abecední soubor nejdůležitějších nauk z paedagogiky, hodegetiky a didaktiky, z methodiky obecné a metodik zvláštních, z dějin vychovatelství a školství, ze zákonodárství školního a statistiky školní v zemích našich a cizích i z pomocných věd vychovatelských: diaetetiky, psychologie, ethiky, sociologie a logiky*. I. Díl., Praha: Ústřední spolek jednot učitelských, s. 206–208.

alespoň přepjatými, neb kusými, obsahujícími v sobě jen jádérka pravdy, nikoliv však celou pedagogickou moudrost, která teprve za řádného ocenění všech historických pokusů se dobývá.⁴ Řečeno dnešním jazykem: dějiny výchovy jsou kritickou naukou, která teprve na základě analýz a komparace pedagogických a didaktických postupů eliminuje jednostrannosti a směřuje k ucelenějšímu poznání – k moudrosti. K tomu lze dnes jenom dodat, že moudrost nebyla cílem věd, ale filosofie – a to ještě v podobě nedosažitelného ideálu. Moudří v Řecku přece byli vždy nakonec jenom bohové.⁵

O čtyřicet let po vydání zmíněného Slovníku vydal Otokar Kádner proslulé čtyřdílné *Dějiny pedagogiky*, na něž logicky navazoval rovněž čtyřsvazkový text pod titulem *Vývoj a dnešní soustava školství*. Prvnímu svazku dějin pedagogiky Kádner předeseílá v úvodu úvahu nad smyslem předkládaných textů. Začíná srovnáním s přírodními vědami, které podávají jakýsi historický rejstřík postupu a chronologie objevů, poznání a kauzality přírodních jevů. Proti tomu v duchovních vědách hraje větší roli „kritika, oceňování i postulování daných problémů: každý dějepis vědy duchovně přece nese na sobě více než patrné osobní ráz svého původce.“⁶ Jak ve filosofii, tak v duchovních vědách je třeba znát jejich vývoj, jak se stavěli k té či oné otázce Řekové a Římané, jak středověk, jak lidé v novověku apod. Vývojové hledisko se stalo „nezbytným postulátem“. Dějiny duchovní vědy jsou přes všechny námitky nejlepším úvodem k příslušné disciplíně. Kádner upozornil, že vývoj každé disciplíny obsahuje vedle odborného studia a porozumění retardační momenty a omyly. Lidstvo se vrací ke starším názorům, když si uvědomuje, že současná řešení nejsou správná, a je třeba navázat na některé starší periody. I dějiny filosofie lze nazvat dějinami „omylů lidského ducha“.⁷ Při studiu chyb a omylů studujeme i dějiny svého vědění. Dalším problémem je, že vývoj není přímočarý, ale tytéž problémy se stále znovu a znovu vynořují. Starověk nadhodil řadu otázek, které jsou dnes aktuální, ale nedořešil je. Pro dějiny pedagogiky platí to, co pro obecné dějiny. Setkáváme se v nich se „střídáním problémů, omyly a zase dalším hledáním, analogiemi mezi stavem minulým a dnešním“, dějiny pedagogiky je třeba pojímat z vývojového hlediska, a „také dnešnímu stavu školství nelze rozumět bez znalosti toho, jak se organizace školy i názory o úkolech a předmětech výchovy vyvíjely v minulosti.“⁸ Kádner dále upozornil, že úkolem výchovy je udržet „veškeré bohatství kultury“, jak k němu dospělo lidské pokolení přenášením z generace na generaci. Je pozoruhodné s jakou erudicí, šíří záběru a zápallem O. Kádner zpracoval dějiny pedagogiky, s čímž poměrně

⁴ Tamtéž, s. 207.

⁵ Ve Slovníku je zdůrazněno, že „dějiny výchovy jsou nejdokonalejší, neobjektivnější vědeckou soustavou paedagogiky“ a autor (Josef Klika) z tohoto důvodu upozorňuje, že na učitelském sjezdu v roce 1880 bylo požadováno, aby byly zařazeny do I. ročníku učitelských ústavů. Zajímavé je rovněž to, že autor uzavírá heslo konstatováním, že dějiny výchovy následující za periodizací kulturních a světových dějin, sledují stejné epochy jako křesťanství, renesanci, období osvěty atd., a podává následně podrobnější výčet těchto epoch.

⁶ Kádner, O. (1923). *Dějiny pedagogiky*. I. díl. Praha: nákladem Grafické unie, s. 2.

⁷ Tamtéž, s. 3.

⁸ Tamtéž, s. 5.

výrazně kontrastuje právě nepříliš přesvědčivý právě parafrázovaný úvod, v němž chtěl čtenářům přiblížit smysl studia této disciplíny.

Je asi nutné připomenout slavnou Pedagogickou encyklopedii pod redakcí O. Chlupa, J. Kubálka aj. Uhra, v jejímž druhém díle z r. 1938 pod heslem *pedagogika* lze nalézt pododdíl *dějiny pedagogiky*. V šestnáctistránkovém poměrně vyčerpávajícím pojednání jeho autor Jan Uher uvádí, že dějiny pedagogiky nejsou jen dějinami pedagogických teorií, ale i výchovy a školství a jeho organizace, pokud se vztahuje k teorii.⁹ J. Uher dále upozorňuje, že dějiny pedagogiky souvisí s kulturním životem a s jednotlivými oblastmi historie. V následném pojednání jsou v hutné zkratce probrány dějiny pedagogiky ve významných epochách a u velkých postav těchto dějin; k čemu studium dějin pedagogiky slouží, autor necítil potřebu vyložit.

Postoupíme-li o dalších čtyřicet let dál a vezme-li do rukou kolektivní učebnici Tomáše Srogoně, Josefa Cacha a Jozefa Schuberta *Dejiny školstva a pedagogiky*,¹⁰ setkáme se v úvodu s poměrně propracovaným pokusem o výklad smyslu této disciplíny. Vynecháme povinné dobové ideologické úlitby, ale poznamenejme, že členění dějin pedagogiky je provedeno podle stalinské periodizace dějin vykořisťovatelských vztahů, kterou autoři vydávali za marxistickou.¹¹ Autoři již v názvu naznačili, že zdaleka nepůjde jen o dějiny vědy, ale i školských institucí; uvádějí, že učebnice bude obsahovat názory na výchovu a vzdělávání, tvrdí dokonce, že budou „objevovat zákonitosti vývoje výchovy jako mimořádně důležitého jevu života společnosti“, a to jak u různých geografických, tak i národních celků. Slibují přihlížet na vzájemné vztahy teorie a praxe.¹² Je pozoruhodné, že dále slibují popsat návrhy na reformy školství a vzdělávání, píší, že budou analyzovat školskou politiku a školské zákonodárství. Dále rozepisují jednotlivé body a dodávají, že do těchto dějin patří i dějiny učitelství, dějiny učitelského vzdělávání, dějiny dětských a mládežnických organizací a další. V závěru úvodu autoři připomínali, že dějiny školství a pedagogiky mají význam nejen pro každého pedagoga, tedy pracovníka v pedagogických vědních oborech, ale i pro učitele. Smyslem studia je „utváření a dotváření osobnosti učitele a vychovatele“, v níž centrální roli hraje hrdost učitelské generace na pokrokové revoluční tradice školství a pedagogiky, a to jak v českých zemích, tak na Slovensku. Odvolávají se na A. Diesterwega, který údajně označil zdravé učitelské sebevědomí za předpoklad dobré práce s dětmi a mládeží, a tvrdí, že toto sebevědomí je důsledkem osvojení tradice.

Sáhneme-li závěrem po monumentální pedagogické encyklopedii z r. 2009, najdeme v ní dvě hesla a to historická pedagogika a dějiny vzdělanosti. V oddílu *historic-*

⁹ Chlup, O., Kubálek, J. & Uher, J. (1939). *Pedagogická encyklopedie*. II. díl. Praha: Novina, s. 341–366.

¹⁰ Srogoň, T. a kol. (1981). *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: SPN.

¹¹ Ale ve skutečnosti šlo o výrazné zjednodušení původně Marxova pojetí historického vývoje.

¹² I když není jasné, jak by bylo možné rekonstruovat praxi jinak, než na základě záznamů, které nesou výrazné stopy teoretických postojů jejich autorů; v této formulaci se možná projevuje rovněž úlitba bdělému dohledu marxisticko-leninských ideologů.

*ká pedagogika*¹³ autor Vladimír Jůva tvrdí, že v současnosti se pro dějiny pedagogiky prosazuje spíše název historická pedagogika. Vzápětí předkládá kvazidefinici kruhem, v níž říká, že „historická pedagogika zkoumá na základě historického výzkumu vývoj edukační praxe jako sociálního jevu (především rozvoj vzdělávacích institucí a systémů) a konstituování pedagogické teorie (pedagogických idejí, koncepcí a paradigmát).“¹⁴ V hesle jsou připomenuty některé učebnice dějin pedagogiky, výchovy a školy, podtržen význam vydávání primárních pramenů. Zajímavé je, že autor upozorňuje na význam komparativní historie, která umožňuje překonat jednostrannost a stereotypy v popisech vývoje pedagogické teorie a praxe. Následně uvádí interdisciplinární přístup a celou řadu oborů, s nimiž historický výzkum spolupracuje – od filosofie, po sociologii, psychologii, politologii, etnologii, kulturologii a kulturní vědu. Následně předkládá taxaci celé řady historických disciplín. Namísto smyslu výuky píše o *funkcích* historické pedagogiky, které označuje jako a) teoretickou, b) prognostickou a c) propedeutickou. Dále vypočítává základní učebnice od „nepřekonaných“ *Dějin pedagogiky* O. Kádnera, připomíná texty V. Štveráka a M. Čadské, V. Jůvy a V. Jůvy jr., T. Kaspera a D. Kasperové a J. A. Palmera a historické analýzy a analýzy pedagogických pojmů. Pozornost je věnována i výčtu metod užívaných v metodologii historické pedagogiky. V hesle *Dějiny vzdělanosti* od Michala M. Svatoše najde čtenář pozoruhodnou úvahu, která výrazně koresponduje s tématem našeho setkání. Svatoš poukazuje na změny, kterými prochází výuka dějin vědy a školy a podtrhuje, že vývoj škol nelze odtrhnout od dějin společenského vývoje daného regionu, je opouštěno partikulární vidění a od poloviny padesátých let se prosazuje pojetí univerzitních či školských dějin jako součásti dějin sociálních. Prosazují se sociostatistické výzkumy, je studována mobilita osob, vzestup či sestup inteligence na společenském žebříčku, je zkoumána genealogie a realizován propozografický výzkum skupin osob za pomoci matematických metod. Jsou komparovány dlouhá časová období, přehodnocují se historické mezníky, nově se studují vazby mezi učiteli a studenty, nastolovány jsou otázky dědičnosti vzdělání, úpadek či vzestup vzdělanosti. Do dějin vzdělanosti patří i otázky sociální integrace škol, pojetí univerzit jako prostředků demokratizace, laicizace a byrokratizace společnosti, analýza vzdělání jako formy nobilitace postupující do širokých vrstev společnosti. Pozornost se vedle tradičních univerzit upírá i na dějiny soukromých škol, umělecké akademie, technické školy od středních po vysoké apod. M. Svatoš pokračuje v zajímavém výčtu témat, upozorňuje na přerušenu kontinuitu výzkumu a jeho obnovu po roce 1989. Podle definic jde především o zkoumání vědy a výuky na vysokých školách, které směřují k široké mezinárodní komparaci.¹⁵

¹³ Heslo „historická pedagogika“ In Průcha, J. (ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 672–675.

¹⁴ Tamtéž, s. 672.

¹⁵ Srv. heslo „dějiny vzdělanosti“, tamtéž, na s. 677–680.

2 Dějiny pedagogiky a komparativní pedagogika

V novověku probíhající *diferenciace věd* byla a je stále odvozována z *půdy a problematiky přirozeného světa*, neboť otázky, okolo nichž se kultivuje poznání jednotlivých oborů, nejsou dány ani hlasováním či usnesením, ale *postupně dosahovaným konsensem při artikulaci a následném řešení problémů*, které na jedné straně přináší a lidem vnucuje samotná životní praxe, na straně druhé je tato diferenciace motivována, ale současně limitována dobovou gnoseologickou situací ve vědním poznání jako takovém. Skutečnost, že vedle sebe vznikly dvě základní příbuzné pedagogické disciplíny, byla zřejmě dána nejen jejich rozsahem a zaměřením, ale i odlišnými badatelskými metodami. Lze však tvrdit, že *dějiny pedagogiky a srovnávací pedagogika* jsou dvě větve téhož historického stromu.¹⁶ Každý, kdo se kdy začel do dějin pedagogiky, dojde nakonec k závěru, že jedním z logických vyústění je komparace školských systémů; na straně druhé není možné popsat vývoj národních školství bez souvislostí filosofických, politických a bez specifických rysů národního vývoje jednotlivých zemí. Je možné upozornit, že O. Kádner v úvodu své komparace školských soustav připomíná (a to bylo v roce 1929), že školství téměř všude je *v krizi a v přerodu*, leckde také je reakcí na poučení z dalších zemí, kam se reformátoři uchylují „pro poučení a posilu svých opravných návrhů“. I když poznání reformátorů bývá kusé a liché, „právě hlubší studium vývoje cizího školství vede každého nepředpojatého na konec k závěru, že přenášeti k nám beze změn podstatných cizí instituty osvětové a školské lze vskutku jen v nejřidších případech, neboť každý národ má (nebo snad spíše má mít) školství takové, jaké vyhovuje jen jeho kulturním, sociálním a hospodářským poměrům.“¹⁷

To, že v postmoderní době poznamenané globalizací výrazně internacionalizují školské instituce a oslabuje se jejich tradiční nacionální aspekt, neznamená, že je možné a šťastné zcela zapřít a ignorovat vývojová specifika národních společenství a jejich postoje ke školství a vzdělávání jako takovému. Studium dějin pedagogiky a komparativní pedagogiky poukazují nejen na možnosti analýzy jedinečných vývojových forem a jevů, ale obsahují i poukazy na obecnější trendy a na možnosti divergence školských soustav právě přes společné charakteristiky a trendy typické pro rozvinuté země. Dějiny nekončí někde v minulosti, ale i my jsme právě teď a tady rovněž součástí historie – a bez srovnávání současných školských systémů zůstává historie ochuzena o živou součást společně sdílených dějin.

¹⁶ Proto například O. Kádner po vydání *Dějin pedagogiky* připravil vzápětí vydání své rozsáhlé komparativní pedagogiky, u níž již v úvodu uvedl, že bude obsahovat pro ty, kdo nečetli jeho dějiny, „vývoj školy v bývalé říši rakousko-uherské“ atd. s. 10).

¹⁷ Kádner, O. (1929). *Vývoj a dnešní soustava školství*. I. díl. Praha: Sfinx Bohumil Janda.

3 Sestup k tématu smyslu dějin

Je paradoxní, že čím více se soustředíme na studium otázky jak rozumět smyslu dějin pedagogiky pro výchovu budoucích pedagogů a učitelů, tím více se od tohoto tématu vzdalujeme, přestože zvláště v postmoderní době tato otázka vyvstává před námi s novou naléhavostí. Ale vyvstává-li před námi, znamená to, že v jistém smyslu již byla v minulosti zodpovězena, protože to, co bylo projasněno před současným kladením otázek, bylo již řešeno v předešlých dobách. Předchozí ukázky pokusů o definice naznačují, že i tato duchovněnní disciplína, tedy *dějiny pedagogiky* se soustřeďují (tak jako mnohé přírodní vědy) na svůj *předmět a metody výzkumu tohoto předmětu* – a v podstatě nechávají otázku smyslu padnout pod stůl. Tím se tato otázka dostává mimo vlastní obor a tradičně znepokojuje spíše filosofy, kteří se dějinami zabývají z odlišných zorných úhlů, než jak na ně nahlízejí speciální vědy.

Zde si dovolím malou odbočku: říká se, že jeden z velkých historiků Leopold von Ranke byl ke studiu historie přiveden tím, že jej v mládí silně přitahovaly romanticky laděné historické romány Waltera Scotta. Později byl ohromený, když zjistil, že popisy královských konfliktů v těchto slavných literárních dílech zcela odporují historickým faktům. Nakonec dospěl k závěru, že historická fakta jsou daleko zajímavější než fikce romantiků, a rozhodl se vyhýbat jakýmkoliv konstrukcím či výmyslům – a zabývat se pouze fakty a „popsat dějiny, jak to skutečně bylo“. Pozitivistické ladění se u něj nejvýrazněji projevilo v přesvědčení, že božská prozřetelnost se postará o smysl, postará-li se historik o fakta. Je evidentní, že pojmout historickou pravdu v podobě shody s fakticitou není zdaleka uspokojujícím řešením, protože namísto projasnění problému jej ve skutečnosti spíše obchází. Přesto má tato historika inspirující jádro.

Právě uvedený příklad naznačuje dilema, s nímž se setkáváme jak v obecných dějinách, tak dějinách pedagogiky a to je *pozitivistický přístup* s neodmyslitelným kultem fakticity, proti němuž se postavila *hermeneutická výzva* k interpretaci a projasnění výkladových pravidel a metod. Na hermeneutiku orientovaný H.-G. Gadamer upozorňuje, že moderní život se vyznačuje kritickým přejímáním tradic včetně tradičně přijímaných pravd a „zaujímá ke všemu, co mu bylo předáno tradicí, reflexivní postoj.“¹⁸ Nejde již o naslouchání zbožným hlasům minulosti, ale historik zasazuje zkoumané skutečnosti do kontextů, v nichž se zrodily, aby mohl zjišťovat jejich relativní význam a příslušnou hodnotu. A tento proces se označuje jako *interpretace*. Při ní nejde pouze o projasnění obtížně srozumitelných textů, ale jde o univerzální koncept usilující o zahrnutí tradice jakožto celku a zabývá se vším, co vůbec historie předkládá.

¹⁸ Gadamer, H.-G. (1994). *Problém dějinného vědomí*. Praha: Filosofie; podrobněji in Gadamer, H.-G., & Milk, D. (2010). *Pravda a metoda I: Nárys filosofické hermeneutiky*. Praha: Triáda a Gadamer, H.-G. (2011). *Pravda a metoda II: Dodatky, rejstříky*. Praha: Triáda.

Soudobý historik pracuje s kritickým podezřením, že veškerý dostupný materiál vyžaduje interpretující přístup, což se stává obecnou metodou všech soudobých humanitních věd. A tady vstupujeme do nesmírně zajímavého terénu, protože nejde jen o „problém pro filosofii, nýbrž naopak problém filosofie samé.“¹⁹ Gadamer odůvodněně upozornil, že při projasňování otázek vědního profilu humanitních věd nejde o to, definovat nějakou specifickou metodu, ale uznat „docela jinou ideu poznání a pravdy“²⁰ To, že se při projasňování vědního profilu kterékoliv pedagogické či humanitní disciplíny dostáváme na hranice možností těchto věd, cítíme delší dobu všichni, kdo se v tomto prostředí pohybujeme. Ale to bych vykročil daleko za hranice dnešního diskursu o dějinách pedagogiky.

Vrátíme-li úvahu do centra otázky po dějinách pedagogiky, připomenu v souvislosti mezi zmíněným vztahem umělecké literatury a přísného studia fakticity pojetí Vladimíra Šimečky, který v období normalizace začal uvažovat o rozdílu mezi „velkými“ a „malými dějinami“, s tím, že celospolečenské dějiny či dokonce světové mají jiné průběhy a časovost, než ty, které žijeme ve své každodennosti. Že tento rozdíl existuje, věděli mnozí historici i novináři a dodnes se prakticky projevuje v netrpělivosti, kterou jako občané prožíváme v současné epoše, protože náš čas osobní ubíhá daleko rychleji než pomalu plynoucí čas dějinný.

V obecně historických výzkumech jsme v posledních letech například svědky o pracování tzv. *orální historie*, o níž se v poslední době uvažuje i v dějinách pedagogiky: zachytit paměti starších učitelů, dokud jsou ještě mezi námi. Ale podtrhneme, že navrhované dělení historie na velké a malé dějiny přišlo z myšlenkové dílny sociologa a je třeba říci, že v sociologii opírající se významně o pozitivistické tradice, má toto dělení specifický smysl. Obávám se však, že není vhodné je zcela mechanicky přenést na půdu historie, protože ta vyžaduje projasnění půdy, z níž vyrůstá společný svět a kolektivní paměť lidstva. Paměti jedince se právem mohou stát a stávají se součástí dějin,²¹ ale v dějinách nejde jen o prostý popis prožitých událostí a situací, neboť každé paměti mají-li vstoupit do historie, vyžadují interpretaci, organické začlenění individuálních osudů do dobových souvislostí a analýzy toho, jak jedinec rozuměl době, v níž žil, v čem ji podléhal, v čem zaostával za svými současníky a v čem je převyšoval či překračoval dobový horizont sebevýkladu a sebepochopení atd. To se týká i uchopení a interpretace všech velkých pedagogických myslitelů, reformátorů a tvůrců pedagogických projektů.

I když hermeneutika od dob Schleiermacherových až po dvacáté století dosáhla pozoruhodných výsledků, nese sebou řadu problémů, dovádějících její uživatele občas

¹⁹ Tamtéž, s. 9.

²⁰ Tamtéž, s. 10.

²¹ Srv. například Vika, K. (1915–1919). *Zápisky podučitelovy*. Praha: Podskalské nábř. Je také třeba připomenout, že veškeré dějiny původně byly především předávány ústní tradicí v podobě toho, co se dnes označuje jako orální historie. A ta se v současnosti stává tématem řady speciálních pojednání, protože je třeba získané „promluvy“ začlenit do metodologie vědy. Podobně například vyžaduje specifické interpretace i vyprávění pacienta v terapeutickém procesu či osobní reflexe učitelů v pedagogickém výzkumu.

až na hranice spekulací. Výkladová metoda v sobě skrývá mnoho otazníků včetně toho, kam až mohou vést *interpretace* a zda se nakonec nezvrhnou ve *hru výkladů předchozích výkladů*, které se natolik vzdálí původnímu předmětu, že se z nich výchozí předmět studia nakonec vytratí, tak jako se ve *filosofickém výkladu dějin* dokáží ztratit jakékoliv letopočty, osobnosti, situace, události, data či fakta a místo orgánů, šlach, nervů a masa historického výkladu zbydou pouze ohlodané kosti nejobecnějších ideových schémat.

Jak již naznačoval Platón, existence hermeneutického řetězce poukazuje na skutečnost, že naše porozumění výchově a vzdělávání se do jisté míry odvozuje z toho, jak těmto jevům rozuměli naši učitelé a vychovatelé, v jakém duchu nás podle tohoto porozumění vychovávali a vzdělávali a jaké představy o povaze společného předmětu a úsilí k jeho dosažení nám předali. Horizont diskursu, v němž se dnes pohybuje, nám vnucuje jistá pravidla promluv, do nichž lze zahrnout i soudobou metodologii vědy – včetně moci, kterou nad každým badatelem vědecký svět má. A množí-li se dnes v řízení vědy, vědeckých a výukových organizací nebezpečné množství diletantů a vzdělání jako takové masifikuje,²² lze očekávat i další výrazné zploštění metodologie jako takové. Přišel čas vytáhnout z knihovny zašlé svazky Gercena,²³ a dalších obecných teoretiků vědy.

Hermeneutika nejen poukazuje na obtíže s uchopením a výkladem tradic, ale i na problematiku vědomí přináležitosti k soudobému horizontu porozumění, který nelze přenášet do horizontu doby v němž je nějaká historická etapa aktuálně studována. Mluvil-li H. G. Gadamer o *prolínání horizontů* minulosti a současnosti při studiu uplynulého, jde o vhodné upozornění na složitost interpretace vzdálenější minulosti, ale je také jisté, že jde o duchovní úkon, který nemá a nebude zřejmě nikdy mít žádná pevná pravidla ani metodu. Zcela jistě minulost nelze vykládat na základě přiřaditelnosti minulých akcí k aktuálnímu dění. Ale do hry horizontů současného a minulého zadními vrátky vstupuje problematika, před níž Gadamer varoval, a to je otázka světového názoru (*Weltanschauung*), boje těchto světových názorů (*Kampf der Weltanschauungen*) a v rámci tohoto boje se znovu dostává do diskuse pojetí interpretace světa a vykládané skutečnosti. To se zvláště v *postmoderní době* stalo neobyčejným oříškem, kdy namísto jednotných výkladů dějin nastupuje pluralita výkladů a připisování odlišného smyslu těm samým osobám, činům, událostem a situacím, protože současné dějiny již nemají k dispozici měřítko vítězů a rostoucí *pluralita interpretací* přináší nejen mnohé inspirativní vhledy, ale i mnohé relativizuje a tím pádem i výrazně zneklidňuje současníky.

Zastavíme-li se na chvíli znovu u otázky fakticity, musím konstatovat, že jsem byl v době studia problému profesionalizace učitelů překvapen tím, že například data o or-

²² K problematice masifikace vzdělání srovnej koncept Martina Trowa např. ve studii Kořá, J. (2010). *Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době*. In Krykorková, H. & Váňová, R., *Učitel v současné škole*. Praha: FFUK.

²³ Gercen, A. I. (1960). *Diletantismus ve vědě*. Praha: SNPL.; k tomu ovšem je vhodné přiložit i Adornovu studii o polovzdělanosti. Adorno, T. W. (1980). *Gesammelte Schriften: 8*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. a Liessmann, K. P. (2010). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.

ganizovanosti učitelů, o jejich platech, statistickém zastoupení mužů a žen v jednotlivých učitelských oborech, zastoupení učitelů v legislativních orgánech apod. vůbec nelze dohledat v učebnicích dějin pedagogiky, a to dokonce ani ve speciálních studiích věnovaných problematice učitelství.²⁴ Vedle popisu škol, v nichž se učitelé vzdělávali, bylo nutno jít *ad fontes*. Poznání, že tradičně pojaté dějiny výchovy nechaly mimo zorné pole svého zájmu statistiky, životní ekonomické podmínky žáků a učitelů, které namísto jejich přísného studia byly připomínány a zmiňovány spíše v jakýchsi literárně čítankových verzích, chyběla data o spolkové činnosti,²⁵ o publikacích a spolkových časopisech, kterých učitelé jenom u nás vydávali na přelomu 19. a 20. století okolo 36; nebyly analyzovány zákony a vyhlášky podstatné pro tuto profesi – to vše poukazovalo na výrazné limity těchto dějin. Zcela nedostatečně byly a dosud jsou zpracovány dějiny odborného školství, hudebních škol a řady učilišť. Analýzy školských reforem se zdají být často velmi schematické a povrchní, soustřeďují se na vybrané ideje, ale nejsou studovány dopady těchto reforem do provozu školských organizací a života společnosti vůbec. Navíc bylo a je dodnes ohromující, že dějiny pedagogiky jsou často uváděny v úzce nacionálním rámci, který jako by byl převzat z dob vyhnání Němců z českých zemí po druhé světové válce.²⁶ Ale dějiny vzdělanosti a výchovy v českých zemích nelze donekonečna psát jako dějiny vzdělanosti českého národnostního etnika²⁷ bez vzdělávání německých, polských, židovských, romských, ruských, ukrajinských a dalších národnostních menšin, které sehrávaly na našem území jakožto mnohonárodnostním středoevropským státu svou kulturní a společenskou roli, tak jako budoucí dějiny současné vzdělávací politiky nebude možné psát bez integrace imigrantů do soudobých škol.

Namísto závěru

Před několika lety jsem při úvaze o dějinách napsal, že „vždy, když se začne mluvit o dějinách, mívám jednu asociaci. Vzpomenu si na Baudelairovu báseň o Chiméře. Četl jsem ji před mnoha lety – někdy mezi pubertou a adolescencí – a pamatuji si z ní následující sugestivní obraz: jde zástup lidí – a každému člověku v tomto zástupu sedí za krkem chiméra, kterou táhne sebou. Každého poutníka tato chiméra neustále provází na jeho cestě. Myslím, že pokud můžeme hovořit o Evropanech a ptát se, co je pro ně typické – tak je, myslím, nejcharakterističtější to, že každý z nás táhne svou chiméru. A tou, která je nám všem společná, jsou dějiny. Ty nedokáže nikdo z nás setřást, ani se jich zbavit.

²⁴ Srv. k tomu například Veselá, Z. (1992). *Vývoj české školy a učitelského vzdělávání*. Brno: MÚ.

²⁵ Srv. k tomu například Černý, J. (Ed.). (1906). *Průvodce organizovaného učitele*. Praha: ZÚS.

²⁶ V posledních desetiletích národnostní rámec prolamují a přesahují především iniciativy (navazování mezinárodní spolupráce a pořádání konferencí) a publikace Tomáše a Dany Kasperových.

²⁷ Prvním krokem je zřejmě projasnění otázky národa a opuštění zastaralé a přežitě teze, že národ je především jazykové společenství.

Veškeré úkoly, které čekají evropské lidstvo, jsou vždy poměřovány tím, co se již někdy stalo, co se událo. V dějinách hledáme zdroje vlastní identity – národní, kulturní, duchovní apod.²⁸ K tomu mohu v současnosti dodat, že tak, jak jsou pro Evropana součástí identity dějiny jeho společenství, tak jsou pro učitele a vychovatele součástí profesní identity dějiny pedagogiky, či jak je kdysi nazval O. Chlup: dějiny pedagogických idejí. Hermeneutici vícekrát artikulovali přesvědčení, že lidé vyhledávají dějinné souvislosti, protože jim umožňují pochopit nejen tyto dějiny, ale i jejich vlastní místo v těchto dějinách. Vstupují tím do „souvislosti života“ (Zusammenhang des Lebens), o nichž mluvili Schleiermacher, Droysen či Gadamer.

Samozřejmě, že existuje více způsobů, jak lze přistoupit k dějinám pedagogiky. Lze je pojmut jako dějiny výchovných idejí, koncepcí a hodnot, jako popis vývoje vzdělávacích institucí a organizací, klást si otázky po otevření a zpřístupnění horizontu minulých epoch, způsobech sebevýkladu a sebeprezentace v dobových podmínkách. Asi by bylo možné, jak naznačuje M. Foucault, pojmut je také jako nepřetržitý karneval. Nebo k nim lze přistoupit podle Jakoba Burckhardta, který prohlásil, že „historie je nejnevědeckejší ze všech věd, jenže nám podává mnohé, co je hodno vědění“²⁹ – a po této stránce by ji bylo možné srovnat s pedagogickými disciplínami, jejichž vědecký status je stále předmětem projasňování a nekonečných diskusí. Ale dějiny mohou sloužit také jako maska nebo zastírací manévř, pokud jsou užívány k manipulaci s odkazy minulého.³⁰ Když se například místo otázky, jak je možné, že si náš národ nechal líbit tak strašné a drastické zásahy do společenského a kulturního organismu, čehož důsledky sklízíme dodnes, lze zastít tím, že se soustředíme na studium banalit, na obecnosti, které se nikoho a ničeho nedotýkají apod. V tomto případě mohou dějiny včetně dějin pedagogiky sloužit jako zástěrky k uchopení a převyprávění minulého, abychom neztratili sami před sebou úctu či tvář.

V postmoderní éře jsme svědky snah dekonstruovat dějiny, destruovat tradice a navázat tak na jednu z tendencí modernity spočívající v radikalizaci velkého odmítání minulosti: začínat stále znovu od bodu nula a z čistého stolu. Tato (původem karteziánská) iluze je dosud stále velice silná a její vyvrácení je zřejmě otázkou poměrně dlouhého času. Teprve v budoucnosti, jak naznačil Gadamer, se lidé budou vyrovnávat s tím, jak se bude i nadále měnit pojetí pravdy, jak se budou nově utvářet vědní profily humanitních věd a dojde k zásadním proměnám jejich metodologie.

²⁸ *Projev proděkana FFUK doc. PhDr. Jaroslava Koti k absolventům Kvalifikačního kursu extenzí pro učitele dějepisu v regionech.* Praha: FFUK desktop, 2000.

²⁹ Burckhardt, J. (1971). *Úvahy o světových dějinách.* Praha: Melantrich.

³⁰ Srv. například: Holubec, S. (2014). Šubrt, J., Vinopal, J. & kol. (2013). Historické vědomí obyvatelstva české republiky perspektivou sociologického výzkumu. Praha: Karolinum. *Sociologický časopis*. 50, 2014, 1, 131–134 a dále k otázkám koncepce dějin a manipulace s dějinami: Pešková, J. (1963). *Utopický socialismus v Čechách v XIX. století.* Praha: Svobodné slovo; Pešková, J. (1991). *Já člověk... aneb jak dělat vědu o člověku dnes a zítra.* Praha: SPN.; Pešková, J. (1998). *Role vědomí v dějinách a jiné eseje.* Praha: Lidové noviny.

Uzavřeme dnešní diskurs o dějinách úvahou o tom, že při uzávorkování či odložení dějin nakonec dojdeme k poznání, že nazí jsme přišli na svět a nazí z něho také odejdeme. Ale prostřednictvím dějin, jak ví každý, kdo se zaobíral časovostí, historicitou, diskursy a vztahem času našeho žití k historii, vstupujeme do procesu návaznosti generací. A zvláště při studiu dějin pedagogiky si lze velmi dobře uvědomit, že jsme součástí ideového pohybu, který je založen v silné duchovní tradici prolamující možnosti, ale i hranice těch nejdogmatictějších a nejfanatictějších režimů. Duchovní dějiny včetně dějin vzdělanosti se odehrávají v řadě těžce a obtížně uchopitelných procesů, které dalece a velmi výrazně přesahují konečnou lidskou existenci. V dějinách vzdělanosti lze mimo jiné – ale o tom se obvykle nemluví nahlas – prožít *provázání času osobního života s nekonečností pohybu idejí*, ale i vesmíru, v němž dočasně pobýváme. A do jaké míry dostojíme poslání a úkolům, které před nás staví současnost, to je právě otázka, jak se osobně zhostíme konkrétních úkolů při řešení otázek neviditelné a někdy velice obtížně uchopitelné návaznosti generací. A z duchovní spřízněnosti a kontinuity generací není odvozeno nic menšího než otázka smyslu našeho života. Malé zamyšlení nad metodologií dějin pedagogiky je sice parciální problém, ale má významné přesahy.

Literatura

- Adorno, T. W. (1990). *Gesammelte Schriften: Bd. 8/1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verl.
- Burckhardt, J. (1971). *Úvahy o světových dějinách*. Praha: Melantrich.
- Černý, J. (Ed.). (1906). *Průvodce organisovaného učitele*. Praha: ZÚS.
- Dilthey, W. (1980). *Život a dejinné vědomie*. Bratislava: Pravda.
- Gadamer, H.-G. (1994). *Problém dějinného vědomí*. Praha: Filozofia.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Pravda a metoda. Nárys filosofické hermeneutiky*. I. Díl. Praha: Triáda.
- Gadamer, H.-G. (2011). *Pravda a metoda. Dodatky/rejstříky*. II. díl. Praha: Triáda.
- Gercen, A. I. (1960). *Diletantismus ve vědě*. Praha: SNPL.
- Havelka, M. (2001). *Dějiny a smysl*. Praha: Lidové noviny.
- Hegel, G., W., F. (1952). *Úvod k dějinám filosofie*. Praha: Rovnost.
- Hegel, G., W., F. (1960). *Fenomenologie ducha*. Praha: NČSAV.
- Hegel, G., W., F. (1961). *Dějiny filosofie*. I. Praha: NČSAV.
- Holubec, S. (2014). Jiří Šubrt, Jiří Vinopal a kol.: Historické vědomí obyvatelstva české republiky perspektivou sociologického výzkumu. Praha: Karolinum 2013, 258 s. *Sociologický časopis*. 50, 2014, 1., 131–134
- Chlup, O., Kubálek, J. & Uher, J. *Pedagogická encyklopedie*. II. díl. Praha: Novina, 1939.
- Iggers, G., G. (2002). *Dějepisectví ve 20. století*. Praha: Lidové noviny.
- Kádner, O. (1923). *Dějiny pedagogiky*. I. díl. Praha: nákladem Grafické unie.
- Kádner, O. (1929). *Vývoj a dnešní soustava školství*. I. díl. Praha: Sfinx Bohumil Janda.
- Kasper, T. & Kasperová, (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- Klika, J. & Sokol, J., (Eds.). (1891–1909). *Stručný slovník paedagogický. Abecední soubor nejdůležitějších nauk z paedagogiky, hodegetiky a didaktiky, z methodiky obecné a metodik zvláštních, z dějin vychovatelství a školství, ze zákonodárství školního a statistiky školní v zemích našich a cizích i z pomocných věd vychovatelských: diaetetiky, psychologie, ethiky, sociologie a logiky*. I.–VI. díl., Praha: Ústřední spolek jednot učitelských.

- Koťa, J. (2010). *Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době*, In Krykorková, H. & Váňová, R. *Učitel v současné škole*. Praha: FFUK.
- Krejčí, F. (1933). *Heglova filozofie dějin*. Praha: Volná myšlenka.
- Liessmann, K. P. (2010). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.
- Pešková, J. (1963). *Utopický socialismus v Čechách v XIX. století*. Praha: Svobodné slovo.
- Pešková, J. (1991). *Já člověk... aneb jak dělat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: SPN. Pešková, J. (1998). *Role vědomí v dějinách a jiné eseje*. Praha: Lidové noviny.
- Projev proděkana FFUK doc. PhDr. Jaroslava Kotě k absolventům Kvalifikačního kursu extenzí pro učitele dějepisu v regionech*. Praha: FFUK desktop, 2000.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Srogoň, T. a kol. (1981). *Dějiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství.
- Veselá, Z. (1992). *Vývoj české školy a učitelského vzdělávání*. Brno: MÚ.
- Víka, K. (1915–1919). *Zápisky podučitelovy*. Praha: Podskalské nábf.

Kontakt:

doc. PhDr. Jaroslav Koťa
Katedra pedagogiky
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
nám. J. Palacha 2
116 38 Praha 1
E-mail: jaroslav.kota@cuni.cz

Dějiny pedagogiky v díle českých profesorů pedagogiky

Názory vybraných osobností univerzitních učitelů pedagogiky na pojetí a účel historicko-pedagogického bádání: G. A. Lindnera, F. Drtiny, O. Kádnera, O. Chlupa

Růžena Váňová

Abstrakt

Text charakterizuje pojetí dějin pedagogiky vybraných významných osobností české pedagogiky (G. A. Lindner, F. Drtina, O. Kádner, O. Chlup) 19. a 1. poloviny 20. století. Konstatuje výsledek historického šetření: Do poloviny 20. století byly dějiny pedagogiky nahlíženy jako součást kulturních dějin, jejichž hlavním úkolem bylo porozumění současné pedagogice, popř. předvídání jejího budoucího vývoje.

Klíčová slova: pedagogika, dějiny pedagogiky, pedagogická historiografie, kulturní dějiny, české dějiny pedagogiky 1. poloviny 20. století.

History of Education in the Work of Czech Professors of Pedagogy

Abstract

The text characterizes the concept of history of education in selected personalities of Czech pedagogy (G. A. Lindner, F. Drtina, O. Kádner, O. Chlup) of the 19th and the 1st half

of the 20th centuries. It states the outcome of a historical survey: History of education had been viewed as a part of cultural history up to the middle of the 20th century; the main task of cultural history was to understand the contemporary pedagogy, or forecast of its future development.

Key words: Pedagogy, history of education, pedagogical historiography, cultural history, Czech history of education of the 1st half of the 20th century.

Úvod

Jako pedagogická disciplína jsou dějiny pedagogiky rozvíjeny teprve od 19. století, tedy od doby, kdy se pedagogika konstituovala jako samostatný vědní obor. Do té doby byla dějinám školství, výchovy a vzdělávání věnována pozornost v rámci obecných dějin, popř. v rámci dějin filosofie, vědy, umění, ekonomie a politiky, tedy v rámci kulturních dějin. První zmínky o dějinách vzdělávání a vzdělanosti najdeme už v období antiky. Z doby novější je obvykle uváděno Morhofovo dílo *Polyhistor* ze 17. století pojednávající o didaktice v poreformačním období a Fleuryho stať o volbě a metodě studií, která je obsažena v díle z roku 1675 věnovaném výchově od antiky až po jeho dobu. První soustavná pojednání o dějinách výchovy však pocházejí až z 18. století (Ludovici 1708–1718, Mangelsdorf 1779). První z jmenovaných se ve spise *Schulhistorie* věnoval vývoji německých gymnázií, druhý pak je autorem spisu *Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden in betreff des Erziehungswesens gesagt und getan worden ist*, který je prvním pokusem o obecné dějiny pedagogiky.

První zmínky o dějinách výchovy, školství a vzdělávání v Čechách pocházejí rovněž ze 17. a 18. století. Jsou např. součástí pojednání Pavla Stránského *Respublika Bohemiae* z roku 1634, kde autor, pobělohorský emigrant, líčí stav vzdělanosti v předbělohorských Čechách, a spisu Bohuslava Balbína *Bohemia docta* vydaného v roce 1777, téměř sto let po smrti autora. Zde je i uveřejněn první životopis J. A. Komenského. Česká odborná historickopedagogická literatura byla však ve srovnání se zahraniční produkcí dlouho chudá. Na konci 19. století vznikly práce historiků V. V. Tomka (o dějinách pražské univerzity) a Z. Wintra (o Karlově univerzitě a o partikulárních školách v 15. a 16. století), na začátku 20. století pak Šafránkovy práce o vývoji českého školství.

Podnět k rozvoji českého pedagogického dějepisectví dal rozvoj institucí vzdělávajících učitele. Jejich vzdělávací programy a požadavky závěrečných zkoušek totiž pravidelně dějiny pedagogiky obsahovaly. (Budoucí učitelé středních škol studující na univerzitě museli k přihlášce ke státní zkoušce doložit, že absolvovali teoretické základy výchovy a vyučování, jejichž součástí byly i dějiny středního školství, později „dějiny pedagogiky od 16. století se zřetelem k vyššímu školství“. Rovněž učitelé škol obecných a měšťanských studovali na učitelských ústavech dějiny pedagogiky.) Prv-

ní česky psané výklady dějin pedagogiky jsou učebnicemi pocházejícími od učitelů učitelských ústavů. Sem patří Kalinovy *Obrazy z dějin vychovatelství a vývoje školství*, Vorbesovy *Obrazy z dějin vychovatelství a vývoje školství*, Šimkovy *Dějiny vychovatelství* a Šmídkovy *Obrazy z dějin vychovatelství*. Tyto práce ovšem neaspírají na to být vědeckými pracemi, většinou si ani nekladou za cíl, jak ostatně plyne z názvu, podat ucelený výklad pedagogických dějin; jsou většinou jen přehledem základních dat o vývoji školství a názorů významných osobností.

Až do doby, než se stala pedagogika studijním oborem vysokých škol (univerzit), tj. až do poloviny 40. let 20. století, byla na univerzitě zastoupena jako součást učitelské přípravy. Přednášeli ji univerzitní profesori pedagogiky budoucím středoškolským profesorům. Přestože nebyla studijním oborem studovaným na filosofických fakultách podobně jako historie či jazyky, byla formálně i věcně oborem vědním, protože z ní bylo možno habilitovat a podrobit se jmenovacímu profesorskému řízení, které bylo, jak je všeobecně známo, podmíněno vědeckou činností. O tom, jak se pedagogika vyvíjela a strukturovala, skýtá obraz vědecký odkaz univerzitních učitelů. Jeho studiem zjistíme, že dějiny pedagogiky se jako pedagogická subdisciplína vyskytují hned od počátku historie české univerzity (1882) a že mají navíc, ve srovnání s ostatními subdisciplínami, specifickou úlohu (účel): porozumět současnosti. Studium dějin pedagogiky není tedy výsadou specialistů, historiků pedagogiky, ale studovat dějiny pedagogiky mají všichni pedagogové (didaktici, teoretické výchovy, sociální pedagogové aj.) zabývající se kterýmkoliv problémem (tématem) současné pedagogiky.

1 Dějiny pedagogiky v pedagogickém odkazu Gustava Adolfa Lindnera

G. A. Lindner (1828–1887) se ujímá stolice pedagogiky a ředitelství pedagogického semináře v době, kdy už je pedagogika konstituována jako relativně samostatná vědní disciplína. „*Dosti pozdě dovedla si pedagogika v encyklopedii věd jakési místočko získat. ...*“ (Lindner 1888, s. 3). Nepokládá však její pozici za nezpochybnitelnou, jistou. Mluví sice v minulém čase, ale hledaje příčiny pozdního konstituování, jakoby si uvědomoval její nezralost, zranitelnost. Za jednu z příčin této nejisté pozice pokládá skutečnost, že dosud nedospěla „*...k uzavřenému celku řádně zpracovaných pojmů, nebo jinak: k filosofické aneb jen systematické pedagogice to nedošlo.*“ Promyšlený logický systém pedagogických subdisciplín pokládá přitom za jeden z argumentů její vědeckosti a jeho vytvoření za jakýsi osobní úkol. Pokusů splnit ho bylo asi více, známé jsou dva: Starší z počátku Lindnerova vysokoškolského působení, ze zimního semestru 1885/86, který byl uspořádán a publikován Josefem Klikou jako součást *Pedagogiky na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* (vydána v roce 1888) a mladší z období brzy následujícího (vydána pod názvem *Z metodologické encyklopedie pedagogiky*.

In Prof. Dr. G. A. Lindnera přednášky na filosofické fakultě české university v Praze. K vydání upravil J. Klika 1890). Oba návrhy se uspořádáním oborů poměrně značně liší, pro námi sledované téma je však podstatné, že se nemění pozice historické pedagogiky. Zůstává (vedle systematické) jednou ze dvou základních větví pedagogiky. Jinými slovy: To, co utřídlí Lindner ve větví systematické, pokládá za nezbytné nahlédnout z historického hlediska, neboť: „*K těmto hlavním naukám druží se pedagogika historická, která přímo vychází z pedagogiky empirické. Pozorování zmíněných konkrétních poměrů jakožto útvarů vychovatelských neomezují se totiž na stavy přítomné, nýbrž odnáší se přirozeně k stavům minulým; neboť špatně bychom porozuměli oněm, kdybychom jich nepřirovnávali k těmto. Pedagogická zkušenost zůstala by kusou, kdyby přestávala na přítomnosti, neobracejíc se zároveň k dějinám*“ (Lindner 1888, s. 8). Zde se tedy jedná o historii pedagogiky jako o metodologický přístup.

V jiném významu vystoupí Lindnerovi historická pedagogika, a sice když ji nahlíží z hlediska obsahového, když uvažuje výchovu jako instituci, „...*jížto skutkem se stává nepřetržitost či plynulost, kontinuita vzdělání lidského, tedy postup vzdělání od pokolení k pokolení, zprostředkování vzdělání výchovou v nejširším smyslu, ve způsobu podání či tradice. „Výchova musí tedy dílo své připojovati k tomu, co v tomto historickém podání jest obsaženo, a proto pravíme, že má býti především národní a časová*“ (Lindner 1888, s. 8). Tím upozorňuje na nezastupitelnost výchovy v procesu udržování a rozvoje národních kultur a tradic a na nezbytnost jejich studia. A doplňuje: „*Pedagogika historická vede nás k vychovatelským útvarům minulosti, seznamuje nás s vládnoucími ideami a pedagogickými výtečnickými těch kterých dob. „Ve svých školách zobrazuje se člověk, tak dá se známá výpověď o člověku – obraze božím obrátiti na školy*“ (Lindner 1888, s. 8). Shrňme tedy: Historická pedagogika pomáhá pedagogovi porozumět současnosti a poznat a pochopit povinnosti pedagoga – současníka v oblasti rozvoje národní kultury.

Především tato úloha připadá „*Dějínám pedagogiky na základě obecných kulturních dějin*“ jako tzv. *vlastnímu odbornému předmětu*, který zařazuje G. A. Lindner mezi studijní předměty na vysoké škole připravující národní učitele (převzato z Cach 1970, s. 121).

2 František Drtina a dějiny pedagogiky

Také František Drtina (1861–1925), Lindnerův nástupce na stoličce pedagogiky FF UK a ředitel pedagogického semináře, pokládá dějiny pedagogiky za součást kulturních dějin: „*V soustavě výchovné zrcadlí se ... nejlépe všechna kulturní tvářnost určitého národa v určité době. Různé doby mají různé ideály výchovné práce ve shodě s kulturní svou povahou*“ (Drtina 1900, s. 1). Drtina – filosof studuje kulturní povahu jednotlivých historických epoch, aby z ní odvodil cíle („ideály“) výchovy. Tuto práci podniká nejen kvůli vlastnímu poznávacímu záměru, tj. aby přinesl nové poznatky, ale zejména proto, aby objasnil přítomnost, popř. se pokusil stanovit trendy budoucího vývoje. Svou předsta-

vu ztvárnil v drobném spisku (čítá 31 stran) *Ideály výchovy* (1900). Práce má charakter ohlédnutí – ve významu hledání zdrojů „kulturní povahy doby nové“, rozumí se doby Drtinovy, tedy konce 19. století.

Podle Drtiny je současný svět syntézou dvou protikladných kulturních ideálů – antického naturalismu a středověkého supranaturalismu, které se proměňovaly v závislosti na měnících se společenských potřebách a podmínkách. Zatímco sepětí antického člověka s přírodou přirozeně vyúsťuje v požadavek harmonického rozvoje osobnosti a práce pro dobro státu, středověkým ideálem je křesťanská zbožnost odříkající se pozemských požitků a hodnot a směřující k posmrtnému životu. Renesance a reformace jsou sice zčásti návratem k antickému naturalismu, avšak tím, že přejímají středověkou křesťanskou účinnou lásku k bližnímu, stávají se novou kvalitou: výchovným ideálem se stává moudrá a výmluvná zbožnost, která je v 16. a 17. století vyvážena důrazem na vzdělávání v reáliích (a mateřských jazycích). Osvícenství pokračuje v tendenci započaté v renesanci, návrat k antickému racionalismu je však obohacen o aspekt praktického využití vědění, o optimistickou víru v neomezené lidské schopnosti, v nastolení všeobecného blahobytu, v možnost společenské reformy cestou výchovy, avšak i o zavedení všeobecného vzdělávání. Zkušenosti 19. století však vyvracejí představu budoucnosti jako doby blahobytu a neomezených schopností lidského rozumu vedoucích k blaženosti; skepse a pesimismus jako důsledek zjištění, že člověk svým rozumem nedosáhne na poslední tajemství lidského života způsobí návrat k náboženství jako zdroji mravnosti a vzájemné snášenlivosti a ke křesťanským ctnostem. Ideálem, konečným cílem veškeré výchovy je podle Drtiny humanita, ušlechtilá lidskost. Současný ideál výchovy vidí jako syntézu starověkého naturalismu, křesťanské lásky k bližnímu, všeobecné osvěty, přírodovědného realismu, technických vymožeností a sociálních potřeb. Jako svědek (i když nikterak sympatizant!) prosazujícího se pozitivismu pokouší se Drtina odhadnout směr budoucího vývoje v oblasti výchovy, školství a pedagogiky. Zřejmě pod vlivem rozvíjejícího se reformního hnutí na prvním místě zmiňuje nové výchovné akcenty – všestranný rozvoj osobnosti (oproti předávání vědomostí), výchovu člověka jako člena společnosti a praktický charakter vzdělání. Co se obsahu týče předvídá důraz na technické vzdělávání jako důsledek prudce se rozvíjejícího přírodovědného poznání. V oblasti školské politiky pak očekává všeobecnou přístupnost ke vzdělání (zde demokratizace a socializace vzdělání), bezplatnost, laickost, výchovu v duchu národní autonomie a svébytnosti, decentralizaci, oddělení politické a školské správy, zavedení pedagogického řízení školství učiteli.

Drtinovo pojetí dějin pedagogiky evidentně sleduje výchovné ideály hlavních kulturních epoch, které odvozuje od kulturních, tj. filozofických, politických, ekonomických, uměleckých aj. stránek života. Podrobnostem v oblasti školských a vůbec pedagogických reálií se úmyslně vyhýbá a uvádí je jen v případě potřebné konkretizace. Dějiny pedagogiky chápe jako vědní obor nezbytný pro pochopení současnosti, příp. pro předvídání budoucího vývoje.

3 Názory Otakara Kádnera na dějiny pedagogiky

„Dějiny pedagogiky jsou částí dějin kulturního vývoje lidstva,“ tak nadepisuje Otakar Kádner úvod prvního svazku svých pětisvazkových Dějin pedagogiky, který vyšel v roce 1909 (celé dílo bylo dokončeno a poslední svazek vydán v roce 1924). Autor se tímto názorem přiklání ke svým předchůdcům, zakladatelům oboru v českých podmínkách, a dává tak najevo své přesvědčení o důležitosti pedagogiky jako vědy kvůli jejímu úkolu, jímž *„... není přece nic jiného, než abychom veškeré bohatství kultury, jak k němu po dlouhých bojích a úsilích dospělo lidské pokolení, přenášeli s generace na generaci“* (Kádner 1909, s. 5). Jako „věda duchová“, „duchověda“, (rozumí se společenská nebo humanitní věda pozn.RV), pokračuje Kádner, mají dějiny pedagogiky základní charakteristiky a metodologické postupy společné s ostatními duchovědami, tj. vývoj pedagogického myšlení ani výchovné praxe se neděje přímočaře, bez retardačních momentů a bez omylů. Lidstvo se stále vrací, současné řešení nepokládá za správné, chce navázat na některou starší periodu; vývoj jako proces nepostupuje od méně dokonalého k stále dokonalejšímu – dějiny kultury, zejména dějiny filosofie jsou dějinami omylů lidského ducha, konstatuje spolu s Petzoldtem. Tento proces pokládá za přirozený, protože jde o složitý proces hledání pravdy. *„... lidstvo studujíc své omyly a chyby studuje spolu i dějiny svého vědění“*. Týž problém znovu a znovu se vynořuje a zase zapadá, ale práce vědecká neobírá se stále týmiž problémy, přebíhá a mění svá stanoviska; platí to i pro dějiny pedagogiky; střídání problémů, návraty, omyly, analogie se stavem minulým; *„... zkrátka také dějiny pedagogiky nutno chápati se stanoviska vývoje, také dnešnímu stavu školství nelze rozuměti bez znalosti toho, jak se organizace školy i názory o úkolech a předmětech výchovy vyvíjely v minulosti“* (Kádner 1909, s. 5). Dějiny pedagogiky je třeba studovat se stálým zřetelem k veškerému kulturnímu životu, zvláště se zřetelem k duchovědám, z nich zejména se zřetelem k dějinám filosofie; bez toho nelze pochopit, proč se školství nemění jen v čase, ale i podle zemí a národů. *„Tu se nám teprve objevuje, jak výchova s počátku jsouc docela nevědomým napodobením a slepou obranou, pomalu se oduševňuje, jak člověk její pomocí zbavuje se nadvlády přírody i svých pudů a zušlechťuje své nitro, jak všechno úsilí novověké školy vede k vytváření harmonické a v pravdě svobodné osobnosti, kdežto starověk vychovával člověka především pro stát, středověk pro církev“* (Kádner 1909, s. 6). Zřetel ke kulturním souvislostem činí z dějin školství dějiny ducha, nikoli osob.

Historickopedagogické studium podle Kádnera přesvědčuje, že na jedné straně výchova, zvláště její cíle, ideály a obsah, se mění s veškerou kulturou, a to jak její teorie, tedy názory myslitelů, tak útvary školské organizace. Zároveň označuje za idealistickou představu, že se školství přesně řídí podle teoretických úvah. Školská organizace je stálá, konzervativní, ovlivněná tradicí a zvyklostmi a vzdoruje návrhům a nápadům jednotlivců.

Stejně jako jeho předchůdci je Kádner přesvědčen, že studium pedagogické historie nepatří jen historikům pedagogiky, ale že *„znáti dějinný vývoj své vědy musí každý badatel*

tohoto oboru, a dějiny vědy duchové jsou stále a stále přes všechny námitky a hlasy odpůrců nejlepší úvodem k příslušné disciplíně” (Kádner 1909, s. 3).

Do jaké míry se přidržel Otokar Kádner zmíněných zásad při práci na svých monumentálních Dějinách pedagogiky? Jak uvádí Josef Cach, většina kapitol pojednávajících o postavách dějin pedagogiky vznikla jako konfrontace existující literatury s díly příslušných postav. Neplatí to pochopitelně o postavách z nejmladší doby, které do doby Kádnerovy nebyly zpracovány. Zde byl nucen přistoupit ke klasické heuristice, tedy shromáždění, kritice a výkladu pramenů. Co se metody týče, je pokládán za historika-pozitivistu. Platí to jen z části. V mnohých případech totiž významně přesahuje rovinu uspořádání shromážděných faktů a provádí pedagogický výklad v kontextu kulturních, tj. hospodářských, politických, filosofických, vědních a uměleckých zřetelů včetně uvedení vlastních názorů, tak jak bylo shora uvedeno. Dbá zejména na kontext filozofický.

Kádnerovo rozsáhlé historicko-pedagogické dílo v rozsahu více než 2 000 stran bylo odlišně hodnoceno pedagogy a historiky. Z pedagogů ocenili Kádnerovy dějiny zejména František Drtina, Otokar Chlup a Václav Příhoda. Za historiky se vyjádřil Josef Šusta a Zdeněk Nejedlý (viz Cach 1981, s. 41). Jak uvádí J. Cach, podle Šusty zpracování některých kapitol neodpovídá měřítkům historické vědy. Nejedlý naproti tomu označuje Kádnerovo historické dílo jako „summu“ pedagogiky, jehož autor nalezl dialektický vztah mezi obecnými a speciálními dějinami, jako monumentální základ pro další vědeckou práci.

4 Dějiny pedagogiky v díle Otokara Chlupa

Podobně jako přechozí, i Chlup pokládá historické studium za nezbytný předpoklad porozumění současnosti. V tomto přístupu je zcela zásadní. Žádný současný problém totiž neřeší, aniž by ho dříve prozkoumal z historického hlediska. Nezajímají ho však jednotlivá dílčí data, ale obecné ideje, které ovlivnily další vývoj. Uchopením tématu se zjevně podobá Drtinovi, resp. jeho Ideálům výchovy z roku 1900. Drtinovi se podobá i užším vymezením – hledáním pedagogického cíle neboli ideálu odvozeného z ideálu kulturního, ponejvíce filosofického – otázky po smyslu lidského života, životního poslání, společenského směřování. Na rozdíl od Drtiny však ideál neformuluje, ale hledá – zkoumá, jaké ideály si pedagogičtí reformátoři kladli a jak se tyto ideály proměňovaly atp., aniž by se důsledně držel tradičního vymezení kulturních epoch. Historické studium je mu až dobrodružstvím: *„Dějiny vychovatelských idejí jsou stejně poutavé jako dějiny filosofie a dějiny politické. Ideály výchovy tvoří vyvrcholení touhy po novém životě, po nových duchovních obzorech a jest věru rozkoší i útěchou pročitati vyznání těch průkopníků obrozeného světa, kteří spatřovali ve školách a ve výchově nástroj, jímž se měly uskutečniti představy tvůrců nového života”* (Pedagogika 1948, s. 20). Své chápání významu dějin pedagogiky poprvé ztvárnil v monografii vydané v roce 1925, tedy krátce poté, co začal

přednášet na brněnské univerzitě, *Vývoj pedagogických idejí v novém věku*. Knížka má podobu medailonků významných postav pedagogického myšlení počínaje Baconem Verulámským (přes M. de Montaigne, J. A. Komenského, J. Locka, J. J. Rousseaua, I. Kanta, J. Pestalozziho, J. F. Herbarta, A. Comta, H. Spencera) a konče L. N. Tolstým a F. W. Förs-terem. Připojeno je i několik postav domácích (F. Drtina, F. Krejčí, J. Úlehla, T. Garrigue Masaryk, O. Kádner, F. Čáda). Pro námi sledované téma je užitečná zejména úvodní kapitola tohoto spisu, ve které zdůvodňuje volbu postav a tím zároveň dává nahlédnout do svého uvažování. Zahajuje Baconem, protože východisko novověké pedagogiky, zejména vyučovacích metod, vidí v jeho induktivní metodě. Vyučování je po Baconově vystoupení nově nahlédnuto – z hlediska žáka jako proces objevování, jako vědecká práce a zároveň výchova všech intelektuálních funkcí; vzniká tak podle Chlupa nový intelektualismus překonávající formální intelektualismus scholastický a orientací na skutečný svět pak heuristický realismus. Oba tyto prvky přejímá Komenský, doplňuje je však o náboženskou víru, neboť racionalismus a realismus nepokládá za dostatečné cesty k poznání. Komenského akcent na cit a vůli je však dalším vývojem potlačen a znovu vítězí racionalismus, tentokrát už osvícenský. Locke ho podpoří orientací na smysly jako na zdroj všeho poznání a obnovuje antický ideál kalokagathie, Montaigne zavádí ideál životní moudrosti a činorodé výchovy; ten je silným hlasem proti nadměrnému intelektualismu rozvíjenému na úkor ostatních lidských potencialit. Pod vlivem racionalismu jsou znovu dočasně utlumeny orientace na cit a náboženské rozjímání, aby zejména v osobnosti J. J. Rousseaua znovu vytryskly a ukázaly na přirozené zdroje života. Rousseau vyvrací zakofeněné názory na stát, církev, kulturu, vědu, politiku i výchovu a razí jejich „přirozenost“ ve vzniku i vývoji, odvrací se od kultu rozumové výchovy a autoritativní výchovy příklonem k právům dítěte a hlásáním přirozeného sebevýchovného principu. Francouzská revoluce vytvořila podle Chlupa poprvé v historii podmínky pro uplatnění induktivní metody v praxi. Odraz Rousseauova naturalismu se podle Chlupa projevil bezprostředně u Kanta – Kant se odvrací od racionalismu a zdůrazňuje mravní život jako hlavní princip života (kategorický imperativ). Jím se znovu vrací do výchovy Komenského a Rousseauovy ideje – vedle racionální výchovy akcentování výchovy mravní. Vysoce je hodnocen metodický a praktický, zejména v oblasti výchovy sociální, přínos Pestalozziho. Herbart je Chlupem nahlédnut jako pokračovatel Pestalozziho, který zdůvodnil a vědecky podepřel jeho myšlení a přispěl k zvědečtění pedagogiky a tím vytvořil nové ovzduší pro bádání o otázkách výchovy. Přestože ho hodnotí jako myslitele, který znovu zavedl „...upřilíšené pěstění rozumových schopností na úkor ostatních stránek duševních“, upozorňuje, že Herbartova pedagogika a psychologie daly celému školství význačný ráz.

Zatímco až dosud Chlup sledoval vývoj filosofických koncepcí a jejich vliv na výchovu a pedagogiku, od konce 18. století sleduje i sociální, národnostní, ekonomické, kulturní a politické zřetele, včetně rozvoje věd. Konstatuje, že prohloubení propasti mezi společností a školou, ke kterému došlo v 19. století, brzdí rozvoj všestrannější

vychovatelské kultury, upozorňuje na důsledky vzniku dělnické třídy na školství a na její úsilí o hospodářskou samostatnost, na sepětí filosofie se sociálním hnutím. A. Comte a H. Spencer jsou filosofickými nositeli tohoto společenského přerodu a tvůrci syntetického výchovného ideálu. Novou orientaci dávají výchově podle Chlupa evolucionismus a pozitivismus, a to po stránce obsahu i metod. Podle Chlupa „*Positivismus Comteův jest obnovený baconismus, jeho vůdčí ideou jest očista rozumu i citu od všech theologických a metafysických prvků, oživuje v něm racionalismus osmnáctého věku a výchova jím inspirovaná se liší více v obsahu než v metodě*“ (Chlup 1925, s. 7). Význam evolucionismu a pozitivismu pro pedagogiku je podle Chlupa zcela zásadní, protože „*dovršují a vítězně končí staletý boj o křesťanskou mytologii a odkazují její představitele – církve – do oblasti citu, kde jim jest třeba hájiti vnitřní hodnoty mravní po ztracených posicích v oblasti vědy a jejích objevů. Na tomto konfliktu dogmatu a svobodného vědeckého bádání účastna jest i školská výchova a kulturní boj o školu, který proniká hojně reformní snahy v různých údobích na různých územích, vyvěrá hlavně z novodobého osvícení, směřujícího k osvobození školy v otázkách vědeckého poznání*“ (Chlup 1925, s. 7–8). Zároveň je si vědom vlivu náboženských osobností hlubokého přesvědčení, které v náboženské výchově vidí prostředek humanitního a mravního rozvoje (L. N. Tolstoj, F. W. Förster). Uvědomuje si, že Tolstého „*... obrozené křesťanství a rousseauovská svoboda, vystupňovaná až v paradoxní pedagogickou anarchii, průkopnický působí k rozvoji myšlení pedagogického ve prospěch volné školy*“ (s. 8). Förstera představuje jako křesťanského pedagoga stojícího v opozici vůči herbartovské pedagogice a zaměřeného na výchovu citu a vůle.

Závěrem

Ve sledované době zaujímali pedagogové (univerzitní učitelé pedagogiky) k dějinám pedagogiky vcelku jednotné stanovisko. Lze je charakterizovat přibližně takto: Dějiny pedagogiky byly respektovanou pedagogickou disciplínou. Jejich autorita byla odvozována z přesvědčení, že pomáhají rozumět současným pedagogickým problémům, případně stanovovat trendy jejich budoucího vývoje. Historický přístup byl základním metodologickým přístupem ke zkoumání současné systematické pedagogiky. Z faktu, že byly vnímány jako část dějin kulturního vývoje lidstva, byl odvozen požadavek přistupovat k jejich výzkumu „se stálým zřetelem k veškerému kulturnímu životu“, kdy kulturou se rozuměly všechny materiální a duchovní hodnoty vytvořené lidmi. Těžištěm historického výzkumu byly ideje (nikoli osoby či věcné detaily).

Literatura

- Cach, J. (1981). *Otakar Kádner. Pedagogika, školství a jejich dějiny*. Praha: SPN.
- Cach, J. & Dvořák, K. (1970). *G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku*. Praha: SPN.
- Drtina, F. (1925). *Ideály výchovy*. 2. vydání. Praha: Dědictví Komenského.
- Chlup, O. (1948). *Pedagogika*. 2. vydání. Praha: Státní nakladatelství.
- Chlup, O. (1925). *Vývoj pedagogických idejí v novém věku*. Brno: Filosofická fakulta.
- Chlup, O. (1935). *Středoškolská didaktika*. Brno: Společnost Nových škol.
- Chlup, O. & Novotný, J. (1948, 1950). *Výchova v zrcadle pramenů*. Díl I, II. Praha: Dědictví Komenského.
- Kádner, O. (1909). *Dějiny pedagogiky*. Díl I. Praha: Dědictví Komenského.
- Klika, J. (Ed.) (1890). *Přednášky Prof. Dra. G. A. Lindnera přednášky na filosofické fakultě české university v Praze. Záhady psychologické. Z methodologické encyklopaedie paedagogiky. O vývoji mluvy*. Roudnice: Nákladem knihkupectví A. Mareše.
- Kopecký, J., Kyrášek, J., Singule, F. & Spěvák, V. (1964). *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Praha: SPN.
- Lindner, G. A. (1888). *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Roudnice: A. Mareš.
- Pařízek, V. (1977). *Otokar Chlup a perspektivy výchovy*. Praha: SPN.
- Sedlář, R. & Doležal, J. (1955). *Otokar Chlup. Sborník prací věnovaný k 80. narozeninám*. Praha: SPN.

Kontakt:

doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc.
Katedra pedagogiky
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
Celetná 20
116 42 Praha 1
Česká republika
E-mail: Ruzena.Vanova@ff.cuni.cz

K Deweyho pojetí dějin a jejich výuky

Markéta Čermáková

Abstrakt

V textu je připomenuto několik postřehů, které John Dewey věnoval problematice dějin a jejich výuky v Demokracii a výchově a Rekonstrukci ve filosofii. Dewey ukazuje, že vztah k minulosti by se měl formovat jako nezbytná součást školní výuky, neboť je jednou z hlavních podmínek možnosti výchovy a komplexního vzdělání. Naznačuje také, že je třeba přehodnotit dosavadní způsoby myšlení a výklady toho, co je pravdivé a hodnotné. Východiskem tohoto příspěvku je Deweyho přesvědčení, že je-li v základu našeho života změna, musí být i pedagogika pozorná především k tomu, co je skryto pod povrchem právě se dějících událostí. Znalost dějin je z logiky tohoto přesvědčení zcela zásadní – může inspirovat k hledání a nalézání skutečného významu problémů současnosti, které pro zaujetí „aktualitou“ nebo pro předsudečnost okamžiku nejsme schopni vidět a jednoduše je přehlížíme.

Klíčová slova: John Dewey; dějiny; výuka historie; sociální změna; užitek z historického studia.

Abstract

The text deals with a few problems Dewey focused on in his books *Democracy and Education* and *Reconstruction in Philosophy*, such as historical themes and the way in which history is taught. He points out the importance of history as a part of school curriculum. Dewey argues that history is one of the basic building blocks of a real education. He recommends reassessment of the current way of thinking as well as reinterpretation of that which we consider true and valuable. The starting point of this essay is Dewey's belief that as change is integral to life, education must pay attention to what is hidden below the surface of the current events in the first place. True understanding of history

may inspire us and help us search and find valid meaning and importance of the present world problems, as they tend to be overlooked due to our inability to comprehend the complex structure of reality.

Key words: John Dewey; history; historical education; social change; profit from the study of history.

V tomto příspěvku bych chtěla připomenout několik postřehů, které problematice dějin a jejich výuky věnoval John Dewey. Soustředím se tu jen na dva texty, *Demokracii a výchovu* a *Rekonstrukci ve filosofii*. V první jmenované knize Dewey ukazuje, že vztah k minulosti by se měl formovat jako nezbytná součást školní výuky, neboť je jednou z hlavních podmínek možnosti výchovy a komplexního vzdělání. *Rekonstrukce ve filosofii* nás uvádí do kontextu deweyovské ambice přehodnotit dosavadní způsoby myšlení a výkladů toho, co je pravdivé a hodnotné.

Je-li v základu našeho života změna, musí být i pedagogika pozorná především k tomu, co je skryto pod povrchem právě se dějících událostí. Znalost dějin je z logiky tohoto přesvědčení zcela zásadní – může inspirovat k hledání a nalézání skutečného významu problémů současnosti, které pro zaujetí „aktualitou“ nebo pro předsudečnost okamžiku nejsme schopni vidět a jednoduše je přehlížíme. Ze studia dějin plyne užitek – tím, že v sobě nenesou typické znaky přítomnosti, mohou se stát zdrojem poznání nových rozměrů dneška.

O významu, dějin je možné mluvit ve dvojím smyslu. Dějinami lze mínit reálný proces vývoje lidské společnosti. Avšak od řeckých počátků dějepisectví víme, že tento proces je vždy předmětem vyprávění i písemného zachycení a tedy popisem a interpretací. Tento druhý způsob vytváření dějin vedl nakonec k založení vědecké disciplíny nazývané historie či dějepis.

Historické vědy (dějiny pedagogiky nevyjímaje) nám ukazují, že metodicky uspořádané pohledy do minulosti přinášejí za jistých podmínek důležité poznání. Minulost se potom ukazuje ne jako nahodile nakupený sled událostí, ale jakoby ze sebe propouštěla určitý řád, „logiku“ a smysl. Jde jen o to, odhalit skryté a podstatné vztahy a souvislosti mezi jednotlivými událostmi.

Mám za to, že právě takové odhalování skrytých souvislostí mezi minulými událostmi a poznávání jejich přetrvávajícího významu není jen cílem vědeckým, ale i důležitějším, byť často nenaplněným cílem výuky dějin. To měl na mysli John Dewey (1932, s. 283), filosof a pedagogický experimentátor, když považoval dějiny za učební látku, u níž snad ze všech probíraných nejvíce hrozí, že se stane pouhou hromadou neužitečných poznatků, ležících kdesi osamocené bez vztahu k jiným druhům vědění – a především bez vztahu k současnému životu. Dewey (1932, s. 285) varoval před tím, aby se učitelé dějin spoléhali pouze na „posvěcení“ školskou tradicí a spokojovali se

jen s předáváním nezbytné kvantity historického vědění, v lepším případě pak s jeho údajnou národně, myšlenkově či jinak buditelskou povahou. Dějiny jako učební látka (či jako vyučovací předmět, řečeno dnešním jazykem) poskytují podle Deweyho (1932, s. 290) především velké možnosti k *podpoře rozvoje společenské a všeobecně rozumové zkušenosti*, ale tu pouhým předáváním poznatků rozvíjet nelze.

Dewey je přesvědčen, že význam výuky dějin je jedinečný. Na jedné straně jsou jedním z mála předmětů, jimiž *můžeme žáka obohatit skrze osvobození od přímého osobního styku se životem*, tím, že si vytvoří nadhled a odstup od přítomných událostí, pro které minulost poskytuje řadu schémat a analogií. Na straně druhé dávají *dějiny možnost nahlédnout souvislosti minulých událostí s perspektivami nyní se odehrávajícího života*. Dějiny jako součást kurikula přispívají k vědomí dějinné sounáležitosti s předky i k posilování sociálního pouta, slovy Deweyho (1932, s. 286), ukazují „pospolitý život lidský“ napříč časem. Minulost proto není mrtvá, ale specifickým způsobem je stále s námi.

Když se ovšem ve výuce dějepisu přestane dbát na vztah dějin k současnému životu, poklesnou dějiny na pouhý záznam dat, na který se navěšuje inventář osobností a událostí s nálepkou „důležité“, „velkolepé“ nebo „vznešené“. Nebo se dějiny stanou jakousi literární fantazií, čímsi umělým a nevěrohodným, kde se původní a živá scénérie vyprázdní a promění v jevištní dekorace. Odloučení výuky dějin od nynějšího způsobu a cílů života zabíjí jejich životnost: minulost jakoby přestala být naše věc.¹ Dewey (1929, s. 35) v této souvislosti připomíná Baconovu kritiku scholastického myšlení: „*Lidé pojali touhu učit se a znát... zřídka kdy upřímně, aby podali opravdově svůj dar rozumu, k dobrodiní a k užitku lidí, nýbrž jakoby ve vědomostech hledali odpočívadlo pro uklidnění pátrajícího a toulavého ducha; nebo jako terasu, kde by se neposedná, proměnlivá mysl procházela sem a tam s pěknou vyhlídkou; anebo věž pro pyšnou mysl, aby na ni vystoupila; anebo opěrný bod a velitelské stanoviště k boji a zápasu; anebo krám k vydělávání a k prodeji; a nikoli jako bohatou zásobárnu pro slávu stvořitele a pro úlevu ve stavu člověka*“.

Pokud platí, že hluboká a pečlivě rozvíjená znalost minulosti je v jistém smyslu klíčem k pochopení přítomnosti, že minulost tvoří svým způsobem dějiny přítomnosti, je třeba k výuce dějin přistoupit do jisté míry v rozporu s tím, co Dewey kritizoval na tzv. tradiční škole a s čím se opět do určité míry setkáváme v historických studiích i dnes. Učitel musí především zvládnout umění tzv. „prosívání“ událostí, o nichž se žák učí a volit zajímavé vyučovací metody.

Při výuce dějin tedy musejí být dodrženy dva základní předpoklady: obsahový a metodický.

1. Dějiny jsou jistě jakýmsi souhrnem událostí, které nelze konstruovat. V tomto smyslu mají svou faktickou stránku, kterou lze s větší či menší mírou spekulací, konstatovat. Pedagog tedy pracuje s fakty, jež ale – vzaty o sobě – tvoří pouze shluk mnoha

¹ Použitelnost vědění je míněna nikoli jeho bezprostřední praktická aplikace, jak bývá někdy zvykem tento pojem zjednodušovat, ale v teoretické rovině např. potenciál onoho vědění posunout stávající poznání někam dál, nebo vyvarovat se díky němu omylů apod. Jde o účinné vědění, tj. vědění způsobilé vyvolávat změnu a pokrok v procesu poznání.

- různorodých témat. Pedagog má tu moc a také povinnost vybrat ta, která bude žákům prezentovat. *Výběr a způsob prezentace historických témat potom představuje naprosto zásadní předpoklad určující míru souvislosti minulého se současným, zakládající žákovo poznání, že dějiny nejsou jen tím, co bylo, ale tím, co se stále děje.* Díky pedagogovu výkladu žák může konstruovat smysl minulého i v současném světě.
2. Druhý předpoklad dějin souvisí s Deweyho potřebou revidovat systém výukových metod. Se skutečností, že přednáška jako výuková metoda se pro studenta naší doby stává nezajímavou, nemá smysl polemizovat.² Často je z jeho strany vnímána jen jako vršení informací na informace nové. Student má potřebu své pocity z přednášky reflektovat, avšak reflexí svých znalostí prochází často až u závěrečné zkoušky. Ale stačí to?

Dnes ještě více než Dewey cítíme tzv. napětí mezi jednotlivými předměty, které se zakládá na hodnocení podle kritérií, jimž klasická přednáška nemůže dostát. Chybí totiž rozhodující snaha, navázat historickou látku na osobní a aktuální zkušenost žáků.

Jak známo, didaktickou teorii Dewey opírá o svou dynamickou a experimentální epistemologii. Vychází z toho, že každý žák disponuje individuální zkušeností na nějakém stupni rozvoje a komplexnosti, neustále ji restrukturalizuje a to zejména činností, o kterou se sám (tj. kvůli sobě) zajímá. Dále, že proces rekonstrukce zkušenosti vytváří problémy, jež se stávají popudem k myšlení. Proto je nezbytné vést žáky k takovému poučení a vzdělání, že budou dělat potřebná pozorování vedoucí k řešení problémů. Podstatou výuky je přivést žáky k tušení možných řešení problémů a ke snaze uspořádaně tato řešení rozvíjet. Je také důležité poskytnout jim příležitost vyzkoušet své znalosti v praktických aplikacích, aby si tak ujasnili jejich význam a mohli pochopit jejich uplatnění.

Deweyho důraz na zkušenost mířil samozřejmě i k požadavku rozpohybovat stagnující proces suchého výkladu. Uvědomoval si ale, že výklad spojený s interpretací je čímisi, bez čeho se ve výuce dějin nelze zcela obejít. V (přírodo)vědeckých předmětech jsou poznatky krok po kroku zjištěny a ověřeny. V disciplínách, kde takové zjišťování a prokazování není možné, je důležité upozornit na rozdíl mezi objektivním věděním a subjektivním přesvědčením (1932, s. 257). Od přirozenosti tíhneme k dosažení pocitu subjektivní jistoty, píše Dewey. Snaha o co největší zkrácení a vyjasnění, projevující se ve vědách v ideálu formalizace a v běžné životní praxi v ideálu užitečnosti, je známkou, že nejsme od přirozenosti nakloněni k nerozhodným soudům a vnitřní polemice. Nad historickými tématy ve školách se to podle Deweyho ukazuje často. Studenti chtějí po svých učitelích, aby jim látku vysvětlili zjednodušeně, na jasném příkladu. To ale není vždy možné, protože dějiny se stávají čím dál složitějším oborem, jak přibývají

² Nebudeme se tu věnovat otázce, do jaké míry je možné tuto skutečnost hodnotit jako přirozený vývoj, nebo jako úpadek.

dějnotvorné faktory co do počtu i co do důležitosti. Učitel musí pečlivě vybírat, aby byla vykládaná látka studenty vůbec pochopena.

Na druhé straně důraz na objektivní vědění spojené s přesvědčením, že látka dějin je cenná sama o sobě, může svádět k nedostatečnému ohledu na zahrnování dosavadní zkušenosti žáků do výkladu. Pak se dějiny snadno stanou jen učivem rozděleným do částí, bloků, odstavců, jež ztrácí vzájemnou souvislost. Dewey říká, že tomu můžeme předejít přirozenou cestou, a sice *životopisnou „výukou“*. Ta neznamená nic jiného, než že zkušenosti, myšlenky a příběhy „zkušenějších“ lidí ovlivňují a mění zkušenosti žáků.

Dějiny jako série biografí se tak ukazují jako kompromis mezi věděním a zkušeností, mezi objektivním a subjektivním (prožitkovým) aspektem minulosti a tvoří základ didaktických inovací, které se v Deweyho době teprve rodily. Díky poznání života významných lidí, civilizací a institucí se žákům předkládané téma stává konkrétnější a životné. Dochází ke zhušťování složitých událostí a vztahů, jež jsou jinak rozvrstveny do obrovské časové řady (1932, s. 290). Pedagog musí dávat pozor na to, aby vybraný „životopis“ a činy lidí nereprezentoval bez ohledu na společenskou situaci, kterou je právě zvolený příklad funkcí. Přestaneme-li přihlížet k situaci, která vyprovokovala činy člověka či události „vybrané“ jako příklady historického kontextu, zkoumáme jen nahodilosti a jevy bez podstatného zdůvodnění. Takto vyložené dějiny se stávají jen cukrovým obalem bez poučení.

Učitel by se měl rovněž vyvarovat toho, aby se dějepis stal pouhou zásobárnou příkladů a anekdot, které se vytahují na světlo, jen aby žákovi vstříply mravní poučení. Dá se namítnout, že „dějepisný materiál“ je víceméně původní, proto se toho není třeba obávat. Ale Dewey pojetí dějin jako série mravních příkladů zásadně odmítá, protože prý buď vyrábí jen chvilkové citové vzrušení, nebo provokuje celoživotní lhostejnost k umravňování.

Dějepis však má v sobě potenciál trvalého a tvůrčího významu. Nejde jen o to, studentovi látku vstřípat a poté ho z ní zkoušet, ale o vzbuzení jeho zájmu, aby rád přijímal informace, jež mu jsou předkládány. Tím výuka dějin přispívá k rozšiřování přímé osobní zkušenosti a individuální zkušenost postupně přičleňuje ke zkušenosti širších skupin, překonává časoprostorová omezení. Proto někteří klasičtí historikové mluvili dokonce o kolektivní paměti a sdílených ideálech celého lidstva (Dewey 1932, s. 306).

Vzhledem k tomu, že adekvátní analýza historických témat obsahuje přesahy do každodenního života, je vhodné se těmto tématům dále věnovat nejen v rámci pedagogické (resp. didaktické) teorie, ale i praxe. Na cestě hledání jak uchopit dějiny pedagogiky provázejí učitele dilemata spjatá s rozhodováním zásadních životních momentů, jakých se v dějinách najde bezpočet. Škola a osobnost pedagoga zde hraje rozhodující roli, protože tím, jak žákovi zprostředkovává určitý náhled na dějiny, připravuje ho zároveň pro budoucí život.

Deweyho reflexe dějin jako vyučovacího předmětu ukazuje, že rozhodující roli má – jako ostatně v celém pedagogickém procesu – pedagog.³ Předává kulturní obsahy svým žákům, kteří ještě nejsou zralí a připravení na samostatný a odpovědný život. Osvojování těchto obsahů pomáhá včleňovat novou generaci do společnosti a její kultury, orientovat se v ní a najít v ní místo.

I když je naše současnost problematická tím, že se chce programově odpoutat od vlastní minulosti⁴ (a možná právě proto), zjišťuje, že nic jiného než tuto minulost nemáme, chceme-li zodpovědět otázky související s dějinným vývojem naší společnosti a jejího dalšího směřování. Jen v minulosti a ve studiu dějin můžeme hledat svou historickou identitu přesahující aktuální čas. Na dějinách se můžeme učit, jak lidský duch postupně překonával překážky různého druhu. Dějiny vytvářejí i silný mravní odkaz, ježto nám pomáhají s vytvořením „rozumného“ nadhledu a odstupu od dnešních záležitostí. V tom tkví podstata dějinné zkušenosti, jež obsahuje vždy mnohem víc, než si sami uvědomujeme.

Studium Deweyho filosofie nás učí, že každá, i ta nejvšednější a zprvu snad nezájímavá zkušenost, je schopna přebírat historické významy, skrze které rozumíme složitým vztahům minulých událostí. Lze si jen přát, aby témata z dějin pedagogiky byla v budoucnosti interpretována nejen v rovině historické, filozofické a psychologické, ale ve větší míře též v perspektivách aktuální situace výchovy a vzdělávání – aby se opět stala základem tvůrčí inspirace soudobé pedagogické reflexe a praxe.

Literatura

Dewey, J. (1929). *Rekonstrukce ve filosofii*. Praha: Sfinx.

Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: J. Laichter.

Kontakt:

Mgr. Markéta Čermáková

doktorandka katedry pedagogiky FF UK

Celetná 20

110 00 Praha 1

E-mail: m.cermakovka@seznam.cz

³ Srv. též Deweyho úvahy o významu učitele v procesu výchovy v *Experience and Education*.

⁴ Doba postmoderní už nechce naplňovat revoluční, reformní, konzervativní či eschatologický projekt, ale porozumět si ze sebe samé, z vlastní nejednoznačné přítomnosti.

Odlišnosti v hodnotových výpovědích českých a slovenských žáků

Helena Vomáčková, David Cihlář

Abstrakt

Stat' komentuje část výsledků výzkumné studie, která sledovala odlišnosti a shody v hodnotově orientovaných výpovědích českých a slovenských žáků 4., 5. a 6. tříd základních škol. Tito se prostřednictvím dotazníkového šetření vyjadřovali k vybraným situacím a na čtyřstupňové škále deklarovali své pojetí světa a svou pozici v něm. Článek se zabývá rozбором statisticky významných odchylek, které byly zjištěny mezi výroky českých a slovenských chlapců a českých a slovenských dívek. S ohledem na věk respondentů a úroveň jejich reflexe a sebereflexe nesou jejich výpovědi též otisk hodnotových preferencí jejich rodin i české a slovenské společnosti, v níž žijí.

Klíčová slova: čeští a slovenští žáci středního školního věku, indikace rozdílů hodnotových pojetí žáků, nezávisle proměnná pohlaví a státní příslušnost, porovnání chí-kvadrát testem.

Differences in Value-oriented Statements of Czech and Slovak Pupils

Abstract

This article comments on a part of the results of the exploratory study monitoring the differences and correspondences in the value-oriented statements of Czech and Slovak pupils of the fourth, fifth and sixth classes of primary schools. By means of a question-

naire inquiry, they were presenting their opinions about the selected situations and they specified their perceptions of the world and their position in it on a four-stage scale. The article deals with the analysis of statistically significant deviations which were found out among the reflections of Czech and Slovak boys and Czech and Slovak girls. With regard to the respondents' age and the level of their reflections and self-reflections, their statements bear an imprint of the value preferences of their families and those of the Czech and Slovak societies in which they live.

Key words: Czech and Slovak pupils at the middle school age, indication of differences in pupils' value conceptions, sex and nationality as independent variables, comparison by means of the Pearson's Chi-squared test.

Úvod

Oddělením českého a slovenského státu v roce 2003 došlo rovněž k oddělení vzdělávacího prostředí, které dnes již déle než jedno desetiletí ovlivňují poněkud odlišné podmínky – politické, ekonomické, legislativní, sociální, morální, kulturní apod. V rámci nich se obě společnosti z hlediska pojetí hodnot vyvíjely již svébytně a individuálně. V obou případech došlo ke společenskému posunu hodnot a hodnotových měřítek, který např. na české straně nelze jednoznačně označit za pozitivní (Bělohradský, 2014, s. 7; Prudký, 2009, s. 294). Dospělá populace je pragmaticky a racionálně vzala na vědomí a v soukromých světech svých rodin je otiskuje do vidění světa svých dětí – školáků. Širší společenské prostředí vstupuje do procesu formování školní mládeže (Blížkovský, 1997, s. 59) jak prostřednictvím rodinných společenství (např. působením asymetrických ekonomických vztahů – bohatý vs. chudý), prostřednictvím vrstevnických skupin (např. působením vzájemných preferencí a zájmů), tak prostřednictvím školních společenství (např. působením školy pro-inkluzivní vs. školy tzv. elitní) a dalších fenoménů sociálního okolí, např. médií (Čáp, Mareš, 2007, s. 231). Síla dopadu těchto formativních vlivů se vždy odvíjí od věku a individuální zralosti školáka a od bezprostřední pozitivní či negativní reakce sociálního prostředí, v němž žák žije.

V rámci výzkumné sondy byla pozornost věnována žákům středního školního věku (Matějček, 2008, s. 57), tj. žákům čtvrtých, pátých a šestých tříd základních škol. Cílem příspěvku je předložit a komentovat vybrané odlišnosti ve výrocích českých a slovenských žáků tohoto věku a otevřít prostor k polemice o posunu vnímání hodnot v obou společenstvích dříve jednotného státu. Přes – svým záběrem dílčí charakter šetření, jeho jednorázovost a z hlediska hodnot sporný střední školní věk žáků – upozorňuje stať na zrádnost podceňování morálky a charakteru a přeceňování kognice a intelektu. – A to nejenom na školách, ale i v rodinách a v celé české společnosti (Kohoutek, 2009, s. 1).

Autoři jsou si vědomi spornosti středního školního věku z hlediska hodnotové zralosti žáků, kteří si svou orientaci teprve formují, zpřesňují a ukotvují. Nicméně pro tento věk je typická již tzv. vyrovnaná stabilizace žáka (Matějček, Dytrych, 2002, s. 33), v rámci níž se formují individuální normy a vyrovnávají se vztahy s rodiči. Někteří autoři toto období označují jako věk střídavého realismu, neboť školák chce postupně vědět co je a jak to je, na rozdíl od mladších spolužáků, kteří ve svém vnímání, myšlení i jednání jsou závislí na vlastních přáních a fantazii. Pro dospívajícího je důležitější vědět, co by mělo být „správně“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118), tj. začíná si osvojovat hodnotové vzorce. V procesu utváření hodnot jde především o jejich interiorizaci, čili o to, které hodnoty během sociálního učení přijme jedinec za vlastní. Proces vzniku hodnot popisuje např. Göbelová (2004, s. 22 a n.), která upozorňuje při zvnitřňování hodnot na významnost rodiny, kultury a tradic, školní výchovy, materiálního zabezpečení, inteligence, pohlaví, příslušnosti ke společenské vrstvě, ale i na významnost nových impulsů pro vznik hodnot. Uvádí, že u dětí se na procesu vzniku hodnot podílí zejména osobní zkušenost, která se zhmotňuje do pravidel a následně ovlivňuje jejich autokultivaci.

Sledované školní období je rovněž obdobím, kdy se školáci začínají identifikovat s životní rolí podle pohlaví. Z chlapců se stávají psychicky „mladí muži“ a z dívek „mladé ženy“. V podobném duchu se vyjadřuje i Čačka (1994, s. 55), který uvádí, že devítiletí a desetiletí školáci se stávají na krátký čas přesně takovými, jaké si je jejich rodiče přejí: spolehliví a rozumní. Na oplátku začínají ale požadovat vyšší samostatnost, vadí jim, pokud za ně rozhodují jiní. Chtějí dokázat, že jsou schopni sledovat vlastní povinnosti. Přes všechny tyto pokroky je školák v tomto období stále ještě dítětem a není možné od něho očekávat předčasně zralé chování (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 119). Dominantním způsobem myšlení je stále myšlení v konkrétních logických operacích, kdy ale dochází ke kvalitativní proměně jejich uvažování. Respektují zákony logiky – dokáží klasifikovat, třídit, řadit, váží se ale na názorné poznávání, na konkrétní předměty a procesy, které lze přímo vnímat a představit si je, popřípadě s nimi manipulovat. Charakteristická pro tuto fázi je i schopnost decentrace, konzervace a reverzibility (Vágnerová, 2005, s. 243). Školák začíná být schopen posuzovat skutečnost podle více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy. Je si vědom trvalosti určitých objektů, jejich znaků či vlastností množin a začíná si uvědomovat, že jedna skutečnost může mít více podob. Rovněž začíná chápat, že každá situace není neměnná a nevratná. S příchodem logického myšlení a rozšířením časové perspektivy je školák schopen na obecné úrovni pochopit určité věci a jevy jako trvalé hodnotové cíle vlastního jednání (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132).

Hodnotová orientace žáka středního školního věku, která je charakterizována postoji k určitým hodnotám, je výrazně determinována rodinným společenstvím, v němž žák vyrůstá. Jeho postoje se odvíjejí zejména od osobních zkušeností s většinovou reakcí na jeho názory, přístupy a jednání v jejich bezprostředním sociálním okolí (Bedrnová, Nový, 2009, s. 244). Osobní zkušenost v sobě promítá i citové vazby a emoce, vzory

a ideály, příklady a jejich nápodobu, cíle, přesvědčení apod. Jde o celý souhrn vztahů k okolnímu světu i k sobě samému, který závisí na míře poznání dané skutečnosti (Horák, 1996, s. 15). U této kategorie žáků lze proto očekávat příklon k hodnotám a normám typickým pro jejich rodinné zázemí a teprve postupně se profilující jejich osobní postoj k nim. Osobní zkušenost ne nepodstatně doplňuje i zkušenost zprostředkovaná, jejímž zdrojem je vzdálenější sociální okolí. Jedná se o otevřený proces hodnotové profilace jedince, v němž se formuje jeho přesvědčení, že určité situace či ideje představují něco dobrého a žádoucího (Cakirpaloglu, 2009, s. 285). Často bývají hodnoty charakterizovány jako to, co je jedincem kladně hodnoceno, to, k čemu zaujímá pozitivní postoj, to, o co projevuje zájem a co představuje pro něho určitou hodnotu. Toto pojetí určitých hodnot má však individuální charakter a jeho pozitivní vjem jednotlivcem může být širším okolím naopak přijímáno negativně. V procesu dospívání se do popředí dostává vliv dětské skupiny s vlivem svých specifických hodnot a nepsaných norem, které se někdy neshodují s hodnotami a normami rodiny. Školák se ocitá v tomto případě v konfrontaci, kterou musí sám vyřešit, což lze považovat za zkoušku jeho hodnotového zrání.

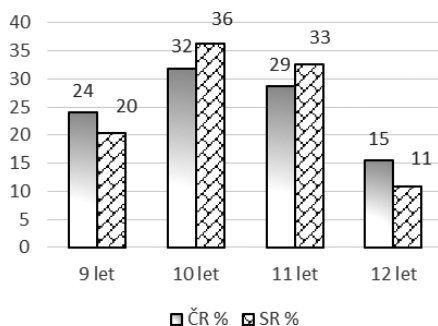
1 Metodický kontext a charakter výzkumného šetření

Díličí výsledky výzkumného šetření předkládané v této stati doplňují původní studii autorů Vomáčková, Cihlář (2013), která zkoumala vliv rodiny na školní úspěšnost a hodnotovou orientaci žáků středního školního věku v českém vzdělávacím prostředí. Dodatečně získané výsledky (2013–2014) ze slovenského vzdělávacího prostředí rozšířily a prohloubily pohled na žákovské projevy hodnot a umožnily jejich komparaci dle nové nezávisle proměnné: státní příslušnosti žáků. Takto získané odlišnosti mezi českými a slovenskými žáky v dílčím výběru přináší a komentuje tato stat. Zaměřuje se výběrově na statisticky významné souvislosti, které byly ověřeny pomocí Pearsonova chí-kvadrát testu nezávislosti na 5% hladině významnosti dle kritéria pohlaví a státní příslušnost.

Výzkumný vzorek tvořili respondenti z jedenácti okresů (šest se nacházelo v České republice: všechny v Ústeckém kraji, pět ve Slovenské republice: tři v Prešovském kraji, po jednom v Trnavském a v Nitranském kraji). Celkem se jednalo o 731 školáků 4., 5. a 6. tříd základních škol, tj. o devítileté až dvanáctileté žáky. Testovaný soubor respondentů vykazoval celkem vyrovnané zastoupení (dle chí kvadrát-testu: $p = 0,946367$), kde z celkového počtu 480 českých žáků bylo 53,1 % chlapců a 46,9 % dívek, z celkového počtu 251 slovenských žáků bylo 53,4 % chlapců a 46,6 % děvčat. Rovněž věkové rozložení (viz graf 1) a rozložení genderové (viz graf 2) lze považovat za poměrně vyrovnané.

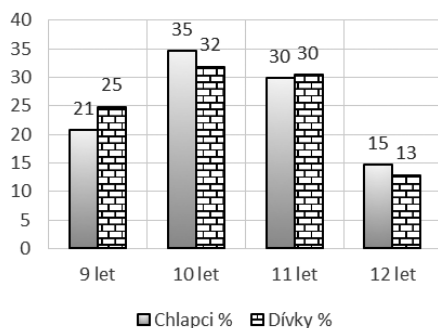
Graf 1

Rozložení respondentů dle státu a věku (%)



Graf 2

Rozložení respondentů dle pohlaví a věku (%)



Všichni respondenti odpovídali na totožné otázky prostřednictvím papírové verze anonymního dotazníku ve dvou jazykových mutacích (české a slovenské). Dotazník měl celkem 34 položek, z nichž prvních osm bylo faktografických. Dalších 26 otázek pomocí čtyřstupňové škály (Rozhodně Ano, Spíše Ano, Rozhodně Ne, Spíše Ne) zjišťovalo, do jaké míry se žák ztotožňuje s uvedenými výroky, jaké preference volí a kam se sám – nebo svoji rodinu – zařazuje z hlediska hodnotového projevu. Spolu s individuálně oceňovanými projevy žáka samého, tak byly zprostředkovaně získány i dílčí poznatky o hodnotové preferenci rodin těchto žáků, které jsou vnímány jako okolnosti formující žáky v hodnotovém nazírání světa.

Pro posílení věrohodnosti dotazníku byly dotazníkové položky většinou koncipovány jako položky situační s akcentem na každodenní činnost žáka a se snahou promít-

nout jeho osobní identitu do odpovědí (Göbelová, 2004, s. 27). Reflektovali jsme přitom, že hodnoty se odrážejí v činnosti a chování člověka (Horák, 1996, s. 14) a že vznikají jako fakt vědomí, čímž zpětně působí na činnost. Ani tento postup však nemohl zaručit, že některé z odpovědí nebudou nadhodnoceny či podhodnoceny. Proto byla pro odhad specifických reliabilit jednotlivých položek dotazníku použita metoda stability v čase test-retest. Tato metoda ověřuje opakovaně v čase stabilitu hodnoty dané proměnné měrným nástrojem, který garantuje, že dosažené výsledky jsou též průměrně stabilní a neměnné (Ferjenčík, 2000, s. 196–211). Reliabilita byla ověřována s odstupem čtyř týdnů a s výsledkem 0,812–0,868, což je možno dle Měkoty a Blahuše (1988, s. 134) považovat za dostatečné.

Badatelským cílem bylo najít odpověď na otázku, zda čeští a slovenští školáci obdobného věku vyhodnocují vybrané situace rovněž hodnotově obdobně nebo, zda mezi jejich hodnotovým projevem existují statisticky významné odchylky. Tyto odchylky byly prokázány z 26 škálových otázek v dotazníku v deseti případech u chlapců a v patnácti případech u dívek. Dívky tedy v daném vzorku respondentů – z hlediska statisticky průkazné souvislosti hodnotových výroků a státní příslušnosti – převýšily svými hodnotovými odchylkami chlapce o celých 50 %. Příspěvek dále výběrově analyzuje a komentuje pět – shodně u chlapců i u děvčat – projevených odchylek ve výrocích českých a slovenských žáků dle dvou výše uvedených nezávisle proměnných: pohlaví a státní příslušnost. Jde o oblasti, kde byla síla odlišných hodnotových výroků potvrzena současně oběma pohlavími. Jakkoli nelze výsledky uvedené sondy přeceňovat, nabízejí podněty k úvahám, zda se vnitřní světy našich školáků středního školního věku hodnotově formují příznivě a proč se tak děje, či ne.

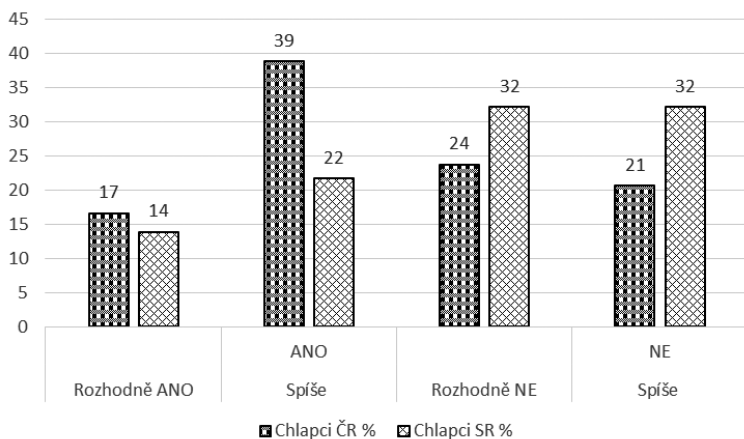
2 Statisticky významné rozdíly ve výrocích českých a slovenských žáků

Statisticky významné rozdíly byly zaznamenány ve výrocích žáků v intencích hodnotových projevů jejich rodin (viz dále rodičovské preference forem odměny), v intencích vlastních hodnotových stanovisek (viz dále „Není hanba být chudý, ale hloupý“) a v intencích kombinujících oba výše uvedené projevy hodnot (viz dále vnímání rodičů žáky jako životního vzoru a vnímání důvěryhodné osoby pro řešení problémů dotčených žáků). U dále uvedených případů tedy není jedno, zda školák navštěvuje základní školu v Čechách nebo na Slovensku a zda vyrůstá v prostředí české či slovenské společnosti.

Jako statisticky významná se projevila odchylka u českých a slovenských rodinných společenství z hlediska motivace žáků prostřednictvím odměny v podobě peněz. Zatímco u českých žáků – chlapců i dívek – převažoval souhlas nad souhlasem slovenských vrstevníků, tak zamítavé stanovisko slovenských žáků převažovalo nad zamítavým stanoviskem českých vrstevníků – viz graf 3 a 4.

Graf 3

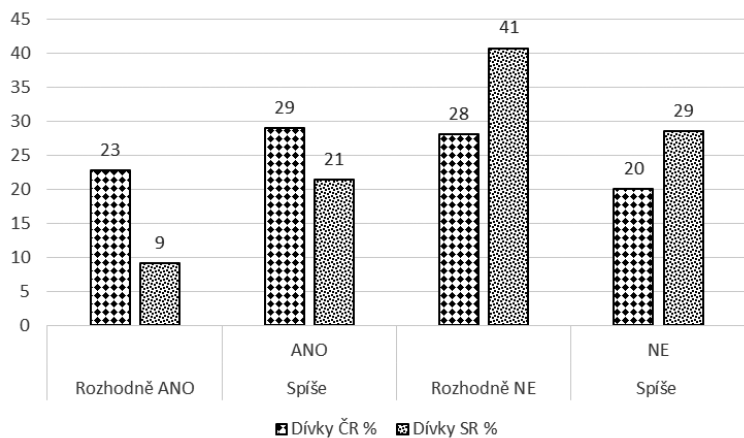
Chlapci – Rodiče upřednostňují jako odměnu peníze (%)



χ² kvadrát-test: 13,7343, p = 0,003291

Graf 4

Dívky – Rodiče upřednostňují jako odměnu peníze (%)



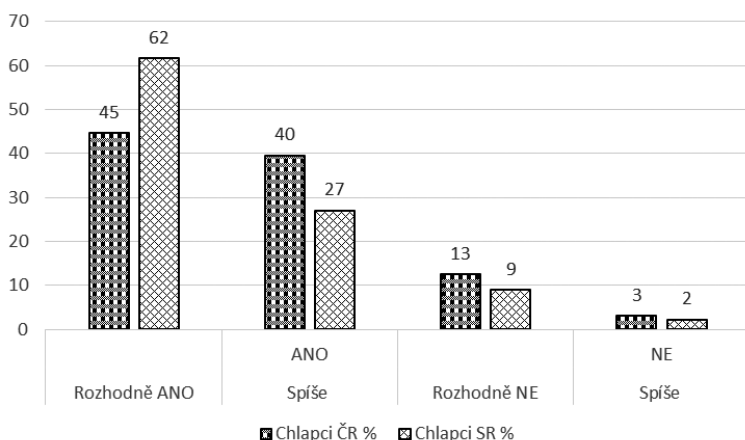
χ² kvadrát-test: 13,8179, p = 0,003165

Jak vyplývá z výše uvedeného, pěstují české rodiny statisticky významněji než rodiny slovenské podmíněnost určitého výkonu, činnosti či splnění úkolu peněžní odměnou. Psychologicky se jedná o posilování vědomí „něco za něco“ a oslabování motivace žáků ke konání bez této finanční odměny, tj. pouze pro věc samu, pro obohacení z činnosti jako takové, či pro někoho, komu konáním pomohou či ho potěší (Helus, 2009, s. 156). Vytvářejí se tak podmínky k žákovskému pojmání peněz jako cíle, zatímco jsou rodiči zamýšleny spíše jako podpůrný prostředek k dosažení cíle. Tržní fenomén ziskovosti je tak patrný více v projevech českých rodin a lze dedukovat, že oslabuje morální aspekt konání žáků ve srovnání s rodinami slovenských žáků.

Další statisticky významná odlišnost se týkala vnímání rodičovských vzorů u českých a slovenských žáků. Čeští chlapci i dívky v daném věku vyjadřovali kategorický souhlas (Rozhodně Ano) s tím, že rodiče jsou jim vzorem v přístupu k životu s daleko slabší intenzitou, než tomu bylo u slovenských vrstevníků. Současně kategorický nesouhlas (Rozhodně Ne) českých žáků – chlapců i dívek – převažoval nad nesouhlasem slovenských vrstevníků – viz graf 5 a 6.

Graf 5

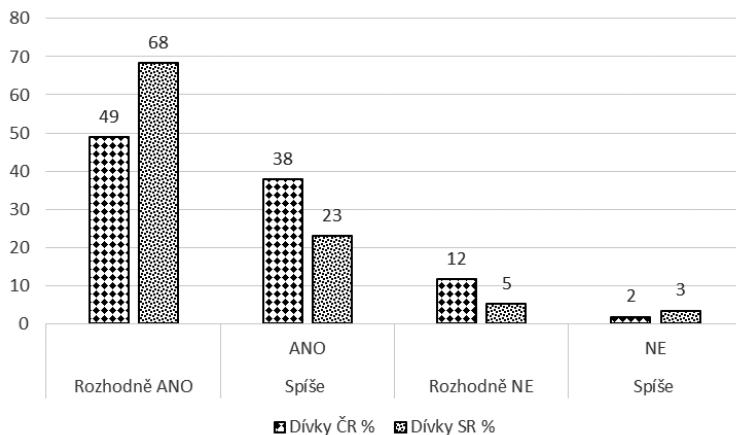
Chlapci – Rodiče jsou mi vzorem v přístupu k životu (%)



chí kvadrát-test: 10,0615, $p = 0,018054$

Graf 6

Dívky – Rodiče jsou mi vzorem v přístupu k životu (%)



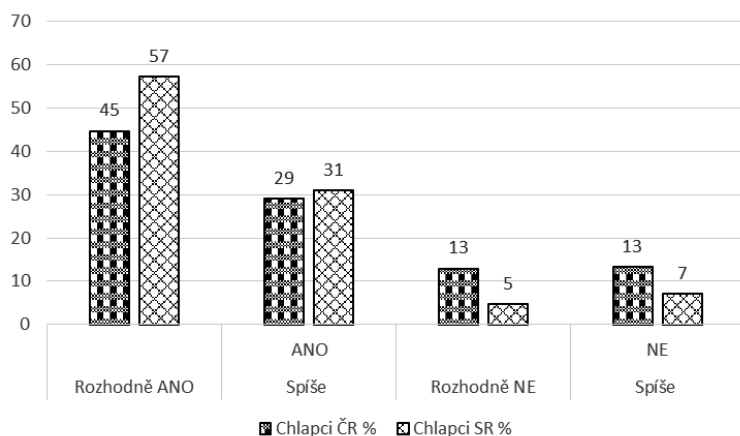
chi kvadrát-test: 14,6258, $p = 0,002167$

Statisticky významné odchylky mezi výše uvedenými výpověďmi českých a slovenských žáků vedou k zamyšlení nad jejich možnými příčinami ale i důsledky. Pokud existují nedostatky v modelu rodičů, hovoří někteří autoři o rušivém elementu ve výchově žáků, a to zejména z hlediska interiorizace morálních norem (Čáp, Mareš, 2007, s. 58). Výsledky šetření v tomto kontextu naznačují, že čeští chlapci by mohli mít problém v 16 % (úhrn Rozhodně Ne, Spíše Ne), zatímco slovenští chlapci jen v 11 % případů a české dívky ve 14 %, zatímco slovenské dívky jen v 8 % případů. Nelze ovšem pominout ani úroveň hodnotového zrání žáka středního školního věku a charakteristiku rodiny, např. ambiciózní rodinu v protipólu k rodině zanedbávající (Helus, 2006, s. 156 a n.). Šetření neumožňuje zjistit, zda kategorický souhlas/nesouhlas žáků je více ovlivněn faktorem rodina, např. vlivem úrovně dlouhodobého plnění/neplnění funkcí rodiny či faktorem žák, např. vlivem úrovně sebepoznání a seberegulace.

Další statisticky významná odchylka byla mezi českými a slovenskými žáky zaznamenaná v míře identifikace s výrokem „Není hanba být chudý, ale hloupý“. Jak chlapci, tak děvčata ze slovenského vzdělávacího prostředí ve svých souhlasných stanoviscích převážili své české vrstevníky, kteří naopak čteněji uváděli zamítavá stanoviska – viz grafy 7 a 8.

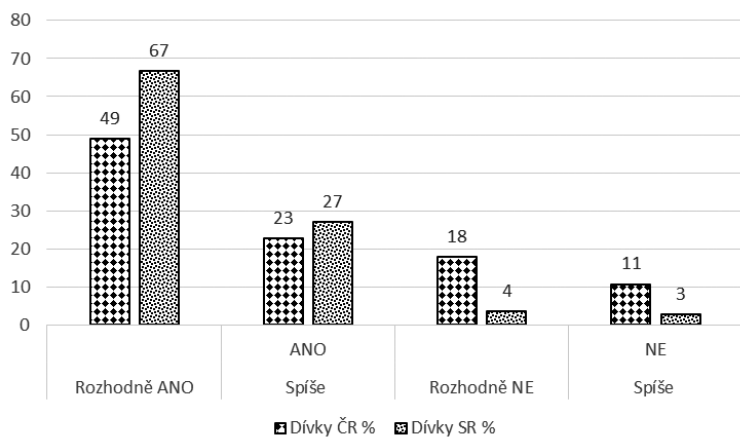
Graf 7

Chlapci – Není hanba být chudý ale hloupý (%)

chí kvadrát-test: 11,8055, $p = 0,008082$

Graf 8

Dívky – Není hanba být chudý ale hloupý (%)

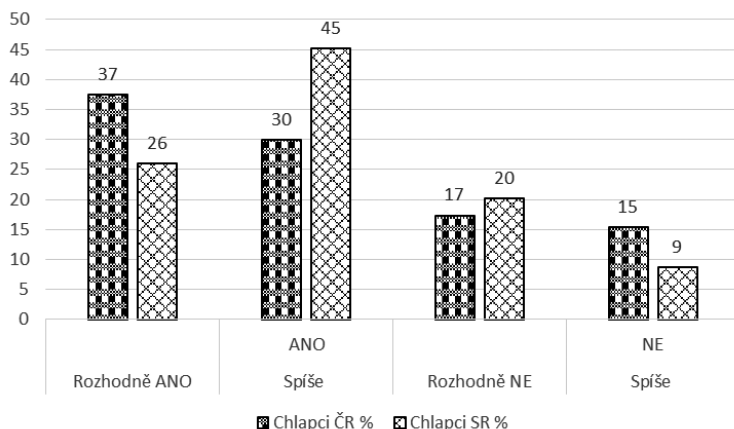
chí kvadrát-test: 22,1466, $p = 0,000061$

Oba grafy v podstatě ukazují, v jaké míře se žáci identifikují s projevem hmotné či finanční nedostatečnosti a v jaké míře s projevem nedostatečnosti znalostní, dovednostní, myšlenkové či konativní. I v tomto případě lze dedukovat, že v jejich sděleních se otiskují jak rodinné priority, tak zprostředkované priority dané společností. Překvapivě, ale v kontextu s první uvedenou odchylkou, zjišťujeme, že blíže Frommovu pojetí „být“ (1994, s. 85 a n.) se ocitají slovenští žáci, zatímco čeští čteněji naplňují pojetí „mít“. Z hlediska hodnotové orientace celé společnosti (české a slovenské) nabývají výsledky sledovaného vzorku respondentů ve věku mezi 9 až 12 lety charakteru poměrně zásadní výzvy pro budoucnost. Pokud se posílujeme od školního věku u dětí názor, že základním způsobem legitimování hodnoty a významu člověka je množství věcí, které vlastní, a velikost příjmů, která mu je umožňuje získat (primárně nikoli proto, že je potřebuje, ale proto, že se jimi navenek prezentuje), stává se pro ně člověk nemajetný a chudý člověkem méně významným, či dokonce bezvýznamným, člověkem, na kterém tolik nezáleží. Preference hodnoty vlastnění na úkor hodnoty bytí tak zakládá sociální odstup ve společnosti a napomáhá projevům sociální exkluze (Svoboda, Smolík, 2010, s. 103 a n.).

Statisticky významné rozdíly z titulu státní příslušnosti se objevily rovněž u výroku žáků „Své problémy řeším převážně s otcem“. Jak u chlapců, tak i u dívek shodně převyšoval kategorický souhlas s výše uvedeným sdělením u českých žáků nad slovenskými. Slovenští žáci naopak dominovali nad českými v kategorickém odmítnutí tohoto tvrzení (Rozhodně Ne) a u částečného souhlasu s ním (Spíše Ano) – viz grafy 9 a 10.

Graf 9

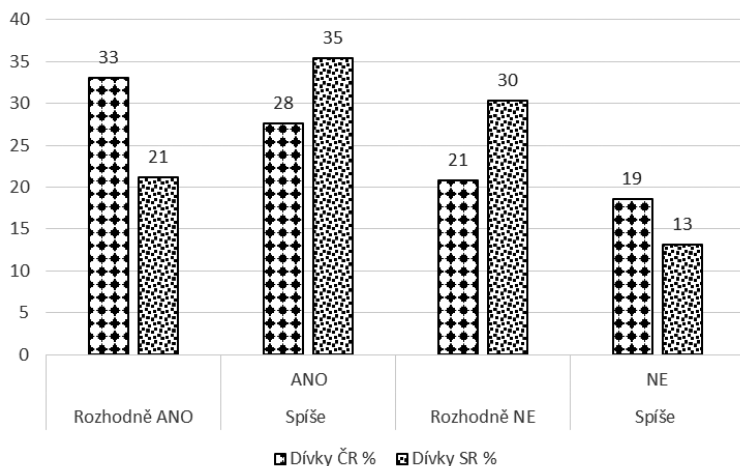
Chlapci – Své problémy řeším převážně s otcem (%)



chí kvadrát-test: 10,6476, $p=0,013796$

Graf 10

Dívky – Své problémy řeším převážně s otcem (%)

chí kvadrát-test: 8,40353, $p = 0,038374$

Výše uvedené srovnání přináší překvapení, že dívky z českého prostředí (33 %) prezentují kategoricky (Rozhodně Ano) svůj vztah důvěry k otci velmi obdobně jako chlapci (37 %), a ve větších četnostech, než je tomu u jejich slovenských vrstevníků. Naopak slovenské dívky dominují v kategorickém nesouhlasu (30 % Rozhodně Ne) jak nad českými děvčaty (21 %), tak nad slovenskými chlapci (20 % Rozhodně Ne)¹. Na daném vzorku respondentů se tak nepotvrdila preference pohlaví v rámci rodiny, podle níž se dívky se svými problémy obračejí převážně na matky a chlapci převážně na otce (Vomáčková, 1994, s. 67). Bez zajímavosti není ani fakt, že české dívky se v úhrnu (součet Rozhodně Ano, Spíše Ano) na své otce obračejí čteněji (61 %) než jejich slovenské vrstevnice (56 %), zatímco u chlapců je tomu naopak: slovenští chlapci vykazují v úhrnu důvěru (součet Rozhodně Ano, Spíše Ano) vůči svým otcům častěji (71 %) než jejich čeští vrstevníci (67 %).

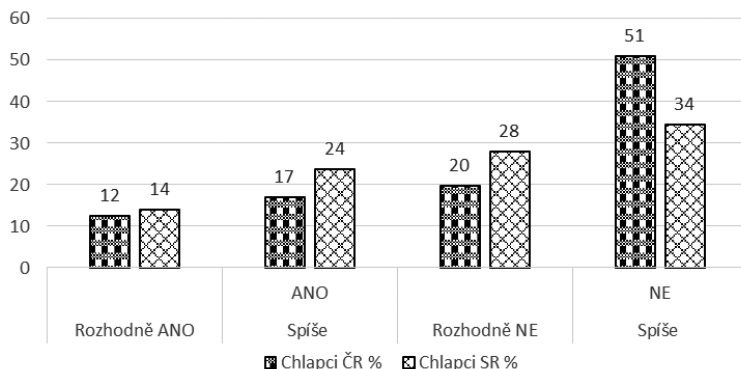
Obdobu výše uvedené statistické souvislosti mezi státní příslušností a vztahem důvěry oslovených žáků na českých a slovenských školách tvořil jimi vyjádřený vztah důvěry k sourozencům. Přesto, že jak na české tak na slovenské straně převažovalo odmítavé stanovisko žáků, projevíly se regionální rozdíly. Slovenští chlapci a dívky převyšovali

¹ Rozdíly české a slovenské populace středního školního věku ve vztahu jimi projevené důvěry k matce nebyly statisticky významné, tj. čeští a slovenští žáci se projevovali obdobně.

své české spolužáky v důvěře ke svým sourozencům, na které se neváhali se svými problémy obrátit. V úhrnu (součet Rozhodně Ano, Spíše Ano) to bylo 38 % slovenských chlapců oproti 29 % českých chlapců a 40 % slovenských dívek oproti 30 % českých dívek – viz graf 11 a 12.

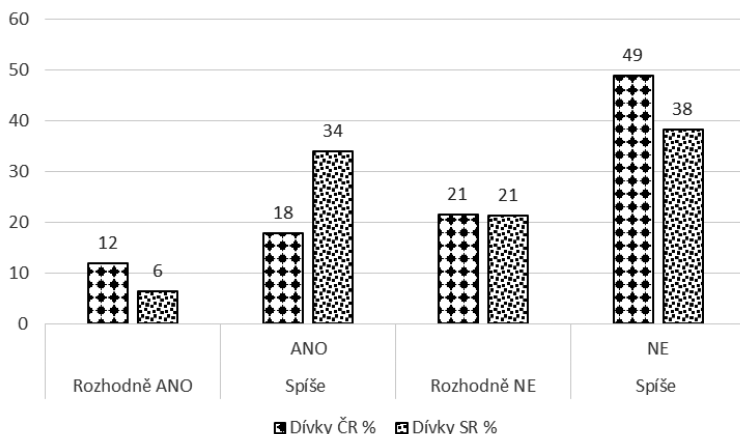
Graf 11

Chlapci – Svě problémy řeším převážně se sourozenci (%)



Graf 12

Dívky – Svě problémy řeším převážně se sourozenci (%)



Výše uvedené regionální rozdíly mohou být ovlivněny různými skutečnostmi. Jedná se jak o četnost sourozeneckých skupin žáků v Čechách a na Slovensku, tak o míru možnosti žáka řešit problém mimo okruh jeho rodiny. Vyloučit nelze ani obavu z prozrazení problému rodičům, z důvodu jejich reakce, kterou může žák vnímat jako nežádoucí či nepřiměřenou. S tím může souviset i míra kategorického odmítnutí (Rozhodně Ne) řešit problém se sourozencem, která u žáků z českého prostředí vždy dominuje (čeští chlapci 51 %, české dívky 49 %) nad vyjádřeními žáků ze slovenského prostředí (slovenští chlapci 34 %, slovenské dívky 38 %).

Současně lze ochotu svěřovat se některému členu rodiny s osobními problémy (ať je to otec nebo sourozenec) vnímat jako prvek semknutosti a soudržnosti rodiny (Balcar, 1991, s. 40 a n.).

Závěr

Výzkumná stať výběrově poukázala na odlišnosti ve výrocích českých a slovenských žáků středního školního věku, které souvisejí s jejich hodnotovým nazíráním světa. Záměrně byly vybrány statisticky průkazné souvislosti z titulu odlišné státní příslušnosti, které byly shodně zjištěny jak u chlapců, tak u dívek. Obě pohlaví v těchto případech dokladovala poněkud odlišné, české a „slovenské“ preference u sebe samých či svých rodin. Jakkoli nešlo o reprezentativní vzorek respondentů, svou četností poskytl některá zajímavá statisticky významná zjištění. Jejich uchopení a vyhodnocení je nezbytné činit v kontextu s omezeními provedeního šetření a v kontextu s věkem žáků. Rozmezí 9/10 až 12/13 let je považováno za přelomové z hlediska přeměny heteronomní morálky na morálku autonomní. Teprve mezi šestou až osmou třídou žák hodnotově zraje (Vacek, 2000, s. 72). Zjištěné odlišnosti u 9 až 12letých českých a slovenských žáků tak nelze přeceňovat, přesto však vyvolávají řadu otázek z hlediska signálů o posunu hodnot v samostatně působícím českém a slovenském státu. Z hlediska další perspektivy není irelevantní jak se do jejich jednání a prožívání v dospělosti bude promítat hodnotový systém a hodnotová orientace založená ve školním věku a jak významným zdrojem motivace či naopak demotivace bude pro jejich budoucí působení ve společnosti.

Literatura

- Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach.
- Bělohradský, V. (2014). Vžít reformismus vážně. *Právo*. 5. 3. 2011.
- Bedrnová, E., Nový, I. a kol. (2009). *Psychologie a sociologie řízení*. 3. Vyd. Praha: Management Press.
- Blížkovský, B. (1997). *Systémová pedagogika. Celistvé a otevřené pojetí vzdělávání a výchovy*. Brno: Amosium Servis.
- Cakirpaloglu, P. (2009). *Psychologie hodnot*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Čačka, O. (1994). *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum.
- Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Fromm, E. (1994). *Mít nebo být?* Praha: Naše vojsko.
- Göbelová, T. (2004). *Uvedení do výchovné problematiky na prvním stupni ZŠ*. Ostrava: Repronis.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2006). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Horák, J. (1996). *Kapitoly z teorie výchovy. Problematika hodnot a hodnotové orientace*. 1. díl. Liberec: Technická univerzita.
- Kohoutek, R. (2009). *Etika a prosociální jednání*. [16. 6. 2015] dostupné z <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/etika-a-socialni-jednani>.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada.
- Matějček, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Matějček, Z., Dytrych, Z. (2002). *Krizové situace v rodině očima dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada.
- Měkota, K., Blahuš, P. (1988). *Antropomotorika II*. Praha: SPN.
- Prudký, L., a kol. (2009). *Inventura hodnot, výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia.
- Svoboda, Z., Smolík, A. a kol. (2010). *Pedagogická, sociální a zdravotnická práce s osobami ohroženými sociálním vyloučením*. Ústí n. L.: UJEP.
- Vacek, P. (2000). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vomáčka, J. (1994). *Děvčata a chlapci. K pedagogické problematice jejich intersexuálních zvláštností*. Ústí n. L.: Univerzita J. E. Purkyně.
- Vomáčková, H., Cihlár, D. (2013). *Rodinné propylaje v pedagogickém nástinu*. Ústí n. L.: Univerzita J. E. Purkyně.

Kontakt:

doc. Ing. Helena Vomáčková, CSc.

Mgr. David Cihlár

Pedagogická fakulta UJEP

České mládeže 8

400 96 Ústí nad Labem

helena.vomackova@ujep.cz

E-mail: david.cihlar@ujep.cz

Specifické rysy kyberšikany u českých dětí v kontextu systému všeobecné primární prevence (pohledem kvantitativně-kvalitativního výzkumu)

Kamil Kopecký

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na výsledky výzkumu rizikového chování českých dětí v prostředí internetu, který byl realizován v roce 2014 výzkumným týmem Centra prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve spolupráci s firmami Seznam.cz, Google.cz a Vodafone. V rámci našeho textu jsme se zaměřili na jednu z klíčových částí výzkumu – kyberšikanu z pohledu obětí a útočníků. Příspěvek popisuje nejčastější formy útoků, kterým jsou české děti vystaveny, zároveň se zaměřuje na přepínání rolí obětí – útočníků, ke kterému ve slovenské populaci poměrně často dochází.

Klíčová slova: kyberšikana, vydírání, verbální útoky, prevence rizikového chování.

Specific Features of Cyberbullying in Czech Children in the Context of the General Primary Prevention System (Through the Eyes of Quantitative-qualitative Research)

Abstract

This paper focuses on results of the research in risk behaviour of Czech children on the Internet (n = 28232), which was carried out in 2014 by the research team of the Centre for the Prevention of Risky Virtual Communication, Palacký University Olomouc. The text focused on a key part of the research – cyberbullying from the perspective of victims and attackers. The paper describes the most common forms of attacks, which Czech children are exposed to, while also focusing on switching of roles victim – attacker what happens quite frequently in the Czech population.

Keywords: cyberbullying, blackmail, threats, verbal attacks, prevention of risk behaviour.

Úvod do problematiky

V posledních letech celosvětově probíhají rozsáhlé výzkumy, které se zaměřují na rizikové jevy spojené s internetovou komunikací, zejména pak výzkumy orientující se na dětské uživatele internetu (např. výzkum EU Kids, Eurobarometr aj.). Jejich cílem je zjistit prevalenci kyberšikany v populaci dětí, nejrozšířenější formy kyberšikany, způsoby ochrany a obrany před kybernetickými útoky a také metody prevence, které lze efektivně aplikovat na školní praxi. V rámci našeho textu se zaměříme na výstupy obdobně orientovaného národního výzkumu realizovaném na reprezentativním vzorku českých dětí.

Výzkum rizikového chování českých dětí v prostředí internetu 2014 je kvantitativně-kvalitativním výzkumem, který realizuje Centrum prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve spolupráci s firmami Seznam.cz, Google a Vodafone kontinuálně od roku 2010. Výzkum mapuje výskyt rizikových jevů spojených s internetovou komunikací v populaci českých dětí, a to na reprezentativním vzorku přesahujícím 28000 respondentů. Výzkum je tematicky rozdělen do 5 základních oblastí orientovaných na vybrané rizikové komunikační jevy – konkrétně kyberšikanu, kybergrooming¹, sexting, rizikové využívání sociálních sítí a zneužívání osobních údajů v prostředí internetu.

¹ Kybergrooming je termín pro soubor technik sociálního inženýrství, které jsou zaměřeny na manipulaci dítěte v prostředí internetu s cílem přimět ho k osobní schůzce.

Výzkum rizikového chování českých dětí v prostředí internetu je podpořen grantem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v rámci programu prevence rizikového chování a dále granty firmy Seznam.cz, Google ČR a Vodafone ČR.

V následujícím textu se zaměříme na jednu z 5 základních oblastí tohoto výzkumu, kterou je kyberšikana její penetrace do populace dětí ve věku 11–17 let.

Definice termínu kyberšikana vychází z existujících definic tzv. tradiční šikany, v nichž je vnímána jako agresivní, úmyslné, opakované jednání či chování prováděné vůči jednotlivci či skupině, který/á se nemůže snadno bránit (Whitney & Smith, 1993, Olweus, 2006). Dalšími autory je pak šikana chápána jako forma obtěžování založeného na nerovnováze sil a systematickém zneužívání moci (Smith & Sharp, 1994, dále Rigby, 1997). Termín kyberšikana pak na tato vymezení logicky navazuje a rozšiřuje je o další specifika (zejména ve spojení s ICT).

Konkrétnější vymezení kyberšikany uvádějí Hinduja a Patchin (2008) a Dehue, Bolman, Völlink, Pouwelse (2008). Hinduja a Patchin (2008) kyberšikanu definují jako záměrnou, opakovanou a zraňující činnost využívající počítač, mobilní telefon a jiné elektronické přístroje. Dehue, Bolman, Völlink, Pouwelse (2008) kyberšikanu popisují jako trýznění, hrozby, ponižování, ztrapňování nebo jiné útoky mezi mladistvými za pomoci internetu, interaktivních a digitálních technologií nebo mobilních telefonů.

Pro potřeby našeho výzkumu jsme kyberšikanu vymezili jako *formu agrese, která je realizována vůči jedinci či skupině s použitím informačních a komunikačních technologií a ke které dochází opakovaně* (Belsey, 2004, dále Smith & Slonje 2007), ať už ze strany původního agresora či tzv. sekundárních útočníků. A jak dodávají Kowalski, Limber a další (2007–2008), jde o šikanování, k němuž dochází prostřednictvím e-mailů, ICQ, mobilních telefonů (SMS, MMS, telefonátů), chatu, webových stránek a jiných ICT.

Výzkumy kyberšikany probíhají v posledních letech velmi intenzivně v řadě zemí z celého světa. Brown, Demaray, Secord (2014) z USA např. upozorňují, že u kyberšikany nezáleží na rozdílech u pohlaví (dívky nejsou častěji obětmi kyberšikany než chlapci). Riebel, Jäger a Fisher (2009) z Německa potvrzují, že se také u německých dětí objevuje kyberšikana. Ačkoli je její naměřená prevalence pouze 5 % populace, v praxi se jedná o více než 600 000 dětí.

Kopecký, Szotkowski, Krejčí (2014) z České republiky upozorňují na nárůst vážných případů kyberšikany ve formě vydírání a vyhrožování dítěti, přičemž jsou k útoku zneužívány intimní materiály vylákané od dítěte. Kováčová (2012), Čechová (2009) a další upozorňují na nárůst počtu obětí kyberšikany na Slovensku (až 38,7 % dětí). Přehledné srovnání výzkumů kyberšikany v Evropě nabízí také Hollá (2013), která srovnává výzkumy kyberšikany prováděné v Německu, Španělsku, Velké Británii, Irsku a Slovenské republice.

1 Metodologie výzkumu

1.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumu realizovaného na území České republiky ze zúčastnilo 28 232 ($n = 28\,231$) respondentů ve věku 11–17 let. 55,54 % vzorku tvořily děti ve věku 11–14 let, 44,46 % ve věku 15–17 let. 46,76 % tvořili chlapci, 53,24 % dívky. Z genderového hlediska odpovídal výzkumný vzorek demografickému rozložení věkové struktury obyvatelstva v České republice. Výzkum probíhal ve všech krajích, nejvíce respondentů pocházelo z Moravskoslezského kraje (11,87 %) a Prahy (10,59 %). Svým rozsahem lze vzorek respondentů považovat za unikátní a to jak v tuzemském, tak i celosvětovém měřítku.

1.2 Charakteristika výzkumného nástroje

Vlastní výzkum byl s ohledem na zamýšlené množství respondentů orientován kvantitativně a jako výchozí výzkumná metoda byla zvolena metoda explorativní (explorační), v rámci které byl jako technika vybrán dotazník. Vlastní výzkumný nástroj, u kterého byly již v minulosti ověřeny jeho vlastnosti (validita, reliabilita), obsahoval celkem 71 položek (40 dichotomických, 2 polytomické, 22 s více možnými odpověďmi a 7 otevřených), jež vznikly na základě analýzy teoretických poznatků a byly sestaveny takovým způsobem, aby reflektovaly stanovené cíle a vzniklé problémy.

Dotazník byl respondentům distribuován elektronicky (on-line) prostřednictvím dotazníkového systému E-Bezpečí / Centra prevence rizikové virtuální komunikace, který disponuje e-mailovými adresami škol, školských zařízení, spolků zaměřených na děti a mládež a jiných institucí v České a Slovenské republice. Soupis adres pořídili členové výzkumného týmu v letech 2013–2014 z veřejně dostupných zdrojů.

Anonymní dotazník, jenž automaticky ověřoval, odkud byl odeslán (IP adresa, regionální příslušnost, monitoring chování respondentů za využití nástroje Google Analytics atd.), nabízel možnost uvedení e-mailové adresy školy, skrze niž mohli být její zástupci v kontaktu s výzkumným týmem.

Příprava výzkumu byla zahájena 1. 10. 2013, sběr dat probíhal od 1. 12. 2013 do 31. 3. 2014. Jejich vyhodnocení bylo realizováno v průběhu dubna 2014. Data byla naměřena převážně na nominální a ordinální úrovni, čemuž odpovídalo i jejich následné zpracování, použité numerické operace a statistika.

Výhodou elektronické verze výzkumného nástroje (dotazníku) byla automatizace sběru dat do příslušných tabulek. Následně bylo provedeno jejich třídění, zpracování a vyhodnocení. Na deskriptivní problémy jsme hledali odpovědi skrze základní veličiny deskriptivní statistiky (výpočet charakteristik polohy – míry ústřední tendence, výpočet směrodatných odchylek, výpočet procent apod.), přičemž nechybělo ani jejich grafické

znázornění. K verifikaci hypotéz jsme využili induktivní statistiky, konkrétně test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

2 Výsledky výzkumu

2.1 Sledované formy kyberšikany – výsledky

V rámci výzkumu byly sledovány tyto formy útoků spadající do oblasti kyberšikany:

- a) Verbální útoky v kyberprostoru – ubližování formou ponižování, urážení, zesměšňování, ztrapňování dítěte.
- b) Obtěžování prozváněním.
- c) Vyhrožování a zastrasování dítěte.
- d) Krádež identity.
- e) Vydírání dítěte.
- f) Ponižování, ztrapňování realizované šířením fotografie.
- g) Ponižování, ztrapňování realizované šířením videa.
- h) Ponižování, ztrapňování realizované šířením audia.

Aby byly tyto formy považovány za skutečnou kyberšikanu, výzkum sleduje jejich opakování v rámci jednoho roku (časová limita).

Výzkum sledoval fenomén kyberšikany z několika hledisek:

- a) *oběť kyberšikany (incidence, množství obětí v rámci časové jednotky, platformy, na kterých útok probíhá),*
- b) *původce kyberšikany (incidence, množství útočníků v rámci časové jednotky, platformy, které jsou pro útok využity),*
- c) *osoby zapojené do řešení kyberšikany (koho by oběť kontaktovala v situaci, kdy zažívá kyberšikanu),*
- d) *další související jevy (specifické formy kyberšikany realizované např. prolomením účtu a následnou krádeží identity).*

Tab. 1

Kyberšikana u českých dětí (dle jednotlivých forem) – oběti

	n	%	N (celkem)
Verbální útoky	9 455	34,33	27 538
Vyhrožování a zastrašování	3 380	17,84	18 951
Krádež identity	2 755	11,82	16 253
Vydirání	1 879	7,91	23 744
Ponižování, ztrapňování šířením fotografie	2 982	13,70	21 765
Ponižování, ztrapňování šířením videa	1 505	6,54	23 022
Ponižování, ztrapňování šířením audia	738	3,89	18 951
Průnik na účet	8 113	34,80	23 314

(n = 16 253–27 538)

Poznámka: Počet respondentů byl u každé otázky jiný, jednotlivé formy respondentů se zkoumaly samostatně (oběť, agresor, platforma apod.). Dále aplikováno např. u agresorů.

Nejčastěji jsou děti v České republice vystaveny průnikům na účet (prolomení hesla do online účtu), které potvrzuje více než 34 % (34,80 %) oslovených dětí. Na dalších pozicích pomyslného žebříčku nejčastějších forem kyberšikany se objevují verbální útoky (34,33 %) a poměrně rozšířené je také vyhrožování a zastrašování (17,84 %).

V dalších částech výzkumu jsme se zaměřili na formy kyberšikany, které jsou využívány dětskými agresory. Následující tabulka shrnuje výsledky zjištění.

Tab. 2

Kyberšikana u českých dětí (dle jednotlivých forem) – útočníci

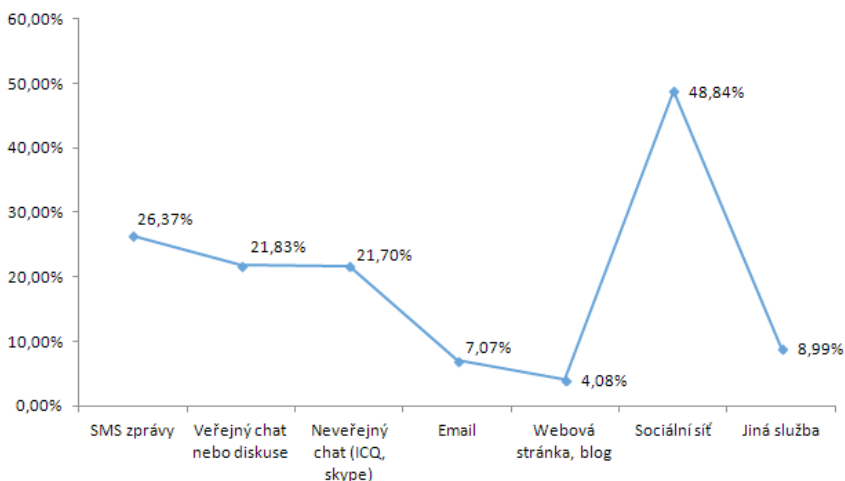
	N	%	N (total)
Verbální útoky	2 824	12,22	23 110
Vyhrožování a zastrašování	1 273	5,73	22 209
Krádež identity	509	8,97	5 675
Vydirání	564	2,56	22 061
Ponižování, ztrapňování šířením fotografie	1 251	6,75	18 541
Ponižování, ztrapňování šířením videa	705	3,23	21 841
Ponižování, ztrapňování šířením audia	575	2,61	22 021
Průnik na účet	5 492	24,93	22 032

(n = 5 675–23 110)

Rozložení jednotlivých forem kyberšikany ze strany agresorů odpovídá rozložení forem kyberšikany, které zažívají oběti. Nejvíce frekventovanou formou útoku, kterou potvrzují dětští agresoři, jsou průniky na účet (24,93 %), následované verbálními útoky (12,22 %).

Graf 1

Platformy užívané pro realizaci kyberšikany



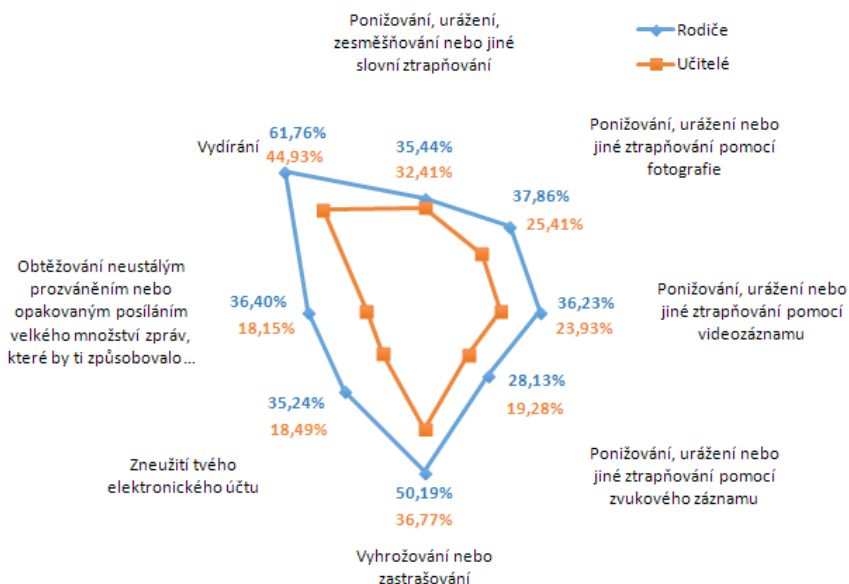
Nejčastější internetovou platformou, která je ke kyberšikaně zneužívána, představují sociální sítě (zejména sociální síť Facebook a Ask.fm). Opakované útoky v kyberprostoru potvrzuje přes 48 % českých respondentů. Kyberšikana také často probíhá prostřednictvím SMS zpráv (26,37 % útoků) a veřejného (21,83 %) a neveřejného (21,70 %) chatu.

V posledních letech se také k útokům stále více využívají webkamery, které umožňují získat od oběti audiovizuální materiály a využít je k následnému útoku. Zneužití webkamery ke kyberšikaně potvrzuje 2,67 % respondentů.

V dalších částech výzkumu jsme se zaměřili na otázku, zda by děti kontaktovaly rodiče či učitele v případech, že zažívají různé formy kyberšikany.

Graf 2

Koho by děti kontaktovaly?



V praxi platí, že čím je projev kyberšikany nebezpečnější, tím častěji se děti obracejí s prosbou o pomoc na dospělé. Rodiče by respondenti kontaktovali zejména v případech vydírání (61,76 % respondentů) a vyhrožování (50,19 %). Pro srovnání – při vydírání učitele kontaktuje 44,93 % českých dětí, při vyhrožování 36,77 %. Přibližně třetina dětí uvádí, že nekontaktují v případě kyberšikany ani učitele ani rodiče.

V dalších částech jsme se zaměřili na přepínání rolí mezi obětí a útočníkem. Nejprve jsme se zaměřili na to, zda se oběť kyberšikany stává útočníkem častěji, než respondenti, kteří kyberšikanou napadeni nebyli. Následně jsme analyzovali a popsali dvě základní formy přepínání OBĚŤ – ÚTOČNÍK:

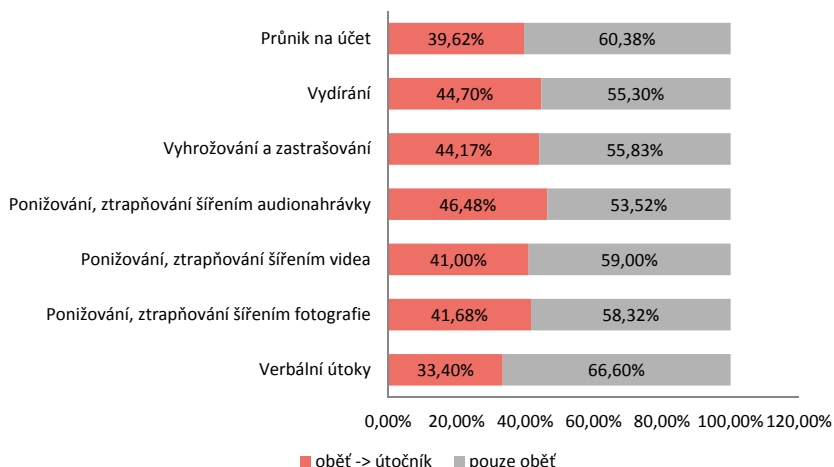
- oběť se stává útočníkem, který využívá stejnou formu útoku, jakou zažíval jako oběť,
- oběť se stává útočníkem, který využívá libovolnou formu kyberšikany.

K ověření hypotézy, zda se útočníky kyberšikany stávají častěji její oběti než jedinci, kteří kyberšikanu neprožili, jsme získaná data nejdříve zavedli do čtyřpolní tabulky a poté je podrobili statistickým analýzám. K vyhodnocení naměřených dat byl použit test nezávislosti chí-kvadrát a míry těsnosti vztahu (fi-koefficient, tetra-chorický koeficient korelace a koeficient kontingence C). Analýza prokázala existenci statisticky významného vztahu mezi zaznamenaným výskytem kyberšikany a výskytem útoků, jež napadení jedinci realizovali vůči jiným osobám (signifikace $p < 0,0001$). Na základě výše uvedených skutečností můžeme konstatovat, že respondenti, kteří se stali obětí kyberšikany, uvádějí častěji než respondenti, kteří takto napadeni nebyli, že sami kyberšikanu realizovali také vůči jiným osobám (signifikace $p < 0,0001$).

Následující grafy vyjadřují, jak moc se v daném vzorku přepínání rolí vyskytuje.

Graf 3

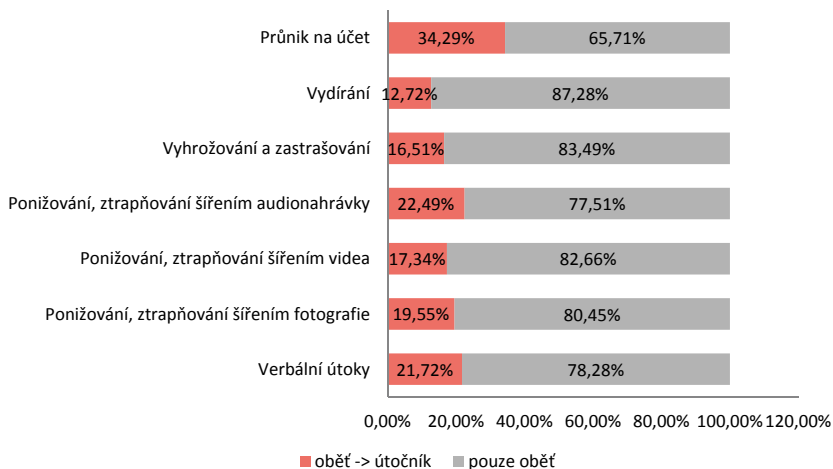
Přepínání rolí oběť – útočník (využívající libovolnou formu útoku)



Z výsledků výzkumu vyplývá, že se dětské oběti stávají agresory poměrně často – např. dítě, které bylo vydíráno, se v 44,70 % mění v útočníka, který vůči dětem využívá libovolné formy útoku. Méně častěji útočníci využívají stejnou formu útoku, jak zachycuje graf níže.

Graf 4

Přepínání rolí obětí – útočník (využívající stejnou formu útoku)



Přepínání rolí je detailněji zachyceno v následující tabulce. Sloupec *Oběti (n)* zachycuje počty obětí jednotlivých forem kyberšikany. Následující sloupce vyjadřují „přepnutí role“ – oběť se mění v útočníka, který využívá stejnou formu útoku, jakou byla oběť šikanována (*Útočník A*), nebo se mění v útočníka, který využívá k útoku libovolnou formu útoku (*Útočník B*).

Tab. 3

Přepínání rolí mezi obětí a útočníkem (data)

	Oběti (n)	Útočník A (n ₁)	Útočník B (n ₂)
Verbální útoky	9455	2054	3158
Vyhrožování a zastrašování	3380	558	1493
Vydírání	1879	239	840
Ponižování, ztrapňování šířením fotografie	2982	583	1243
Ponižování, ztrapňování šířením videa	1505	261	617
Ponižování, ztrapňování šířením audia	738	166	343
Průnik na účet	3864	1325	1531

Závěry výzkumu dokazují, že se české děti nejčastěji setkávají s průniky na své internetové účty (emailové účty, účty v prostředí sociálních sítí atd.) a verbálními formami kyberšikany, vážnějšími formami kyberšikany jsou ohroženy méně.

Velmi zajímavým zjištěním je přítomnost přepínání rolí mezi oběťmi a agresory. To je časté u poměrně velkého množství forem kyberšikany, např. u vydírání, vyhrožování a zastrašování, případně ponižování šířením videa, audia či fotografie. U všech výše zmíněných forem dochází k přepínání role u více než 40 % obětí.

České děti se svěřují s kyberšikanou rodičům či učitelům teprve tehdy, když je útok vážný a děti jej nedokážou vyřešit. Hledají pak pomoc u dospělých osob.

3 Preventivní programy zaměřené na rizikové chování v kyberprostoru

Prevence nebezpečných jevů, které jsou spjaty s prostředím internetu a mobilních telefonů, je v české společnosti diskutována už řadu let, a přesto ještě není dostatečně právně ukotvena. Navíc je často podceňována, poněvadž je těžké zachytit a změřit preventivní dopad na daný negativní rizikový jev – „*například longitudinální experimentální komparací výsledků institucí, na kterých prevence probíhá, s těmi, na kterých preventivní program nebyl realizován*“ (Szotkowski, Kopecký, Krejčí 2013).

Na národní úrovni spadá prevence v oblasti bezpečného chování na internetu pod oblast prevence kriminality, jež je koordinována Ministerstvem vnitra ČR, a pod oblast prevence rizikového chování, která je koordinována Ministerstvem školství ČR. Dále pak existují různé preventivní programy zaměřené na tuto problematiku, respektive na její dílčí části, např. na kyberšikanu, které jsou realizovány soukromými subjekty i státními institucemi.

Od roku 2013 rovněž na území ČR probíhá certifikace programů všeobecné primární prevence, která usiluje o trvalé zvyšování kvality programů školské primární prevence a která se zaměřuje jak na splnění formálních kritérií, tak i na hodnocení samotné preventivní praxe. Certifikaci garantuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání.

Řada významných firem si uvědomuje důležitost preventivních programů zaměřených na uživatele internetových služeb, proto investují finance do realizace zajímavých aktivit zaměřených na oblast bezpečného chování na internetu. Za všechny lze uvést projekt Seznam se bezpečně! (Seznam.cz), orientovaný zejména na internetové seznamování a jeho rizika, dále projekt Webrangers (Google.cz), zaměřený na témata spojená s kyberšikanou a kybergroomingem, projekt E-Bezpečí s Vodafone (Nadace Vodafone / Vodafone) a další.

Literatura

- Brown, Ch. F., Demaray, M. K., Secord, S. M. (2014). Cyber victimization in middle school and relations to social emotional outcomes. *Computers in Human Behavior* 35 (2014), 12–21
- Belsey, B. (2004). *Always on, always aware*. On-line: http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Information.pdf
- Čechová, D., Hlistová, E. (2009). Šikanovanie cez internet. *Prevencia*, 58, 10, s. 18.
- Dehue, F., Bolman, C., Völlink, T., & Pouwelse, M. (2008). Pesten op het werk: de relatie met gezondheid en verzuim en de rol van coping. *Gedrag & Organisatie*, volume 20, nr. 2, 97–117.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129–56.
- Hollá, K. (2013). Cyber bullying – Inappropriate Adolescent Behaviour in the 21th Century. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*. 03/01.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks California: Corwin Press.
- Chudý, Š., Neumeister, P., Szotkowski, R. & Buchtová, T. (2015). The Mutual Interrelationship between Education and ICT – in the context of Knowledge and Power in the Educational Environment. *Ciência e Técnica Vitivinícola*, 30(1).
- Chudý, Š., Plischke, J., Neumeister, P. & Richterová, Kučerová, L. (2015). Mapping Approaches to Describe Fragments and Constructs Training for Novice Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 1168–1175.
- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2007). *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age* (1st ed.). Malden: Blackwell Publishers.
- Kopecký, K., Szotkowski, R., & Krejčí, V. (2014). *Risks of Internet Communication IV*. Palacký University Olomouc.
- Kováčová, A. (2012) *Kyberšikanovanie jako novodobý fenomén u žiakov stredných škôl – jeho výskyt a prevencia*. Banská Bystrica: PDF UMB.
- Olweus, D. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully: Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 781–801.
- Riebel, J., Jäger, R. S., Fischer, U. C. (2009) Cyberbullying in Germany – an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*. Volume 51, 298–314.
- Rigby, K. (1997). *Bullying in schools, and what to do about it* (1st ed.). London: Jessica Kingsley.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., & Carvalho, M. (2010). Cyberbullying: It's nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives* (1st ed.). London: Routledge.
- Whitney, I., Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3–25.

Kontakt:

Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
E-mail: kamil.kopecky@upol.cz

Senioři ve světě nových médií a fenomén digitálního vyloučení v zemích Visegrádské čtyřky

Łukasz Tomczyk

Abstrakt

Hlavním cílem této práce je popsání specifických aspektů fungování seniorů v informační společnosti v zemích Visegrádské čtyřky. Základní otázka, na niž se text zaměřuje, je, jaké příčiny vedly ke vzniku fenoménu digitálního vyloučení v tomto regionu a dále, jak tento jev ovlivňuje kvalitu života seniorů. Uchopení takto formulované problematiky bude možné prostřednictvím podrobné analýzy faktorů, podmiňujících existenci digitální propasti v České a Slovenské republice, v Polsku a v Maďarsku (V4).

Článek sestává ze tří základních částí. První je teoretický úvod do problematiky vývoje informační společnosti. K tomuto účelu byly mimo jiné aplikované teorie M. Prenského, jenž zkoumal psychosociální fungování digitálních imigrantů a digitálních domorodců v informační společnosti, kompetenční modely příznačné pro informatizovanou společnost či rozdělení jednotlivců na skupinu e-občanů a osoby postižené digitální exkluzí, a to jak reálně tak i zdánlivě. Následuje analýza statistických dat, jež se vztahují k účasti seniorů v informační společnosti. Za účelem komparace byly podrobně analyzovány faktory ovlivňující účast seniorů v realitě nových médií. V závěru se snažíme poukázat na podobnosti a rozdíly fenoménu digitálního vyloučení v zemích V4. Dále zde byl zdůrazněn význam nejpobulárnějších vzdělávacích aktivit v oblasti nových médií, orientovaných na seniory v Polsku, Maďarsku, České a Slovenské republice.

Klíčová slova: digitální vyloučení, senioři, nová média, Internet, Polsko, Česká republika, Slovenská republika, Maďarsko, Visegrádská čtyřka, aktivní stárnutí.

Seniors in the Information Society and the Phenomenon of Digital Exclusion in the Visegrad Countries

Abstract

The main objective of this paper is to describe specific aspects of seniors' life in information society of the Visegrad countries. The fundamental question addressed in the text is what causes have led to the development of the phenomenon of digital exclusion in this region, and further, in what way this phenomenon influences the quality of seniors' lives. It will be possible to cover the issue formulated in this way by means of a detailed analysis of factors determining the existence of digital gap in the Czech and Slovak Republics, Poland and Hungary (V4).

The paper consists of three basic parts. The first one is a theoretical introduction into the issue of the development of information society. Among others, M. Prensky's theories were applied; he studied psychosocial functioning of digital immigrants and digital natives in information society, the competence models characteristic of informatized society or classification of individuals into the group of e-citizens and digitally excluded persons, both really and seemingly. It is followed by an analysis of statistical data related to the seniors' participation in information society. Factors influencing the seniors' participation in the reality of new media were analysed in detail for the sake of comparison. The conclusion tries to point out similarities and differences of the phenomenon of digital exclusion in the V4s countries. It further emphasized the importance of the most popular educational activities in the field of new media oriented on seniors in Poland, Hungary, the Czech and Slovak Republics.

Key words: digital exclusion, seniors, new media, Internet, Poland, Czech Republic, Slovak Republic, Hungary, Visegrad Four, active ageing.

1 Vývoj informační společnosti v zemích Visegrádské čtyřky

V zemích Visegrádské čtyřky probíhal vývoj Internetu analogickým způsobem. Všechny čtyři státy získaly možnost připojení k Internetu začátkem devadesátých let 20. století. Tehdejší Československo získalo oficiální přístup ke „globální digitální vesnici“ v únoru 1992, a to díky spolupráci ČVUT v Praze a univerzity v Linci (Gruntorád 2012). Polsko získalo připojení k síti 17. srpna 1991, pomocí propojení Ústavu fyziky Varšavské univerzity s Výpočetním střediskem univerzity v Kodani (Juza 2011). Maďaři měli přístup k virtuální realitě již od roku 1990, hlavně díky spolupráci se zahraničními vědeckými středisky (Kelly, Minges, Srivastava, Pergel 2001).

I další etapy vývoje informační společnosti měly obdobné charakteristiky.

V polovině 90. let 20. století získali obyvatelé zemí V4 možnost připojení k Internetu prostřednictvím telefonní linky. Jedním z technických impulzů, podnětujících nárůst počtu osob, jež využívaly kapacity globální digitální vesnice, byl vývoj služeb typu ADSL, které umožňovaly rychlé prohlížení obsahů v síti a odesílání dat. Dalším důležitým technickým faktorem, podporujícím vznik široko definované informační společnosti (viz Webster 2006; Castells 2009; Goban-Klas, Sienkiewicz 1999), založené na zvyšujícím se počtu e-sluzeb a uživatelů nových médií, byly čím dál rychlejší tele-informační systémy, rozšíření okruhu dodavatelů Internetu a prudký růst počtu www stránek.

Důsledkem tohoto technického pokroku bylo zformování nového typu společnosti, bazírující jak v profesním, tak v soukromém životě na nových informačně-komunikačních technologiích. Systematický nárůst počtu osobních počítačů v domácnostech a počtu domácností připojených k Internetu, jakož i postupné zprovozňování různých druhů e-sluzeb, vedly ke vzniku nové společenské formace, pojmenované jako digitální domorodci. Podle M. Prenského lze do kategorie osob, které vyrostly v realitě nových médií, započítat všechny lidi narozené po roce 1983 (Prensky 2001, 2012). Je zde potřeba zdůraznit, že mladší uživatelé Internetu přikládají mikro-technologickým zařízením diametrálně odlišnou hodnotu. Elektronická média vnímají jako přirozenou součást každodenní existence. Většina z nich systematicky využívá populární e-sluzby, jako jsou: sociální sítě, e-mailová schránka, internetové vyhledávače. Prostředí nových médií je pro digitální domorodce stejně intuitivní, jako jsou pro starší generace – tzv. digitální imigranty – tradiční média. Digitální domorodci jednoznačně upřednostňují ikonosféru (dominance vizuálních vjemů) na úkor logosféry (prostředí psaného a mluveného slova). Multimedializace, polysenzorické vnímání, permanentní přítomnost „online“ výstižně charakterizují příslušníky nejmladších generací uživatelů elektronických médií.

Obě generace, digitální domorodci a imigranti, mají k dispozici stejné nástroje, umožňující využívání výhod informační společnosti (Pieri, Diamantini 2010). Mladí lidé používají nová média zcela intuitivním způsobem. Proto se jako obzvláště důležitá jeví otázka specifické „technologické socializace“, zejména když zohledníme skutečnost, že obsluha doposud používaných prostředků masové komunikace nebyla nikterak komplikovaná. Tradiční média nevyžadovala od uživatelů vysokou úroveň jazykových kompetencí, dobře rozvinutou zrakově-sluchovou koordinaci či znalosti o komplikovaných operačních systémech, jež umožňují výměnu dat mezi zařízením, sítí, e-sluzbami a uživateli.

Krajní rozdíly mezi digitálními imigranty a domorodci vyjadřuje fenomén digitálního vyloučení. Tento jev není sourodý a proto je potřeba rozdělit informační společnost na tři elementární skupiny:

- **e-občané** – jsou vybaveni souborem kompetencí nezbytných k využívání různého druhu e-sluzeb;
- **reálně digitálně vyloučení** – lidé, kteří nemají potřebné dovednosti a přístup k informační infrastruktuře, což významným způsobem ovlivňuje jejich kvalitu života

(typickým příkladem pro tento fenomén jsou osoby v produktivním věku – tzv. generace 50+);

- **zdánlivě digitálně vyloučení** – nemají potřebné dovednosti a neprojevují zájem o nové informační technologie, upřednostňovaný životní styl souvisí s hmotným (fyzickým) přístupem ke službám a informacím (významná část populace v post-produktivním věku).

Toto členění je podstatné proto, že odpovídá stávajícím rozdílům v současné etapě vývoje informační společnosti. Je ale potřeba zdůraznit, že ne všichni senioři musí aktivně využívat nová média, aby mohli zvýšit kvalitu běžného života. Zní to sice poněkud paradoxně, zejména v kontextu tohoto článku či v kontextu dalekosáhlých následků spoluúčasti v prostředí nových médií, nicméně existuje skupina osob, které nemají a nebudou mít zájem o aktivní využívání nejnovějších technologií, protože jsou jejich potřeby plně uspokojené pomocí služeb dostupných v reálném světě. Osoby zdánlivě digitálně vyloučené tvoří významnou podskupinu v souboru jednotlivců, postižených fenoménem digitální exkluze.

2 Senioři v informační společnosti v zemích V4

Z údajů Eurostatu vyplývá, že v zemích Visegrádské čtyřky v současné etapě vývoje informační společnosti existuje srovnatelný počet domácností vybavených připojením k Internetu. Po stránce technické je to klíčová charakteristika informační společnosti.

Tab. 1

Domácnosti vybavené připojením k Internetu

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
EU 28	:	:	55	60	66	70	73	76	79
EU 27	48	49	55	60	66	70	73	76	79
EU 15	53	54	59	64	69	73	:	:	81
Czech Republic	19	29	35	46	54	61	67	65	73
Hungary	22	32	38	48	55	60	65	69	71
Poland	30	36	41	48	59	63	67	70	72
Slovakia	23	27	46	58	62	67	71	75	78

Zdroj: (Eurostat 2014a)

Postupem času klesá ve společnosti procentuální podíl osob, které nikdy nepoužívaly Internet. V roce 2013 nemělo přístup k elektronickým médiím 30% obyvatel Polska, a to i přesto, že před téměř 10 lety byl tento údaj na úrovni srovnatelné s ostatními

státy skupiny V4. Podle Eurostatu byl největší počet jednotlivců, kteří přišli do styku s Internetem, zaznamenán na Slovensku. Tato hodnota byla dokonce vyšší než průměr v 28 členských státech Evropské unie.

Tab. 2

Procentuální podíl jednotlivců, kteří nikdy nepoužili Internet (ve věku 16 až 74 let)

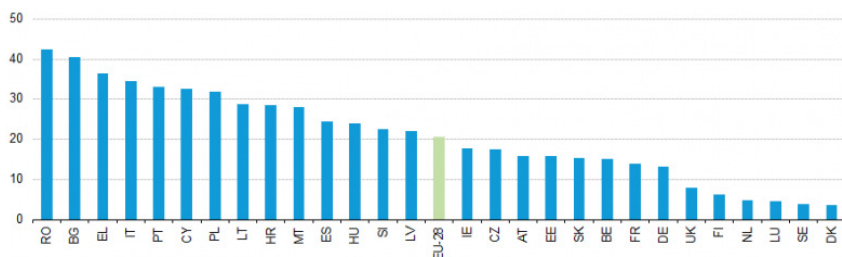
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
EU (28 countries)	:	:	37	33	30	27	24	22	21
EU (27 countries)	43	42	37	33	30	27	24	22	20
Czech Republic	63	49	46	33	33	28	24	19	17
Hungary	60	52	46	37	36	32	28	26	24
Poland	58	52	48	44	39	35	33	32	32
Slovakia	42	41	35	25	22	17	20	18	15

Zdroj: (Eurostat 2014b)

Pro srovnání, ve Spojených státech amerických přesáhnul podíl uživatelů Internetu starších 65 let v roce 2012 53 %, přičemž ve věkové skupině 50–64 let činí tato hodnota 77 % (Zickuhr, Madden 2012). Pokud ale zohledníme výsledky výzkumu realizovaného v zemích OECD, zjistíme, že 26,8 % ve věku 45–54 let nemá zkušenosti s používáním osobního počítače, přičemž v kategorii 55–65 let je to již 57,5 % obyvatel. Na základě těchto výzkumů lze usoudit, že úroveň kompetencí v oblasti ICT systematicky klesá s přibývajícím věkem (OECD 2013). Nicméně v posledních letech došlo k významnému kvantitativnímu a kvalitativnímu posunu ve vývoji informační společnosti, čehož projevem je mimo jiné pokles počtu jednotlivců, kteří nikdy nepoužili Internet. Procento těchto osob přesahuje v Polsku a v Maďarsku průměr stanovený ve 28 členských státech Evropské unie; v České a Slovenské republice je tato hodnota podprůměrná (Seybert, Reinecke 2013).

Graf. 1

Jednotlivci, kteří nikdy nepoužívali Internet v roce 2013 (% osob)



Zdroj: (Seybert, Reinecke 2013)

Další kvantitativní determinantou digitálního vyloučení je četnost používání Internetu. Vycházíme-li z údajů poskytnutých Eurostatem, je patrné, že největší počet seniorů, kteří systematicky používají Internet, byl zaznamenán v Maďarsku a v České republice, nicméně tato hodnota stále nedosahuje průměru Evropské unie. Nejmenší počet starších osob, které systematicky využívají elektronická média, a to bez ohledu na věkovou kategorii, je v Polsku a na Slovensku.

Tab. 3

Četnost používání Internetu, zohledňující připojení jednou týdně (vč. připojování každý den)

GEO/TIME	45–54 let				55–64 let				65–74 let			
YEAR	2004	2010	2012	2013	2004	2010	2012	2013	2004	2010	2012	2013
EU (28 countries)	:	63	69	71	:	45	52	54	:	24	31	34
EU (15 countries)	38	68	73	75	23	51	58	60	9	28	36	39
Czech Republic	23	54	69	74	11	35	47	51	1	15	19	23
Hungary	16	62	72	72	:	41	51	53	:	12	21	21
Poland	15	45	50	52	7	24	30	32	1	8	14	15
Slovakia	39	77	75	76	12	43	46	50	4	13	21	19

Zdroj: [Eurostat 2014c]

Komparace faktorů, podmiňujících fenomén digitálního vyloučení v zemích V4, naznačuje, že plnou participaci v digitální společnosti ztěžují zejména tyto okolnosti (Lupač, Sládek 2008; Ala-Mutka, Gáspár, Kismihók, Suurna, Vehovar 2010; Tomczyk 2011; Vaněk, Jarolímek, Šimek 2008; Pósfai, Féjer 2008; Velšic 2011; OECD 2013):

- **příjmová skupina** – koupě a stálý přístup k elektronickým zařízením je i nadále (s ohledem na poměrně velkou finanční zátěž) významnou překážkou;
- **motivace jednotlivce k učení** je vysoce individualizovaná. Může být pozitivně posilovaná pomocí celospolečenských kampaní, požadavky každodenního života a řadou faktorů prostředí;
- **příliš nízká úroveň kompetencí v oblasti používání elektronických médií** je příliš značná pro skupinu digitálních imigrantů. Oproti digitálním domorodcům mají senioři menší zásobu intelektuálních (pochopení principů fungování nových médií) a instrumentálních (používání jednotlivých aplikací) kompetencí;
- **dostupnost institucí a organizací, které se zabývají vzděláváním osob ve věku dospělosti a pozdní dospělosti** souvisí s nabídkou vzdělávacích akcí určených seniorům (přizpůsobení obsahů jejich znalostem obsluhy nových médií, specifické metody výuky);
- **rozvoj služeb e-governmentu** ve svých předpokladech podporuje systematické rozvíjení kompetencí v oblasti informačních technologií. Některé administrativní úkony jsou zpřístupněné i prostřednictvím virtuální reality a tím nabádají nové uživatele, kteří doposud nová média nevyužívali, aby se seznámili s nabídkou e-slужeb veřejné správy;
- **celostátní politika směřující k odstranění digitální propasti** se v širším měřítku vztahuje na potřeby všech sociálních skupin. Problém digitální exkluze je od začátku 20. století jedním z nejdůležitějších bodů vládních programů zaměřených na snižování sociálních nerovností v zemích V4;
- **popularizace ideje občanské společnosti** spočívá v angažování jednotlivců a určitých společenských skupin (dobrovolníci, knihovny, neziskové organizace apod.) v aktivitách podporujících zvyšování kompetencí v oblasti ICT;
- **s nedostatečným počtem míst s přístupem k Internetu** se sice setkáváme v mnohem menší míře, nicméně je tento problém patrný v mimoměstských lokalitách s horší teleinformační infrastrukturou. Tento faktor postupně s uplývajícími léty ztrácí na významu;
- **věk** – počet lidí, kteří využívají nové ICT technologie, klesá úměrně s rostoucím věkem uživatelů. Tato determinanta je nejdůležitější nezávislou proměnnou, typickou pro popisovaný fenomén;
- **místo bydliště** – senioři, kteří bydlí na venkově, využívají výhody nových médií mnohem méně než jejich vrstevníci ve větších sídelních útvarech, což mimo jiné souvisí s odlišným stylem každodenní psychofyzické aktivity;
- **členové společné domácnosti** – senioři, kteří bydlí společně s mladšími uživateli nových médií, často také patří ke skupině e-občanů, protože jejich prostředím je přímo i nepřímo vybízí k seznámení s novou, virtuální realitou;
- **specifika vykonávané profese a nejvyšší dosažené vzdělání** – senioři, kteří byli v období časně a střední dospělosti zvyklí na kontinuální vzdělávání, se mnohem

- častěji účastní výuky obsluhy počítače, Internetu, chytrých telefonů, tabletů a dalších zařízení tohoto druhu, než jejich vrstevníci, kteří ve srovnatelném období neparticipovali na formálních, neformálních či informálních vzdělávacích aktivitách;
- **rozvoj e-služeb a vývoj zařízení určených pro osoby ve vyšším věku** je příznačný pro současnou etapu vývoje informační společnosti. Jejich tvůrci si čím dál častěji všímají ekonomické perspektivy této oblasti (nárůst počtu seniorů), nicméně tento segment hospodářství je zatím ještě nedostatečně vyvinutý;
 - **individuální charakteristiky související s postojem k technologickým novinkám** jsou výsledkem motivace, předsudků, světového názoru a osobního vztahu k technickému pokroku. Dále jsou spojené s jistotou flexibility a otevřeným přístupem k případným změnám každodenních vzorců chování, vypracovaných během mnoha let v analogové realitě.

Z výše uvedeného je patrné, že fenomén digitálního vyloučení je mnohadimenzionální jev, determinovaný souborem okolností, závislých a nezávislých na samotných seniorech. Individuální charakteristiky doplňuje řada faktorů prostředí. Existence digitální propasti je příznačná pro vznik nového sociálního uspořádání, kde elektronická zařízení sehrávají významnou roli jak v soukromém životě, tak i v hospodářství, školství, vědě a výzkumu, komunikaci, výrobním sektoru a dalších odvětvích lidské činnosti. Fenomén digitální exkluze souvisí nejen se systémem formálního, neformálního a informálního vzdělávání, ale také s generační mírou reprodukce. Za několik desítek let bude tento proces považován za jednu z historických událostí.

3 Důsledky života „online“ a fenoménu digitálního vyloučení pro informační společnost

Z dat získaných prostřednictvím realizovaných kvalitativních výzkumů lze odvodit, že senioři rádi využívají starší technologická řešení, protože jsou s jejich používáním spokojeni. Největší oblibě se zde těší televize, rozhlas, telefon (pevná linka). Nicméně poměrně četná skupina si již nedokáže představit svůj život bez využití mobilních telefonů (Pieri, Diamantinir 2010: 2424–2426), které posilují pocit udržování stálého kontaktu s jinými osobami. Mediální odborníci zdůrazňují skutečnost, že staré a nové komunikační technologie (pevná linka, mobilní telefon, elektronická pošta, internetové komunikátory) nepřímou podporují prohlubování osobních kontaktů v reálném světě. Kromě toho, což dokazují výzkumy, napomáhá používání nových médií snižování pocitu osamocení a sociální exkluze (Şar, Göktürk, Tura, Kazaz 2012; Sum, Mathews, Hughes, Campbell 2008). Používání Internetu navíc přispívá ke zvýšení životní spokojenosti lidí ve vyšším věku, podporuje osobní rozvoj (zájmy a koníčky), pozitivně ovlivňuje subjektivní pocit pohody (Sum, Mathews, Pourghasem, Hughes 2009). Senioři, kteří jsou již vybavení dostatečnou

úrovní počítačových kompetencí, podtrhují význam nových médií v oblasti vyhledávání informací na téma zdravotního stavu (Sheng, Simpson 2013). Mnozí využívají Internet v každodenních situacích, které souvisí například s nákupy (srovnání cen, objednávání výrobků a služeb), získáváním potřebných dokumentů (stahování formulářů z www stránek) či přístupem ke kulturním zdrojům (Abad 2014). Vzhledem k těmto pozitivům lze konstatovat, že následkem nedostatečné úrovně digitálních kompetencí může být snižování kvality života osob ve věku pozdní dospělosti, zejména aktivních seniorů.

Poměrně vážným problémem pro starší uživatele elektronických médií je otázka nedostatečného přizpůsobení uživatelského rozhraní jejich specifickým potřebám (percepční poruchy související s multimediálním charakterem elektronických zařízení) (Pieri, Diamantinir 2010; Rodrigues, Carreira, Gonçalves 2014). Typické „nástrahy“ operačních systémů, populárních aplikací či www stránek (nepostačující velikost písma, velké množství reklam na Internetu, obtížně srozumitelné hlášení počítačových programů) mnohdy ztěžují části tzv. „non-users“ efektivní výuku používání ICT. Kromě toho je pro uživatele-začátečníky nesmírně důležité osvojení „jediného správného způsobu“ používání nejběžnějších e-slужeb (e-bankovnictví, elektronická pošta, informační portály), což je ale mnohdy nemožné, a to vlivem plurality dostupných e-slужeb a „kreativity“ jejich tvůrců. Není pochyb, že dnes jsou www stránky navrhované většinou mladými lidmi pro stejné mladé uživatele. Tato skutečnost je jedním z nejdůležitějších omezení, které v současné etapě vývoje informační společnosti nelze zcela odstranit ani v zemích V4.

4 Neformální a informální vzdělávání jako klíč k odstranění digitálního vyloučení – příklady řešení z maďarské, polské, české a slovenské praxe

Maďarsko se v největší míře soustředí na odstraňování digitální propasti prostřednictvím příležitostných akcí organizovaných v rámci různých projektů zaměřených na mezigenerační učení či tzv. Otevřených univerzit. Tato skutečnost úzce souvisí s absencí obdobných center vzdělávání seniorů, jakými jsou v ostatních zemích V4 Univerzity třetího věku. Kupříkladu do projektu realizovaného v letech 2011–2012 byli zapojeni žáci ve věku 14–16 let, kteří plnili roli učitelů, rozvíjejících mediální kompetence seniorů. Tento pilotní program dokázal, že kurzy vedené s podporou profesionálního vzdělavatele dospělých, mohou být velmi úspěšné. Maďarští senioři, nezávisle na místě bydliště (hlavní město, okresní město, obec) a věku, si byli schopni osvojit následující kompetence: používání prohlížeče, informačních portálů či sociálních sítí, chatování, obsluha e-mailové schránky, stahování potřebných programů a souborů (Széman 2013: 144–146; Kucsera 2013). Mezigenerační učení není jen myšlenkovým konceptem. V první řadě je to způsob, jak získat nové kompetence a zpopularizovat nové oblasti spolupráce mezi

digitálními domorodci a imigranty. V této souvislosti získává velký význam skutečnost, že poměrně velká část seniorů má příbuzné, kteří trvale žijí v cizině (nejčastěji děti či vnoučata) (viz Drbohlav, Hárs, Grabowska-Lusińska 2009) a chce s nimi udržovat blízké kontakty s využitím bezplatných webových nástrojů. Mezigenerační učení se tak stává jednou z nejatraktivnějších, nejefektivnějších a nejvíc společensky angažovaných forem odstraňování digitálního vyloučení a zároveň budování skutečně občanské společnosti.

Obdobnou roli (i když s širší teritoriální působností) plnily v Polsku dobrovolnické aktivity sdružené pod názvem „Latarnicy Cyfrowej Polski” (Světlohoši digitálního Polska). Více než 2.800 osob s různou profesní kvalifikací, se od roku 2012 angažovalo v bezplatné vzdělávací aktivitě, zaměřené na odstranění digitální propasti. Tento projekt nemá obdobu v žádném jiném státu Visegrádské čtyřky. Do konce října 2014 bylo v různých lokalitách (velká a malá města, obce) proškoleny přes 200.000 účastníků v seniorském věku v oblasti používání elektronických médií. V rámci realizovaných kurzů byli senioři obeznámeni nejen s jednoduchou obsluhou počítače, ale i s používáním komplikovanějších aplikací, sloužících ke grafické úpravě fotografií, programování či bezpečnému používání nových médií. Tento projekt byl částečně financován z fondů Evropské unie, účastníci nemuseli hradit žádné poplatky. Počítačové místnosti, v nichž se konala výuka, byly zpřístupněny zadarmo, a to díky pomoci ze strany neziskových organizací, škol či lokálních podniků. Tento projekt je modelovým příkladem budování skutečné občanské společnosti, a to prostřednictvím občanských aktivit nepřímo podporovaných státem.

V České a Slovenské republice funkci profesionalizovaných institucí vzdělávání seniorů plní Univerzity třetího věku a různé spolky sdružující osoby ve věku pozdní dospělosti (například kluby důchodců nebo neziskové organizace podobného zaměření) (Krystoň 2013). Tento směr se systematicky rozvíjí v souladu s evropskou a celostátní strategií celoživotního vzdělávání. V České republice vzniklo v posledních několika letech větší množství klubů aktivního stárnutí, klubů důchodců či tzv. Akademie třetího věku (způsob jejich uspořádání je méně formalizovaný než v případě Univerzit třetího věku). Jak programová východiska, tak i každodenní činnost těchto organizací mimo jiné zohledňují minimalizování jevu digitálního vyloučení. Poněkud atypickou formou vzdělávání seniorů a jejich zapojování do virtuální reality je Virtuální univerzita třetího věku, která působí na území celé České republiky již od roku 2007 (Šerák 2013).

Polsko, Maďarsko, Česká a Slovenská republika mají, jako státy reprezentující středovýchodní Evropu, obdobné dějiny, kulturní, ekonomické a sociální podmínky – také v kontextu vývoje informační společnosti. Analogická období rozvoje širokopásmového připojení k Internetu a vzniku e-služeb umísťují země V4 na srovnatelnou úroveň co se týká fenoménu digitálního vyloučení. Velmi obdobné jsou i způsoby, jakým se tyto státy snaží minimalizovat digitální propast, zejména u seniorů. Zde se jako nesmírně důležitý podpůrný faktor jeví kvalitní nabídka neformálního vzdělávání realizovaného například prostřednictvím různého druhu institucí (viz Fabiš 2014), včetně občanských aktivit či grantových projektů financovaných Evropskou unií nebo místní samosprávou. Aktivity

orientované na maximalizování digitálního začlenění skýtají příležitost pro aktivizaci vyšších věkových skupin, a to díky propagování a popularizaci ideje aktivního stárnutí.

Fenomén digitální exkluze je dynamický jev, který vlivem obdobných determinant vykazuje v zemích V4 mnoho paralel. Všechny státy získaly přístup k Internetu ve stejném období a současně mají relativně podobnou úroveň tele-informační infrastruktury a počet domácností vybavených připojením k Internetu. Spolu s uplývajícími léty postupně klesá počet lidí, kteří nepoužívají nová média. Nicméně údaje Eurostatu dokazují, že země Visegrádské skupiny, zejména Polsko a Slovenská republika, se odchylují od průměru Evropské unie, co se týká procenta seniorů, kteří využívají nejnovější informační technologie. Tato situace podléhá v současné době dynamickým změnám, a to jak zásluhou institucí neformálního vzdělávání a aktivit souvisejících s budováním občanské společnosti (mj. dobrovolníci v Polsku a v Maďarsku), tak i systematického vzdělávání seniorů v podobě Univerzit a Akademií třetího věku či klubů důchodců.

Literatura

- Abad, L. (2014). Media Literacy for Older People Facing the Digital Divide: The e-Inclusion Programs Design. *Comunicar*. vol. 21, n. 42: 173–180.
- Ala-Mutka, K., & Vehovar, V. (January 01, 2010). Status and developments of elearning in the EU10 member states: The cases of Estonia, Hungary and Slovenia. *European Journal of Education*, 45, 3, 494–513.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- CESNET (2012). *Annual Report CESNET*. Praha: CESNET. Association of Legal Entities.
- Drbohlav, D., Hárs, Á., Grabowska-Lusińska, I. (2009). Experiencing immigration: Comparative analysis of the Czech Republic, Hungary and Poland. *IDEA WP*, No. 14.
- EUROSTAT. (2014). *Households – level of Internet acces*. [online]. [cit. 20. 10. 2013]. Dostupné z: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/graph.do?tab=graph&plugin=1&language=en&pcode=tin00134&toolbox=type>
- EUROSTAT. (2014). *Individuals who never used the Internet – whether at home, at work or from anywhere else and whether for private or professional purposes*. [online]. [cit. 20. 10. 2013]. Dostupné z: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tin00093>
- EUROSTAT. (2014). *Individuals – Internet use*. [online]. [cit. 20. 10. 2013]. Dostupné z: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=isoc_ci_ifp_iu&lang=en
- Fabiś, A. (2014). Uczący się seniorzy. Uwarunkowania uczenia się osób starszych w Polsce. In Fabiś, A., Muszyński, M., Tomczyk, Ł. & Zralek, M. (eds.) *Starość w Polsce. Aspekty społeczne i edukacyjne*. Oświęcim: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Goban-Klas, T., & Sienkiewicz, P. (1999). *Spółeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków: Wydaw. Fundacji Postępu Telekomunikacji.
- Juza, M. (January 01, 2011). Społeczność polskich pionierów Internetu i jej dokonania. 20 lat Internetu w Polsce. *Studia Socjologiczne*, 2011, 3, 7–28.
- Kelly, T., Minges, M., Srivastava, L. & PERGEL, J. (2001). *Internet in a transition economy: Hungary case study*. Geneva: International Telecommunication Union.

- Krystoň, M. (2013). System of education of older adults in Slovakia. In Kocianová, R. (ed.). *Analysis and Comparison of Forms and Methods for the Education of Older Adults in the V4 Countries*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Kucsera, C. (2013). Improving the Quality of Life of the Elderly with ICT – Results of an R&D Project. In Széman, Z. (ed.). *Challenges of Ageing Societies in the Visegrad Countries*. Budapest: Hungarian Charity Service of the Order of Malta.
- Lupač, P. & SLÁDEK, J. (2008). The Deepening of the Digital Divide in the Czech Republic. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2(1), article 1.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*.
- Pieri, M., Diamantini, D., & 2nd World Conference on Educational Sciences, WCES-2010. (October 13, 2010). Young people, elderly and ICT. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2, 2, 2422–2426.
- Posfai, M., & Fejer, A. (December 01, 2008). The eHungary Programme 2.0. *Innovation*, 21, 4, 407–415.
- Prensky, M., (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, Vol. 9 Iss: 5, pp.1–6.
- Prensky, M., (2012). *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*. London: SAGE Publications.
- Rodrigues, E., Carreira, M., Goncalves, D., & 5th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-Exclusion, DSAI 2013. (January 01, 2013). Developing a multimodal interface for the elderly. *Procedia Computer Science*, 27, 359–368.
- Şar, A., Göktürk, G., Tura, G. & Kazaz, N. (2012). Is The Internet Use An Effective Method To Cope With Elderly Loneliness And Decrease Loneliness Symptom? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 55, 1053–1059.
- Šerák, M. (2013). System of education of older adults in the Czech Republic. In Kocianová, R. (ed.). *Analysis and Comparison of Forms and Methods for the Education of Older Adults in the V4 Countries*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Statistical Office of the European Communities, Seybert, H., & Reinecke, P. (2013). *Three quarters of Europeans used the internet in 2013*.
- Sheng, X. & Simpson, P. M. (2013). Seniors, Health Information, and the Internet: Motivation, Ability, and Internet Knowledge. (January 01, 2013). *Cyberpsychology Behavior and Social Networking*, 16, 10, 740–746.
- Sum, S., Mathews, R. M., Hughes, I., & Campbell, A. (January 01, 2008). Internet use and loneliness in older adults. In: *Cyberpsychology & Behavior*, 11, 2, 373–386.
- Sum, S., Mathews, R. M., Pourghasem, M., & Hughes, I. (January 01, 2009). Internet use as a predictor of sense of community in older people. *Cyberpsychology & Behavior: the Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 12, 2, 235–239.
- Széman, Z. (2013). Methods of education of older adults in Hungary. In Kocianová, R. (ed.). *Analysis and Comparison of Forms and Methods for the Education of Older Adults in the V4 Countries*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Tomczyk, Ł. (2011). Trends And Contexts On Education Of Senior In The Range Of Information Technology In Poland. In *Conference proceedings of „eLearning and Software for Education” (eLSE) issue: 02/2011*, 121–126.
- Vaněk, J., Jarolínek, J., & Šimek, P. (January 01, 2008). Development of communication infrastructure in rural areas of the Czech Republic. *Zemědělská Ekonomika*, 54, 129–134.
- Veľšič, M. (2011). Digital Literacy in Slovakia 2011. In *ICETA 2011. 9th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications, Proceedings*, 223–226.

Webster, F. (2006). *Theories of the information society*. London: Routledge.

Zickuhr, K. & Madden, M. (2012). *Older adults and internet use For the first time, half of adults ages 65 and older are online*. Washington: Pew Research Center's Internet & American Life. Project.

Kontakt:

PhDr. inż. Łukasz Tomczyk

Katedra Pedagogiki Społecznej i Andragogiki

Wydział Pedagogiki

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

ul. Ingardena 4, 30-060 Kraków

Rzeczpospolita Polska

E-mail: tomczyk_lukasz@prokonto.pl

Závěrečná konference projektu VOICES

Ve dnech 24.–26. září 2015 se Pedagogická fakulta Univerzity Palackého stala dějištěm závěrečné konference projektu VOICES – The VOICE of European Teachers.

Síť VOICES, jejímiž členy jsou Saxion University (NL), Pädagogische Hochschule Steiermark Graz (A), Odisee University College Brussels (B), University College UCC Copenhagen (D), Università degli Studi di Milano-Bicocca (I), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (PL), University of Minho Braga (P), Universitat Autònoma de Barcelona (E), Pädagogische Hochschule Schwyz (CH), Uludag University Bursa (TR), University of Derby (UK) a Univerzita Palackého (CZ), se snaží o šíření inovativních vzdělávacích aktivit v evropském kontextu. Hlavním cílem je podpora mezinárodní spolupráce, výzkumu a rozvoje v oblasti kompetencí evropských učitelů, digitální gramotnosti a výuky cizích jazyků. S tímto účelem pořádá vzdělávací kurzy a vydává informační bulletin. Členy této komunity jsou nejen učitelé a studenti, ale také akademičtí pracovníci, kteří se aktivně podílejí na výzkumu, vývoji a tvorbě vzdělávacích modulů.

Na zahajovacím jednání v nové aule Pedagogické fakulty přivítali účastníky konference proděkan Pedagogické fakulty pro zahraniční vztahy Vojtěch Regec a proděkanka PdF pro organizaci, rozvoj a celoživotní vzdělávání Hana Marešová, poté s krátkým projevem vystoupil primátor města Olomouce Antonín Staněk. Hlavní referáty přednesly Ruby Oates a Fiona Shelton z University of Derby, z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci pak Kateřina Vitásková. Součástí slavnostního večera bylo také vystoupení pěveckého sboru Univerzity Palackého Ateneo, které se setkal s nadšeným ohlasem.

Na programu tří denního zasedání byly, kromě zprávy hlavního koordinátora projektu Hennyho Oude Maatmana (Saxion University Enschede) a dílčích zpráv vedoucích jednotlivých sekcí, také prezentace činnosti národních skupin a workshopy, na nichž účastníci představili své školní a výzkumné projekty v těchto tematických oblastech: European Identity, European Citizenship, New Teacher Education, Early Childhood, European Diversity, European Language portfolio, European Professionalism.

Závěrečný ceremoniál konference se uskutečnil v reprezentativních prostorech Arcibiskupského paláce v Olomouci, na němž delegáty krátkým dopisem pozdravil také arcibiskup olomoucký Jan Graubner.

Výsledky tříleté činnosti v projektu VOICES budou i jeho po ukončení nadále k dispozici širší odborné veřejnosti prostřednictvím mezinárodních i národních konferencí, workshopů, publikací a webových stránek: www.european-teachers.eu.

PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

národní koordinátorka projektu VOICES pro Českou republiku

Pedagogická fakulta UP v Olomouci

Informačné a komunikačné technológie v edukačnom procese a úlohy pedagóga

Peter Polakovič, Rozmarína Dubovská

Abstrakt

V dnešnej dobe sa často stretávame s názorom, že súčasná spoločnosť je stále viac založená na práci s informáciami. Spoločnosť, ktorá je však založená na prieniku informačných komunikačných technológií, informácií do všetkých oblastí spoločenského života, nazývame informačnou spoločnosťou. V tejto spoločnosti sú všetky aspekty života (technológie, sociálna oblasť, ekonomika a politika) závislé na prístupe k informáciám. Je preto prirodzené, že na vzdelávanie v informačnej spoločnosti sú neustále kladené nové nároky. Aktuálnym trendom vo vzdelávaní a výchove žiakov je požiadavka na zručnosť pedagóga účinne pracovať s informáciami a viesť k tomu aj svojich žiakov. Aby človek vôbec mohol v informačnej spoločnosti obstáť, je potrebné klást dôraz na digitálnu a informačnú gramotnosť a s tým spojený moderný edukačný proces.

Kľúčové slová: Trendy v edukačnom procese, informačné a komunikačné technológie, digitálna gramotnosť, podpora edukačného procesu.

Information and Communication Technologies in the Educational Process and Tasks of the Teacher

Abstract

Today we often encounter the view that the contemporary society is increasingly based on information work. The society based on the penetration of the information communication technologies, information into all the areas of life, is called information society. All aspects of life (technology, social issues, economy and politics) depend on access to information in such society. Therefore, it is natural that there are new and new requirements imposed on education in information society. The current trend in education and upbringing of pupils is the requirement for teachers' skills to effectively work with information and lead their pupils to it. It is necessary to emphasize digital and information literacy and the related modern educational process in order to enable people to succeed in information society.

Keywords: Trends in the educational process, information and communication technologies, digital literacy, support to the educational process, training programs.

Úvod

Informačné a komunikačné technológie (ďalej len ICT) majú v edukačnom procese nezastupiteľné miesto už od doby svojho vzniku. Ich komplexné ovládanie je oceňované nielen pedagógmi, ktorí používajú počítač ako prostriedok i predmety výučby, ale hlavne žiakmi, ktorí používajú počítač ako nástroj, ktorý im lepšie umožní poznať preberaný edukačný obsah, ale rovnako otestovať ich osvojené poznatky. Použitie počítačov v edukačnom procese môžeme rozdeliť do dvoch širokých a zrejmych kategórií. Prvá kategória zahŕňa vyučovanie „o počítačoch“, v druhej kategórii sú aktivity zahŕňajúce vyučovanie „s počítačmi“.

Použitie počítača ako nástroja v edukačnom procese sa všeobecne označuje pojmom edukácia založená na počítačoch alebo počítačom podporovaná edukácia Computer Based Teaching (CBT), ale aj Computer Based Education (CBE) a Computer Based Learning (CBL). Edukačný proces podporovaný ICT má mnoho podôb, v tejto oblasti nachádzajú uplatnenie rovnako multimédiá (napr. prírodovedné predmety – simulácia prírodných javov) ako hotové aplikácie, a tiež ako prostredia pre tvorbu multimediálnych aplikácií (tvorba multimediálnych edukačných blokov).

Myšlienka Computer Based Teaching nie je nová, príchodom multimédií sa však výrazne zmenila. To, čo sa začalo ako on-line referenčné manuály, to dnes prerástlo do podoby virtuálnych inštruktorov, ktorí vysvetľujú, demonštrujú a spätne overujú

preberaný edukačný obsah. Spätná väzba k aplikácii je poskytovaná programovo a dovoľuje zhodnotiť odpovede a rozhodnúť o ďalšej tréningovej činnosti.

CBT teda môžeme rozdeliť do viacerých oblastí (Binkley, 2010; Byron, 2008):

- Počítačom riadené a kontrolované vyučovanie (Computer Monitoring Instruction).
- Počítačom podporované prednášanie (Computer Aided Instruction).
- Počítačom podporované skúšanie na vyhodnotenie učenia (Computer Aided Testing).
- Počítačom podporované učenie sa (Computer Aided Learning).

Popri CBT sa dnes predovšetkým vďaka Internetu objavujú aj telematické smery. Z tých najvýznamnejších uvádzame najmä:

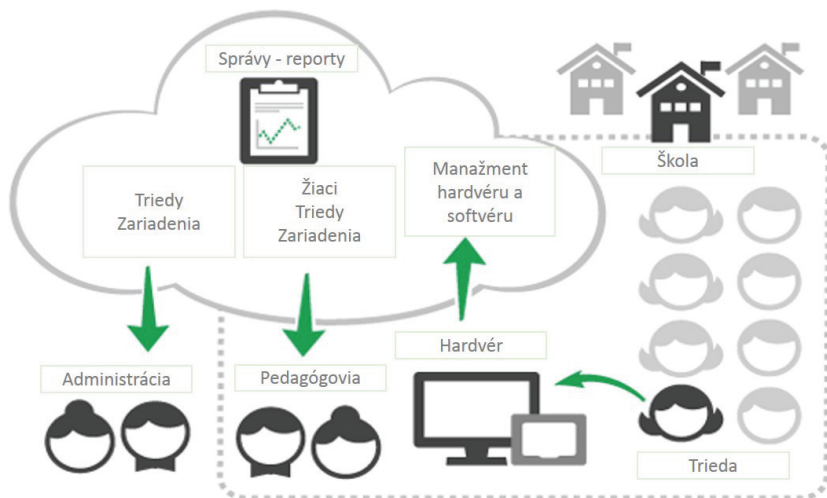
- Web Based Teaching – učenie pomocou internetových stránok.
- Web Based Learning – učenie sa pomocou internetových stránok.
- Tele teaching – živé prednášanie na diaľku prostredníctvom počítačovej siete.
- Tele working – živá práca (často kolektívna) na diaľku prostredníctvom počítačovej siete.

1 Počítačom riadená, podporovaná a kontrolovaná edukácia

V CMI (Computer Monitoring Instruction) prostredí aplikácie žiaci nie sú nútení postupovať cez preberanú látku spoločne. Môžu pracovať samostatne a ísť dopredu po prispôbených krokoch. Pre rýchlejších žiakov môžu byť pripravené podrobnejšie a náročnejšie doplnkové materiály, pre pomalších žiakov môžu byť k dispozícii jednoduchšie, menej náročné materiály. Keď chce pedagóg správu o krokoch žiakov v preberanom učive, systém vyrobí výpis zo zoznamu triedy o výsledkoch dosiahnutých jednotlivcami. Takto pedagóg môže rýchlo pozorovať pokrok každého jednotlivca a môže tiež pozorovať kvalitu práce všetkých. Pretože toto zhodnotenie je vykonané počítačom, učiteľ má viac času pracovať v triede priamo so žiakmi.

Obr. 1

Princíp počítačom riadenej edukácie. Prevzaté z Byron (2008)



Pri CBT edukácii je využitá výhoda multimediálneho produktu, ktorý v sebe spája text, grafiku, animácie (2D, 3D), zvukovú zložku (hovorené slovo, zvuky, hudba) a video. Táto počítačom riadená výučba vychádza predovšetkým zo základných princípov edukačného procesu, teda základných, teoretických a praktických skúseností spojených s didaktickým zameraním na daný problém (Green, Hannon, 2007).

CBT je koncipované tak, aby bola plne zachovaná kontinuita medzi jednotlivými učebnými fázami, a to edukáciou zameranou na odovzdanie teoretických poznatkov, praktickým precvičovaním činností a stavov a samotnou kontrolou osvojených vedomostí.

Aplikáciu CBT môžeme rozdeliť na nasledovné fázy:

1. Edukácia (expozícia) – žiak sa zoznamuje s popisom, základnými technickými údajmi.
2. Precvičovanie – žiak odpovedá v priebehu procesu na otázky.
3. Kontrola (preverenie vedomostí) – žiakom je daný test, ktorého výsledok sa vyhodnotí.

CAL (Computer Aided – Assisted Learning) sa vzťahuje na použitie počítača na podporu expozície edukačného obsahu. CAL má svoje počiatky v pedagogickej psychológii a didaktiky. V 50. rokoch, pedagogickí psychológovia začali experimentovať s koncepciou programovaného vyučovania. Rozdelili obsah učebných kurzov do plánov, ktoré

dovoľujú žiakom zvládnuť obsah tým, že vypracujú špecifické postupy podľa učebnice. Psychológ B. F. Skinner prvý dosiahol výborné výsledky v programovanom vyučovaní. Na konci 50. rokov výskumníci vo vyučovaní a v priemysle začali uskutočňovať edukačné stratégie (vrátane programovaného) na počítačoch. V súčasnosti sú najfrekvencovanejšie v školách využívané nasledovné CAL stratégie:

Dril – dril a precvičovanie sú také edukačné stratégie, ktoré dobre vyhovujú získavaniu základných vedomostí. Najmä tých, ktoré vyžadujú memorovanie spamäti. Nižšia úroveň drilu a precvičovania typicky obsahuje memorovanie takých informácií, ako sú malá a veľká násobilka, slovníky cudzích slov, pravopis slov (Blaho, 2010). Ale dril a precvičovanie sú užitočné aj v zložitejších a komplikovanejších študijných úlohách, pretože získavanie takmer každej vedomosti alebo zručnosti vyžaduje opakovacie cvičenia.

Dialóg – CAL dialógy stavajú multimediálny počítač do úlohy učiteľa, ktorý vlastní úlohy alebo informácie, ktoré si žiak musí osvojiť. Väčšina CAL dialógov má jednu z dvoch foriem. V „učiteľskom“ dialógu počítač prezentuje informácie, kladie otázky a kontroluje tok učenia. Väčšina počítačových dialógov je tohto typu. Keď sa používa tzv. „skúmací dialóg“, počítač vlastní poznatky a informácie, ktoré žiaci musia z neho dostať. Musia klásať otázky, vyberať postupy činnosti, uskutočňovať aktívne kroky smerom k analýze riešení problémov.

Riešenie problémov – učitelia prírodovedných predmetov, ale i iných vedných odborov, často pozerajú na žiakov schopnosti riešiť problémy, ako na kľúčový indikátor učenia. Aj v umení a hudbe sú cvičenia na riešenie problémov používané veľmi často. Podporný softvér takýchto počítačov obsahuje jednotky štatistických analýz, elektronické tabuľkové procesory a pod (Gubalová, 2009). Všetky tieto komponenty umožňujú učiteľovi zostaviť cvičenia na riešenie problémov tak, aby sa žiaci mohli sústrediť na správnu formuláciu riešenia. Často je pre žiaka dôležitejšie ukázať schopnosť zozbierať a usporiadať informácie, načrtnúť riešenie problému, ako zručne vypracovať všetky požadované výpočty. Najväčšou výhodou takýchto cvičení je to, že dovoľujú žiakom pracovať aj s komplikovanými a významnými problémami.

Simulácia – multimediálna počítačová simulácia sprostredkováva žiakom cvičenia, ktoré sa veľmi približujú skúsenostiam z reálneho sveta. Simulácia obsahuje informácie vyžadované na opísanie stavu systému a pravidiel, podľa ktorých sa riadi činnosť systému. Žiaci dostávajú „funkčný“ model (Gubalová, 2007). Potom môžu vykonať zmeny parametrov systému a pozorovať ich následky. Manipuláciou rôznych aspektov modelu žiaci získavajú poznatky o systémových komponentoch a koncepciách. Väčšina učiteľov pritom predpokladá, že ich žiaci nebudú iba memorizovať fakty a myšlienky, ale že budú schopní integrovať takéto učenie do širších a viac zložitejších koncepcií. Pri dnešnom spôsobe edukácie sa mnoho času venuje prednáškam, cvičeniam, skúšaniam a pod. Prostredie multimediálneho počítača pri vhodnom naplnení však dáva žiakom oveľa viac voľnosti než štandardné techniky. V podobe objavnej edukácie podnecuje k experimentovaniu, pokusom, opakovaniu po chybe a pod. To tiež nepriamo podnecuje k tomu, aby si žiak sám vybral čas, v ktorom bude riešiť konkrétnu situáciu.

Objavná edukácia – IBL (Inquiry Based Learning). Počas objavnej edukácie žiaci rozvíjajú vlastné výskumné otázky, skúmajú problémy samostatne alebo v skupinách, formulujú hypotézy, zbierajú údaje, interpretujú výsledky a diskutujú o nich. Vyučovanie konkrétnych predmetov prostredníctvom objavnej edukácie môžeme charakterizovať aj ako zapojenie žiakov do zámerného procesu diagnostikovania problémov, posudzovania experimentov, rozlišovania alternatív, plánovania skúmania, skúmania predpokladov, získavania informácií od odborníkov a formovania jasných argumentov. Cieľom objavnej edukácie je podnietiť žiakov, aby si osvojili kritické myslenie, prístupy a metódy špeciálne zamerané na riešenie problémov a aby získali priame skúsenosti s vedeckým výskumom.

Pri objavnej edukácii sú žiaci vyzývaní k tomu, aby pracovali ako matematici alebo vedci. Keď sú teda žiaci zapájaní do vyučovacej hodiny, na ktorej je realizované objavná edukácia, musia zapojiť nielen svoje predchádzajúce vedomosti, ale aj celú škálu procesov, ako je zjednodušovanie a štruktúrovanie komplexnejších problémov, systematické pozorovanie, meranie, triedenie, tvorba definícií, určovanie množstva, tvorba úsudkov, tvorba predpokladov, tvorba hypotéz, kontrola premenných, experimentovanie, vizualizácia, objavovanie vzťahov a prepojení a komunikácia.

Edukácia sa zameriava na vzdelávanie aj ako na sociálny proces. Žiaci pracujú v skupinách, rozhodujú o procesoch a navzájom si pomáhajú. Prostredníctvom diskusie sa učia aktívne sa navzájom počúvať, deliť sa o svoje názory, stavať na myšlienkach niekoho iného, zvažovať rôzne názory a perspektívy, a primerane skúmať rozpory medzi nimi. Dôraz je kladený na efektívne kladenie otázok učiteľom, na dostatočný čas na premyslenie si odpovede pre žiakov a na kladenie prevažne deduktívnych otázok (začínajúcich slovami: ako, ktoré, prečo) žiakmi, a nie len pozorovacích (začínajúcich slovami: kto, čo, kedy, kde).

Počítačom podporované skúšanie (Computerized aided testing)

Skúšanie pomocou počítača je ďalšou formou IKT v edukačnom procese. V tejto podobe je počítač využívaný na zhodnotenie žiakovho učenia (jeho vedomostí a schopností riešiť problémy). Podstatou CAT systému je súbor otázok – najčastejšie databáza, ktorá obsahuje nielen veľký počet testovacích otázok, ale tiež štatistickú históriu o použití každej otázky. Nástrojom systematického zisťovania (merania) výsledkov vyučovania a učenia sa je často didaktický test (Mikulecká, 2009). Didaktické testy sa používajú hlavne preto, lebo poskytujú adekvátne informácie v pomerne krátkom čase. Didaktickým testom možno získať kontrolné informácie od väčšieho počtu respondentov spôsobom, ktorý umožňuje porovnateľnosť výsledkov. Pri zostavovaní didaktického testu v systéme CAT môže učiteľ vyberať primerané otázky z databázy. Treba však pri tom uplatniť systémový prístup. Základné kroky tvorby didaktického testu sú nasledovné:

- Vymedzenie účelu didaktického testu,
- Vymedzenie obsahu didaktického testu,

- Vymedzenie učebných cieľov a úloh,
- Návrh testových úloh,
- Posúdenie testových úloh,
- Použitie testu,
- Analýza testu.

Po odpovediach na otázky didaktického testu sú respondentove odpovede vložené do počítača a ten urobí analýzu odpovedí. Odpovede sú ohodnotené a respondentov výkon je zaznamenaný. Aj samotný test je podrobený analýze. Napríklad, ak je v teste otázka, na ktorú správne odpovedali tí, ktorí ináč v teste neuspeli, ale nesprávne na ňu odpovedali tí, ktorí v teste ináč dosiahli veľmi dobrý výsledok, potom taká otázka bola pravdepodobne zle zvolená. Analýzy výsledkov sú tiež ukladané do databázy a sú kombinované s časovou históriou každej použitej otázky.

2 Úloha pedagóga v podpore edukačného procesu pomocou IKT

Pedagóg, ktorý chce aby učitelia a žiaci boli v rámci edukačného procesu produktívni, by mal spĺňať nasledovné štyri základné role (ISTE, 2007).

Technická úloha pedagóga

Žiaci pracujú s počítačom a s niektorými typmi softvéru (prehliadač a ďalšie), sú pripojení k internetu, musia vedieť pracovať so špeciálnymi komunikačnými systémami vytvorenými pre vzdelávacie inštitúcie. Pedagóg ako aj inštruktor pre komunikáciu je zriedka zodpovedný za technickú prácu, ale mal by vedieť riešiť technické problémy študentov. Pedagóg by sa mal oboznámiť so všetkými stránkami komunikačného systému a softvéru. Vyskúšať použitie systému rôznymi cestami. Konkrétne edukačné systémy ponúkajú jedinečné výhody pre inštruktorov, napriek tomu je užitočné skúsiť si pozíciu žiaka. Tak je možné objaviť existujúce obmedzenia a možnosti práce a komunikácie pre žiakov. Rovnako je potrebné vytvorenie často sa opakujúcich otázok a sprístupniť ich žiakom. Ďalšie otázky by sa mali týkať problémov, s ktorými sa žiac pravdepodobne stretnú počas používania systému.

Sociálna úloha pedagóga

Sociálna úloha pedagóga vyžaduje schopnosť vyvíjať a udržiavať prostredie, ktoré povzbudzuje kladné vzájomné pôsobenie. Pedagóg pôsobí ako integrujúci činiteľ vzájomných vzťahov medzi žiakmi. Sociálna úloha je vyjadrená aj v adresnej komunikácii, v správnych formách komunikácie, v nasmerovaní žiakov na poznávanie jednotlivých rolí v spoločnosti a osvojenia si ich významu a dôležitosti.

Manažérska úloha pedagóga

Pedagóg ako manažér diskusie má za úlohu zaistenie toho, aby žiaci pochopili cieľ a procedúry diskusie, aby každý žiak mal možnosť prispieť svojimi komentármi, a aby ciele diskusie boli splnené efektívne. Zabezpečenie jasného cieľa diskusie pomáha zúčastneným formovať ich komentár a znižuje pravdepodobnosť, že menej skúsení zúčastnení nepochopia čo sa od nich očakáva. Z manažérskej úlohy vyplýva definovanie inštruktorských a žiackych úloh.

Pedagogická úloha

Ako pedagóg, očakávate diskusiou prehĺbenie porozumenia obsahu a rozvoj schopností a vedomostí žiakov. Tieto ciele môžeme dosiahnuť napríklad hodnotením diskusie. Pre učiteľa, ktorý využíva triednu diskusiu tvárou v tvár je hodnotenie diskusie nepodstatné, ale v on-line diskusii má svoje miesto. Ak má hodnotenie diskusie vplyv na celkové hodnotenie, žiaci vyvíjajú väčšiu produktivitu v diskusii. Ďalší prvok, ktorý má kladný vplyv na priebeh diskusie, je použitie kľúčových otázok. Použitím vhodných otázok môžeme zaistiť aktivitu žiakov a spätnú väzbu.

Samotný pedagóg najčastejšie plní úlohu lektora, tútora, či mentora žiaka v procese edukácie a naplňa kognitívne a afektívne vzdelávacie ciele, a tomu zodpovedá aj metodika výučby. Samotná činnosť pedagóga v edukačnom procese závisí od mnohých ďalších činiteľov ovplyvňujúcich priebeh edukácie a jej kvalitu. V zásadnej miere je ovplyvnená didaktickou činnosťou učiteľa v procese edukácie, jeho vyučovacím štýlom a komunikáciou so žiakmi.

Záver

Cieľom uvedeného príspevku je analýza súčasného stavu problematiky podpory edukačného procesu zo strany informačných a komunikačných technológií. Pozornosť sme sa snažili venovať výhodám, ktoré sa spájajú s využívaním týchto technológií. Článok je svojím obsahom zameraný aj na problematiku vymedzenia úloh učiteľa pri využívaní ICT, ako i stručná charakteristika digitálnych kompetencií. Počítač umožňuje pedagógovi demonštrovať niektoré javy a procesy prostredníctvom simulačných programov alebo animovaných zobrazení (napr. znázorňovanie prietoku elektrického prúdu v kwapalinách a pod.). Do tejto oblasti možno zaradiť aj praktické ukážky použitia rôznych programov aplikačného typu v odborných predmetoch a simulovať špecifické javy (napr. ukážka riešenia elektronických obvodov). Prezentácia týchto informácií vyžaduje vytvoriť potrebné podmienky na pozorovanie obrazového výstupu z počítača v učebni (napr. použiť statickú projekciu prostredníctvom LCD displeja alebo veľkoplošný projekčný systém LCD, prípadne predviesť pripravenú ukážku na bežnom monitore po skupinách a pod.).

Literatúra

- Binkley, M. et al. (2010). *Defining 21st Century skills. Draft White Paper 1*. University of Melbourne, ATCS21 Project. [cit. 2015-09-02]. Dostupné z: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/19B97225-84B1-4259-B423-4698E1E8171A/115804/defining21stcenturyskills.pdf>.
- Blaho, A. (2010). *Informatická výchova pre 2. ročník ZŠ*. Bratislava: AITEC.
- Byron, T. (2008). *Safer Children in a Digital World: The Report of the Byron Review*. Nottingham: DCSF Publications.
- Green, H., Hannon, C. (2007). *Education for a digital generation*. London: Demos.
- Gubalová, J. (2007). *Využitie e-learningu vo výučbe informatických predmetov na EF UMB*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline.
- Gubalová, J. (2009). *Využitie informačných a komunikačných technológií vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Občianske združenie Strategy.
- Kalaš, I. (2010). *Recognizing the Potential of ICT in Early Childhood Education*. Moskva: UNESCO IITE.
- Mikulecká, J. (2009). *Pedagogika a nástroje e-learningu*. In *Didinfo*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- ISTE, NETS. (2007). *National Educational Technology Standards for Students*. Second edition. Washington, D.C.: ISTE.

Kontakt:

prof. Ing. Rozmarína Dubovská, DrSc.
PaedDr. Peter Polakovič, Ph.D.
Katedra technických predmetů
Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62
500 03 Hradec Králové
E-mail: rozmarina.dubovska@uhk.cz; peter.polakovic@vsemvs.sk

Vzdělávací funkce jazyka v místní komunitě

Karolína Burešová

Abstrakt

Cílem textu je poukázat na funkce a role jazyka, které zastává v místních komunitách na pozadí výchovně vzdělávacích aktivit. V úvodu jsou představena rozdílná paradigmata v uchopení termínu jazyk a gramotnost, ze kterých dále vychází analýza tématu. Pozornost je věnována jazyku ve vztahu ke globální biodiverzitě, a to zejména na pozadí iniciativ OSN. Jazyk je v tomto smyslu vnímán jako nositel lokálních informací v daném sociokulturním kontextu, což přímo ovlivňuje rozvoj regionů a činnosti komunit. Dále je rozveden význam dostupnosti informací v mateřském, případně lokálním jazyce, bilingvismus a plurilingvismus u členů komunity a jazyk jako nástroj komunitní identity.

Klíčová slova: regionální jazyk, minoritní jazyk, autochtonní jazyk, komunitní jazyk, komunitní vzdělávání, regionální rozvoj, gramotnost, bilingvismus a plurilingvismus, biodiverzita, komunitní identita.

The Educational Function of Language in a Regional Community

Abstract

The aim of the text is to present functions and roles of language in local communities on the background of educational activities. Firstly, various paradigms of language and literacies are introduced, which creates the basis for the further analysis of the

theme. The attention is paid to language in relation to global diversity, especially in the perspective of the United Nations initiatives. Language is in this sense viewed as an instrument providing local information in particular social and cultural context, which directly influences the development of regions and community activities. Other issues outlined in the text are the significance of information availability in mother or local language, bilingualism and plurilingualism of community members and language as a provider of community identity.

Keywords: regional language, minority language, autochthonous language, community language, community education, regional development, literacy, bilingualism and plurilingualism, biodiversity, community identity.

Úvod

Jazyk a jeho praktická aplikace v každodenním životě člověka jsou v současnosti transformovány do nových kontextů. Jazyk je nahlížen nejen jako dorozumívací prostředek, ale také jako vzdělávací obsah, vyjádření národní identity nebo jako příležitost uchovat tradiční znalosti lokální komunity v mateřském jazyce. Má tedy mimo jiné také vzdělávací funkci, která je v multikulturních evropských zemích stále častěji diskutována, ať už jde o mateřský jazyk nebo cizí jazyk. V kontextu mezinárodní pedagogiky znalost cizího jazyka umožňuje participaci dětí i dospělých na zahraničních vzdělávacích projektech. Na národní i mezinárodní úrovni pedagogické vědy je v posledních dvou dekáдах vyzdvihována úloha integrace vzdělávacího obsahu, kooperace v rámci studentských i učitelských sítí a v neposlední řadě také spolupráce školy a komunity. Ve všech těchto uvedených souvislostech hraje fenomén jazyka významnou roli. Jeho prostřednictvím lze sdílet informace, navazovat nové kontakty, uchovávat tradice místních komunit a přispívat tak k regionálnímu rozvoji.

1 Regionální, minoritní, autochtonní a komunitní jazyk

Vývoj jazyka v socioekonomických podmínkách současné globalizované společnosti determinuje komplexnost pojmání jeho klasifikace, ale také stereotypní náhled na něj. V perspektivě komunitního vzdělávání vyzdvihneme důležitost autochtonních, minoritních a regionálních jazyků.

Autochtonní jazyky jsou původními jazyky (např. gaelština, velština) historicky užívané v konkrétním regionu a jeho komunitní kultuře. Někdy jsou vzhledem k omezenému počtu uživatelů chápány jako minoritní jazyky. Minorita však nevyplývá pouze z příslušnosti ke konkrétnímu geografickému teritoriu. Lze ji vztahovat k etnitě, národ-

nosti, náboženství apod. Nemělo by se proto zapomínat na minoritní jazyk na pozadí těchto kulturních aspektů. Minoritní jazyk není vždy primárně podmíněn historicky nebo geograficky jako jazyk autochtonní. U regionálního jazyka jde o podmíněnost teritoriální, nikoliv čistě historickou. Regionálním jazykem hovoří v daném regionu většina jeho obyvatel, ale nejedná se o původní dorozumívací prostředek. Často se jím hovoří v hraničních či multikulturních oblastech a městech, jejichž území se změnilo následkem hospodářského a politického vývoje.

Na světě nyní existuje přibližně 6900 živých jazyků. Z nich zhruba 500 hrozí v blízké budoucnosti zánik. Některé předpovědi dokonce tvrdí, že za 150 let budou na světě pouze tři aktivní jazyky, a to angličtina, španělština a čínština (www.jazykovalaborator.cz). Jazyková diverzita, resp. mnohojazyčnost v Evropě je jedním ze základních předpokladů kvalitní výchovy a vzdělávání stejně jako podpora rovnocenných příležitostí ve vzdělávání. V tomto kontextu máme na mysli zejména právo na gramotnost a její úlohu v rámci koedukované výuky na úrovni základního školství.

2 Gramotnost v komunitním kontextu

Gramotnost, tedy schopnost číst a psát, stále bohužel není v globálním měřítku samozřejmostí. O její plošné navýšení usiluje například mezinárodní program UNESCO nazvaný Vzdělávání pro všechny (Education for all, EFA). S tím také na poli humanitární, rozvojové a osvětové politiky OSN významně souvisí podpora venkovských sídel, různé regionální rozvojové programy, či podpora urbanismu. Právě kvalitní zázemí v rámci místní komunity, má rozhodující vliv při budování škol, komunitních, mateřských nebo volnočasových center. U venkovských sídel je nejčastěji řešena problematika přístupu k pitné vodě, čerstvým potravinám, ambulantní lékařské péči apod. V městských oblastech je potom pozornost více směřována na bezdomovectví, slamy, sirotky, žebrající děti apod. Na venkově i ve městě dále nelze opomenout téma nelegální dětské práce a zapojení dětí do válečných konfliktů.

Každodenní život nás stále ujišťuje o tom, že gramotnost, resp. vzdělání a osvěta, není jen přípravou na profesní život a záruka obživy, ale především jistá forma prevence sociálních patologií v širším společenském kontextu. V 21. století navíc hovoříme o dalších typech gramotnosti, které jsou pro jedince nezbytným odrazovým můstkem pro téměř každou pracovní činnost. Jedná se o funkční gramotnost a počítačovou gramotnost. Tím se opět dostáváme k rozhodujícímu vlivu jazyka, čemuž se věnují projekty EU, Rady Evropy nebo OSN vycházející zejména z politiky mnohojazyčnosti. Jde tu tedy nejen o ambici hovořit v dnešní multikulturní společnosti více jazyky, ale také o schopnost realizovat studijní i pracovní činnost ve virtuálním prostředí současného internetu.

Jmenujme například Program Informace pro všechny (Information for All Programme, IFAP) (unesco.org: Ifap) nebo program B@bel, díky kterému je podporováno užívání mateřského jazyka v rámci elektronických zdrojů (unesco.org: Babel) Funkční gramotnost je testována a sledována zejména v rámci nejrůznějších mezinárodních srovnání vzdělávacích výsledků studentské populace. I zde je nezbytné chápat práci s informacemi a jejich kritické posouzení na pozadí dané kultury, případně komunity. Způsob klasifikace informací, povaha jejich šíření, ale i jejich význam je vždy zatížen sociokulturními stereotypy.

Gramotnost je dnes vztahována k novým kompetencím primárně nesouvisejícím s jejím původním významem. Je chápána jako soubor kompetencí v dané vzdělávací oblasti. Jestliže chápeme kompetence v daném sociokulturním kontextu místní komunity, mohli bychom hovořit o jisté predispozici orientovat se v neformálních sociálních strukturách dané komunity, místních tradicích a zvyklostech, či schopnosti rozumět komunitnímu jazyku jako o „komunitní gramotnosti“. Ta by vždy měla být rozvíjena v souladu s regionální a národní vzdělávací politikou dané země.

Komunitní vzdělávání a jeho cíle je však globalizované společnosti důležité nahlížet také v evropské perspektivě. V jazyce evropské vzdělávací politiky se nejčastěji hovoří o následujících osmi klíčových kompetencích Evropského referenčního rámce:

- komunikace v mateřském jazyce
- komunikace v cizích jazycích
- matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy
- kompetence k práci s digitálními technologiemi
- kompetence k učení
- kompetence sociální a občanské
- smysl pro iniciativu a podnikavost
- kulturní povědomí a chápání uměleckého vyjádření (Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU, 2006).

Ke komunitnímu vzdělávání mají zřejmě nejbližší kompetence sociální a občanské a dále smysl pro iniciativu a podnikavost. Nelze je totiž nijak odtrhnout od lokálních charakteristik daného teritoria a života v něm. Komunikace v mateřském a cizím jazyce také do jisté míry souvisí s komunitním životem, ale znatelně méně než užívání autochtonních a regionálních jazyků, které jsou spjaty s každodenním komunitním životem.

Pokusme se nyní jazyk, který je vlastní dané komunitě (dále komunitní jazyk) vztáhnout k cílům evropského strategického rámce Vzdělávání a odborná příprava 2020. Tyto cíle mají přispět k rozvoji znalostní společnosti a celoživotního učení v Evropě a jsou vymezeny následovně:

Tab. 1

Aplikace cílů evropského strategického rámce Vzdelávání a odborná příprava 2020 do kontextu komunitního vzdělávání

Cíle evropského strategického rámce Vzdelávání a odborná příprava 2020	Aplikace cílů v kontextu komunitního vzdělávání
<i>realizovat celoživotní učení a mobilitu</i>	realizace a vývoj programů celoživotního vzdělávání v prostředí komunity (např. komunitní škola/centrum)
<i>zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy</i>	podpora odborné přípravy s využitím komunitních zdrojů (praxe v místních podnicích, exkurze, odborné poradenství apod.)
<i>podporovat spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství</i>	komunitní projekty podporující minority, rozvíjející mezigenerační a mezinárodní spolupráci a posilující aktivní participaci na společenském životě
<i>zlepšit kreativitu a inovace, včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy</i>	zprostředkovávání podnikatelské zkušenosti a kariéřního poradenství pomocí inovativních odborných stáží a kurzů adekvátních možnostem daného regionu

Evropské strategické cíle v levém sloupci tabulky jsou převzaty ze zdroje: Závěry Rady EU ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (ET 2020).

Vzhledem k četným regionálním, národním i evropským fondům, grantům, projektům a dalším iniciativám podporujícím rozvoj komunit lze s komunitním jazykem zacházet jako s nástrojem evokujícím všechny výše uvedené strategické cíle. Jestliže jsou v praxi výchovné a vzdělávací komunitní aktivity realizovány v komunitním jazyce, který je jazykem autochtonním nebo regionálním (není tedy úředním jazykem), není jazyk pouze prostředkem umožňujícím dosažení konkrétního cíle, ale také vzdělávacím obsahem. Komunitní centrum či komunitní škola mohou vytvořit svým klientům bezpečné a přátelské zázemí, kde lze svůj komunitní jazyk využívat, rozvíjet jeho znalost a sdílet jej jako kulturní dědictví místní komunity. V evropských multikulturních zemích, jako je Velká Británie nebo Německo, postupně vznikají komunitní školy fungující obvykle na úrovni základního vzdělávání, jejichž hlavní filozofií je každodenní komunikace v mateřském jazyce dítěte, který je odlišný od jazyka majority.

V Londýně se na primárních a sekundárních školách mluví více než tři sta jazyky. Na více než jedné desetíně škol v Anglii je angličtina vyučována jako další jazyk (angl. English as an additional language, EAL). Pro více než třetinu bilingvní mládeže není angličtina jazykem, kterým hovoří doma (Wood, 2005). Uvedená jazyková pluralita není pouze doménou západní Evropy. Jedná se o situaci stále častější v zemích, které nejsou historicky otevřené multikulturnímu společenskému konceptu. Komunitní školy mohou být provozovány jako alternativa určitého typu školy nebo jako centrum otevřené všem členům komunity, a to zejména v jejich volném čase. Ideální je kombinace obou těchto přístupů, která je však méně obvyklá.

2.1 Regionální rozvoj v globální rovině

Každodenní komunikace v komunitním jazyce v prostředí komunitní školy posiluje u jeho uživatelů jazykovou a komunitní identitu, ale také sounáležitost. Aktivita, které implikují časté užívání daného jazyka v běžném životě, nepřímo souvisí s rozvojem konkrétního regionu. Komunitní jazyk by neměl být uměle a plánovaně využíván pouze pro vzdělávací účely jako obsah vzdělávání. Jako ideální se v praxi ukazuje, když má své místo v rodině, škole i pracovní sféře. To ale není vždy možné. Iniciování dlouhodobých, krátkodobých nebo jednorázových projektů podporujících celoživotní učení, odbornou přípravu, **mezigenerační a mezinárodní spolupráci, aktivní občanství a podnikání v daném regionu je jedinou cestou jak posílit roli komunity a její vliv. Pevně ukotvená komunitní identita a aktivní participace jejích členů na veřejném životě mohou velmi efektivně a nenásilně podpořit regionální rozvoj a jeho udržitelnost. K tomuto je k dispozici Evropský regionální rozvojový fond (European Regional Development Fund, ERDF), který věnuje pozornost regionálním specifickým a asistuje při řešení hospodářských, environmentálních a sociálních problémů ve městech i geograficky odlehklých oblastech. Jedná se o jeden z nejvýznamnějších evropských strukturálních fondů, který si klade za cíl snižování meziregionálních nerovností (ec.europa.eu)**

2.2 Biodiverzita a jazyk jako zdroj

Výše uvedenému regionálnímu rozvoji a jeho udržitelnosti se věnují také některé programy OSN. Program OSN pro životní prostředí (United Nations Environmental Programme, UNEP) podporuje partnerskou spolupráci v oblasti ochrany životního prostředí a hledání způsobů zvedání životní úrovně svých obyvatel. Rozvojový program OSN (United Nations Development Programme, UNDP) asistuje při řešení globálních i místních rozvojových problémů a iniciuje výměnu informací, zdrojů a zkušeností mezi státy. Představitelé členských států OSN se v roce 2000 zavázali plnit tzv. Rozvojové cíle tisíciletí (Millennium Development Goals, MDGs). UNDP je hlavním koordinátorem pro aktivity na národní a globální úrovni. (Fakta a čísla OSN, s. 33–34)

Četné evropské projekty zaměřené na spolupráci partnerských evropských měst potvrzují, že je v posledních desetiletích věnována velká pozornost také různým aspektům regionalismu ve vztahu k urbanismu. Problematikou urbanismu a jeho důsledky se prostřednictvím svých projektů zabývá Organizace OSN pro lidská sídla (UN-Habitat). Střednědobý strategický plán UN – Habitat 2013 byl vyvinut s vizí zastavit růst slamů a redukovat počet obyvatel, kteří v nich žijí (podle un-habitat.org). Zmíněné programy se pokouší v terénu řešit aktuální problémy způsoby respektujícími typický charakter regionů a jejich komunit. V tomto smyslu se jedná o zachování přirozené biodiverzity v lokálním kontextu.

Iniciativy konkrétního regionu obvykle vychází z historických a kulturních tradic a mají podobu slavností, výročí, festivalů apod. Dané téma hraje významnou roli na poli evropském i globálním. Organizace spojených národů mnohými strategiemi a akčními programy podporuje ochranu kulturního dědictví UNESCO. Ochrana památek kulturních, přírodních, smíšených, ale také nemateriálních je dokladem toho, jak komplexně je chápáno téma biodiverzity v globálním kontextu. Téma kulturního dědictví je obsahem několika výukových manuálů obsahujících aktivity vhodné pro nejrůznější humanitní předměty a projekty. Jmenujme například World Heritage Kit, který vydalo UNESCO (npu.cz).

Významnou úlohu ve vztahu k biodiverzitě má dále také jazyková pluralita. Ta nahlíží na jazyk jako na nástroj uchovávající tradiční znalost o konkrétním geografickém území. Původní, resp. autochtonní jazyk umožňuje v plném obsahu zachovávat nejrůznější klasifikační systémy a deskriptory nutné pro studium lokálních specifík životního prostředí, ale také původní názvy, orální tradice a taxonomie. Překladem do jiného jazyka dochází k ohrožení těchto unikátních informací (unesco.org: Biodiversity and linguistic diversity).

Biodiverzita v této perspektivě akcentuje sociálně-lingvistický rámec významu jazyka pro jeho uživatele. Podle Ruize můžeme vnímat jazyk jako problém, právo a zdroj (Ruiz, 1984 in García, Blackwell, 2009, s. 13–14). Tato koncepce nastiňuje sociálně-kulturní, ale i geopolitické vlivy, které přímo souvisí s jazykovým vzděláváním a mezinárodními vztahy. Příslušníci jazykových minorit vnímají jazyk primárně jako své právo. Umělé využívání jazyka na pozadí politických a mocenských procesů například po druhé světové válce poukazuje na jazyk představující sociální problém. V neposlední řadě je jazyk v postmoderní akcelerované společnosti zdrojem nekonečného množství informací různého druhu a kvality.

3 Jazyk jako nástroj komunitní identity

V kontextu komunitního života a komunitního vzdělávání je jazyk vnímán nejen jako element pomáhající uchovat tradiční znalosti a informace často dostupné jen prostřednictvím výpovědí pamětníků. Jazyk je jedním z nástrojů pomáhajícím budovat a udržovat komunitní identitu. Komunitní vzdělávací instituce poskytuje pro tento proces vhodné zázemí. Komunitu můžeme v tomto smyslu chápat jako příklad učící se společnosti, tedy „*prostor, který poskytuje rovný přístup ke vzdělávání bez diskriminace kterékoliv z jejích sociálních skupin*.“ (Janíková, 2011, s. 162). Komunitní život by měl implikovat zdravou formu kulturní plurality jako teoretického principu, podle něhož se uznává, že jednotlivá společenství (národy, etnika, kmeny, rasy, náboženské skupiny) mají své specifické kultury, které je nutno považovat za zcela rovnocenné (Průcha, 2007, s. 46). Jinými slovy je vhodné v komunitě, bezpečném prostoru pro její členy pocházející z kul-

turně odlišného prostředí, realizovat v komunitním jazyce aktivity za účelem posilování soudržnosti a pospolitosti.

Na povahu školního i komunitního vzdělávání mají stále větší vliv interkulturní společenské faktory, což dokazuje kurikulární orientace na vzdělávací oblasti jako multikulturní výchova, interkulturní komunikace, globální výchova, europeizace vzdělávání apod. Tato témata jsou primárně zacílena na svět kolem nás v mezinárodním, resp. globálním měřítku a na první pohled implikují spíše znalost světových jazyků. Ve skutečnosti je však v rámci evropské jazykové politiky posilována diverzita ve vzdělávání, jazyková pluralita a občanská příslušnost k lokální občanské společnosti založená mimo jiné na komunikaci v jazyce dané komunity.

Komunitní jazyk je v každodenním životě alternativou úředního jazyka. I komunitní škola může být chápána jako alternativní koncepce tradiční školy. *„Termínem alternativní školy se mohou označovat všechny druhy škol, které fungují mimo sektor veřejných škol, ale souběžně s nimi. Alternativními jsou tedy všechny školy církevní, školy zřizované a provozované soukromým subjektem, kulturními a jinými institucemi, sdruženími učitelů, rodičů aj. ...“* (Průcha, 2001, s. 19). V praxi dítě vždy nenavštěvuje školu, která umožňuje výuku alespoň některých předmětů v komunitním jazyce. V případech, kdy formalizované komunitní vzdělávání v určitém regionu z různých důvodů abscentuje, by se měli členové této komunity pokoušet vyvíjet projekty, kde by byla úloha komunitního jazyka dominantním prvkem. I když má komunitní jazyk své místo pouze v neformálním a informálním vzdělávání, je pro občany hodnotou, kterou sdílí a mohou jí později za určitých podmínek institucionalizovat.

Komunitní jazyk je často hlavním dorozumívacím prostředkem v rodině, přímo souvisí s ukotvováním osobní identity a posléze i komunitní identity nejen v raném dětském věku. Měl by mít tedy své místo ve školním i mimoškolním vzdělávání. Život každého jedince do jisté míry determinuje balancování mezi skupinovou identitou a osobní identitou. Tyto identity jsou komplementární. Zatímco *„sociální identita vyjadřuje to, že cítíme podobnost v rámci určité skupiny, osobní identita odráží rozdíly uvnitř této skupiny.“* (sec. cit. Deschamps, Devos, 1998 in Tesař, 2007, s. 53)

Tyto rozdíly jsou jistě lépe vyjádřitelné v jazyce, který je kulturně a historicky blíže komunitním tradicím a mentalitě. Studium komunitního jazyka podporuje vědomí komunitní i osobní identity. V dnešní redukcionistické uniformní společnosti plně stereotypních nálepek a dogmat je tento jazyk fenoménem, který posiluje jedinečnost individuálního projevu. Vzdělávání v komunitě podléhá dvěma způsobům, jakými je vzdělávání personalizováno. Jednak jde o zosobnění prožitku ze vzdělávání prostřednictvím poskytnutí komunitního pohledu a dále jde o samotnou individuální vzdělávací zkušenost, kterou doprovází učitel, rodina a ostatní členové komunity.

3.1 Komunitní bilingvismus a plurilingvismus

Jazykovou, osobní i komunitní identitu zásadně předurčuje volba dominantního jazyka. Jestliže je mateřský jazyk dítěte odlišný od jazyka, ve kterém v rámci školního vzdělávání probíhá jeho výchova, hovoříme zde podle stupně osvojení obou jazyků o částečném či plném bilingvistu. Bilingvismus je obvykle definován z pohledu teritoriálního, tedy podle jazyků náležících danému území. Druhým hlediskem je volba samotného mluvčího, kdy vycházíme z osobních znalostí a zkušeností, resp. určení konkrétního jazyka jako vhodného nástroje pro danou sociální interakci. Odborná literatura pracuje s termínem diglosivní prostředí, který je významově nadřazený bilingvistu a je chápán jako sociální podmínky podporující a evokující multilingvní sociální interakce.

Jestliže je rodina pocházející z jiného jazykového a kulturního prostředí plně asimilována do nové komunity, může dojít u jejích členů k výraznému útlumu v prožívání a uvědomování si své původní národní identity, resp. k celkovému přeorientování na novou kulturu. Děti se obvykle pod vlivem každodenního života v novém prostředí velmi rychle začlení do nového kolektivu, ale v otázkách osobní a jazykové identity může nastat dlouhodobě přetrvávající nejasnosti. Zvláště v rodinách, kde příbuzenstvo pochází z různých zemí a kde je rodinná kultura tradičně silně multikulturní může docházet ke složitým situacím souvisejícím s přetížím dětí paralelním studiem více jazyků, pasivitou v ústním i písemném projevu či zhoršením prospěchu. Tato situace klade zvýšené nároky na děti, rodiče i učitele. Zkušenost dítěte žijícího v bilingvní či plurilingvní rodině s sebou ale přináší také přínos v podobě širokého kulturního přehledu, socioekonomických výhod nebo navýšení kontaktů v globálním prostoru.

Nejrůznější srovnání a studie vycházející z psychologických, neurolingvistických nebo pedagogických výzkumů od šedesátých let poukazují na výhody bilingvní výchovy vycházející z tzv. dvojité možnosti volby studijního a profesního uplatnění. To v tomto případě zahrnuje i přístup ke dvěma kulturám. Dále je vyzdvihována možnost komunikovat v rámci vícenárodnostní rodiny napříč generacemi. Důraz je kladen i na revitalizaci původních lokálních jazyků posilující kulturně-sociální občanskou příslušnost domorodých obyvatel k jazyku, jako k jednomu z instrumentů kultury a komunitního života. Bilingvismus také v jistém smyslu podporuje pocit národní identity a toleranci vůči ostatním societám.

Bilingvní komunikace má kromě rodinného prostředí dále přímou vazbu na školní vzdělávání a prostor, kde dítě tráví volný čas. Bilingvismus, případně plurilingvismus se tedy stává komunitní záležitostí, přičemž zde důležitou roli hrají interkulturní rozdíly v komunikaci. *„Konkrétní projevy interkulturní komunikace ve sféře vzdělávání se objevují v komunikaci mezi učiteli a žáky, v komunikaci mezi žáky většinové společnosti a žáky-cizinci nebo žáky menšinového etnika, v komunikaci mezi učiteli i jinými pracovníky škol a rodiči žáků cizinců nebo žáků odlišného etnika“* (Průcha, 2010, s. 172).

Jestliže jsou rozdíly v interkulturní komunikaci mezi učiteli, žáky a rodiči považovány spíše jako problém, než jako jistá forma výzvy, mohou být potom vztahy mezi těmito

členy komunity velmi komplikované. Vztahy mezi rodiči a školou mají významný vliv na obsah i metody výuky. V Evropě jsou rodiče dětí stále více součástí dění ve škole. Např. ve Velké Británii byla v roce 1991 vydaná Charta rodičů pro Anglii a Wales (Parents' Charter for England and Wales). Ta popisuje práva rodičů ohledně jejich spolupráce při vzdělávání dětí. V USA například existuje hnutí přesahujících škol (schools reaching out), které je orientováno na vzájemnou kooperaci školy, rodičů a místní komunity (Průcha, s. 249, 1999).

Mnoho komunitních iniciativ získalo větší podporu díky intenzivním aktivitám spolu s rodiči bilingvních dětí a komunitních škol, kde jsou téměř každodenně řešeny otázky dvojazyčného vzdělávání a výchovy.

Závěr

Cílem tohoto textu bylo analyzovat vzdělávací funkci jazyka v místní komunitě. Jednotlivá analyzovaná podtémata ukazují, o jak komplexní téma se jedná a s kolika sociokulturními faktory souvisí. Forma a míra podpory komunitního jazyka přímo předurčuje kvalitu vzdělávání a výchovy v místní komunitě. Minoritní, autochtonní a regionální jazyky jsou jazyky komunit, které umožňují uchovat tradiční znalosti a rituály pro příští generace, což má pozitivní dopad na komunitní i osobní identitu jedince. Jazyk je sdíleným zdrojem, obsahem a hodnotou komunitního života, a proto i základním stavebním kamenem komunitního vzdělávání.

Ať jsme již zastánci výhod či nevýhod komunitního vzdělávání zahrnujícího plurilingvní formy výuky, měli bychom se jako rodiče, pedagogové a vědci zamyslet nad tím, jakým směrem fenomén bilingvismu a plurilingvismu posouvá sociální kontext současného komunitního vzdělávání. Jednotlivá podtémata textu si zaslouží další pozornost, protože edukační realita je stále více multikulturní, a jazykové vzdělávání se stává zásadním tématem evropského pedagogického výzkumu. Danou problematiku je třeba podrobněji sledovat za účelem zpřístupnění empirických dat, které evropské společnosti umožní se na přednosti i slabiny jazykového vzdělávání v kontextu místní komunity dostatečně připravit.

Literatura

- García, O. & Baetens Beardsmore, H. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell Pub.
- Informační centrum OSN v Praze. (2005). *Fakta a čísla OSN*. Praha: Informační centrum OSN v Praze.
- Janíková, V. (2011). *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Jazyková laboratoř. *Jazykové zajímavosti*. [cit. 2013-02-09]. Dostupné z: <<http://www.jazykonalaborator.cz/zajimavosti/>>

- Peer Review Panel. (2011). *Peer Review of the Implementation of UN-HABITAT's Medium-term Strategic and Institutional Plan* (2008–2013). Nairobi: UNON Conference Services. [cit. 2013-15-09]. Dostupné z: <<http://unhabitat.org/books/peer-review-of-the-implementation-of-un-habitats-medium-term-strategic-and-institutional-plan-2008-2013/>>
- Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2007). *Interkulturní psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Tesař, F. (2007). *Etnické konflikty*. Praha: Portál.
- UNESCO. *Biodiversity and linguistic diversity*. [cit. 2013-20-09]. Dostupné z: <<http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/languages-and-multilingualism/endangered-languages/biodiversity-and-linguistic-diversity/>>.
- UNESCO. (1972). *Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage*. Paris. [cit. 2013-16-09]. Dostupné z: <<http://whc.unesco.org/archive/convention-en.pdf>>.
- UNESCO. *Information for All Programme. (Program Informace pro všechny)*. [cit. 2013-24-09]. Dostupné z: <<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/>>.
- UNESCO. (2005). *Initiative B@bel*. [cit. 2013-21-09]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139844e.pdf>.
- Úřední věstník Evropské unie. (2006). *Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení*. [cit. 2013-03-08]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>.
- Úřední věstník Evropské unie. (2009). *Závěry Rady ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy („ET 2020“)*. [cit. 2015-19-10]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:cs:PDF>.
- Wood, M. (2006). Raising the achievement of bilingual learners. *LANGUAGE ISSUES*. 18, 21–24.

Kontakt:

PhDr. Karolína Burešová, Ph.D.
Katedra pedagogiky FF UK v Praze
Celetná 20
116 38 Praha 1
karolina.buresova@ff.cuni.cz

Tendence vyhledávat mimořádné prožitky jako faktor ovlivňující učení

Dita Culková

Abstrakt

Studie pojednává o tendenci vyhledávat mimořádné prožitky v souvislosti s učením žáka gymnázia s rozšířenou sportovní přípravou a tělesnou výchovou. Vyhledávání mimořádných prožitků je chápáno v pojetí Zuckermana (1994) a je rozděleno na vyhledávání napětí a dobrodružství, na oblast smyslových zážitků, odolnost vůči nudě a oblast respektování norem. Studie seznamuje s teoretickými souvislostmi tendence vyhledávat mimořádné prožitky, které mohou přímo či nepřímo souviset s učebním procesem. Zjišťuje, že chlapci mají statisticky významně vyšší míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky, a že dívky všeobecně zaměřených gymnaziálních tříd mají tuto tendenci výrazně nižší než chlapci a než dívky sportovních tříd. Studentky všeobecných tříd netouží po nových a intenzivních zážitcích, což může mít vliv na jejich učení. Chlapci nejvíce vyhledávají napětí a dobrodružství a smyslové zkušenosti, nejméně respektují normy a nedobře snáší nudu. Zohlednění vyhledávání mimořádných prožitků v procesu učení může celý proces zkvalitnit, především může přispět k pochopení a případnému zlepšení učení u tzv. „zlobivých“ žáků, jejichž „nežádoucí“ chování může být způsobeno právě zvýšenou potřebou mimořádných prožitků.

Klíčová slova: mimořádný prožitek, tendence, učení, dotazník, student gymnázia, gymnázium s rozšířenou tělesnou výchovou a sportovní přípravou.

Sensation Seeking Tendency as a Learning Influence Factor

Abstract

This study deals with the sensation seeking tendency in connection with secondary grammar school students with extended sports preparation and physical education. According to Zuckerman(1994), sensation seeking is divided as follows: thrill and adventure seeking, experience seeking, boredom susceptibility and disinhibition. The study presents a theoretical context of sensation seeking which can have a direct or indirect influence on the learning process. The study shows that boys have a statistically higher tendency of sensation seeking, and on the contrary, the girls from the general secondary grammar school classes have the sensation seeking tendency lower in comparison with the boys and girls from the sport oriented secondary grammar school classes.

The girls from the generally oriented secondary grammar school classes are not keen on searching for new and intensive experiences what can influence their learning. Boys mostly seek for thrill and adventure, they do not follow rules, and they are not resistant to boredom. Taking the sensation seeking tendency into consideration can improve the entire learning process. Primarily it can help understand and improve the learning process in the so-called misbehaved students. Their misbehaving may be caused by a higher need of sensation seeking.

Key words: sensation, tendency, questionnaire, secondary grammar school student, secondary grammar school with extended sports preparation and physical education.

Úvod a formulace problému

Pojem *prožitek* je v rámci této studie rozuměn jako *prožitek mimořádný* (z anglického *sensation*), jinak řečeno prožitek nový, silný a výjimečný, který je používán ve spojení *tendence vyhledávat mimořádné prožitky* (z anglického *sensation seeking tendency* – SST) (překlad Kuban, 2006). Zuckerman (1994) tuto tendenci označuje jako danou genetickými i vnějšími faktory a jako související s podstupováním rizika (Zuckerman, 2001), které může být fyzické, sociální i finanční. Vyhledávání prožitků je spojeno s chemickými procesy mozku, které podněcují touhu po stimulaci a nových prožitcích. Lidé, kteří nadprůměrně vyhledávají mimořádné prožitky, mají větší vzrušivost CNS (Neary, Zuckerman, 1976). Tento zvýšený profil je typičtější pro muže než pro ženy (Psychology today: Cupid's comeuppance, 2004; Zuckerman, 2005), souvisí s věkem – ke zvýšení dochází mezi dětstvím a adolescencí a jeho vrchol je v adolescentním věku (Zuckerman, 1994). Je zjištěn široký rozptyl vlivu dědičnosti, a to od 34 % do 69 % (Eysenck,

1983; Fulker et al., 1980; Hur & Bouchard, 1997; Koopmans et al., 1995), svůj vliv má i prostředí, religiozita, rodiče a další rodinné a socio-ekonomické faktory (Feij & Taris, 2010; Zuckerman, 1994).

Na základě řady výzkumů je shledána souvislost mezi vyhledáváním mimořádných prožitků a tendencí odhalovat osobní city a pocity, averzi ke strukturovaným a formálním situacím, dobrodružným cestováním, vyhýbáním se opakovaným dějům, náklonností k intenzivním zážitkům, náchylností k pocitům nudy a tendencí ke ztrátě zábrán (e.g. Galloway & Lopez, 1999). Jedinci s vysokou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky jsou považováni za náchylné k negativnímu životnímu stylu (Self & Findley, 2010) a s předpokladem k větší nezávislosti osobnosti (Montag & Birenbaum 1986). Jsou více impulzivní, asociační, nekonformní, méně úzkostní (Zuckerman & Link, 1968), častěji vykazují sociální dominanci (Zuckerman, 2005) a mívají větší kuráž (Muris, 2009). Vysoká tendence vyhledávat mimořádné prožitky je dle některých autorů předpokladem pro zneužívání návykových látek (Jaffe & Archer (1987), pro opakované sexuální zkušenosti a pro nebezpečné sporty (Zuckerman, 1979). Negativní korelace byly zjištěny u konzervatismu (Glasgow, Cartier, & Wilson, 1985), hypochondrie a tendencí k depresím (Montag & Birenbaum, 1986; Watson & Jacobs, 1977).

Projevy zajišťující potřebnou saturaci mimořádnými prožitky, jejíž míra je individuální, mohou být jak negativního, tak pozitivního charakteru. Příkladem pozitivní saturace jsou dobrovolní hasiči, záchranáři či sportovci vyznávající adrenalinové sporty, negativním příkladem jsou narkomani, patologičtí hráči či alkoholici. Polohy mezi těmito extrémními případy jsou rozličné a v případě, kdy jde o žáky či studenty, tak může být ovlivněn edukační proces. V České republice se tendenci vyhledávat mimořádné prožitky věnuje Hošek (1997) a v minulosti Kuban (2006), ovšem výzkumů a studií z hlediska pedagogického, kdy je s tendencí žáka vyhledávat mimořádné prožitky pracováno jako s faktorem ovlivňujícím výchovně-vzdělávací proces, je velmi málo.

1 Výzkumný cíl

Cílem předložené studie bylo zjistit, jakou mají studenti sportovně zaměřených gymnaziálních tříd v České republice míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky v porovnání se studenty všeobecně zaměřených tříd a jsou-li mezi těmito skupinami statisticky významné rozdíly. Dále bylo cílem zjistit, jaké jsou mezi studenty rozdíly v tendenci vyhledávat mimořádné prožitky z hlediska pohlaví a z hlediska příslušností ke sportovní či všeobecné třídě.

Na základě teoretické analýzy byla stanovena hypotéza: H_1 : Studenti sportovně zaměřených tříd gymnázií mají statisticky významně vyšší míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky než studenti všeobecně zaměřených tříd. Stanovená hypotéza byla ověřena v této výzkumné situaci:

$$H_0: SST_{ST} = SST_{VT} \text{ versus } H_A: SST_{ST} \neq SST_{VT}$$

Vysvětlivky: SST_{ST} – míra tendence vyhledávat mimořádné prožitky u studentů tělovýchovně zaměřených tříd, SST_{VT} – míra tendence vyhledávat mimořádné prožitky u studentů všeobecně zaměřených tříd

2 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem jsou žáci třetích a sedmých ročníků českých čtyřletých a osmiletých gymnázií s rozšířenou tělesnou výchovou a sportovní přípravou. Sledovaným studentům je průměrně 16 a 17 let, což je věk, kdy se rozvíjí metakognice, kdy se zlepšuje odhad vlastních schopností a dovedností. Při učení dokáží využívat účinné strategie a začínají chápat, jakým způsobem se nejvíc naučí a rozvíjí se jejich volní vlastnosti (Vágnerová, 2005). Specifickou skupinou jsou studenti studující na sportovně a tělovýchovně zaměřených gymnáziích. Mají společné aktivní provozování výkonnostního sportu, což je velmi konkrétní a specifická charakteristika. V průběhu podávání sportovních výkonů a jejich celkového sportovního „angažmá“ zažívají různé prožitky, jejichž identifikace by byla jistě velmi zajímavá. Je možné, že jde o prožitky, jejichž charakter je u jednotlivých studentů podobný, a není vyloučené, že tato jejich specifická „prožitkovost“ může ovlivňovat i jejich učební proces. Z hlediska tendence vyhledávat mimořádné prožitky je vrchol této potřeby právě v tomto životním období, je o něco vyšší u chlapců než u dívek a u vyznavačů některých druhů sportů (Kuban, 2006). Tedy mají-li někteří jedinci v životě velkou potřebu vyhledávat mimořádné prožitky, je to nejpravděpodobněji právě v adolescenci a právě mezi sportující populací.

Výzkumný soubor byl vybrán náhodným stratifikovaným výběrem z gymnázií České republiky, která nabízejí studijní programy s rozšířenou tělesnou výchovou a sportovní přípravou. Některé z vybraných škol nabízejí i všeobecný, i tělovýchovný vzdělávací program, některé pouze tělovýchovně zaměřený. Základní soubor škol byl převzat z Ústavu pro informace ve vzdělávání k 1. 5. 2010 a tvořilo ho 16 institucí. Náhodným výběrem bylo zvoleno 10 z nich. V těchto školách bylo osloveno vedení a třídní pedagogové třetích ročníků čtyřletých, respektive sedmých ročníků osmiletých gymnázií. Konečný počet dotazníků, které byly vyplněny a zpracovány, je 300. Jedná se o respondenty ze sedmi různých škol, ze sedmnácti různých tříd, z toho 142 studentů bylo ze všeobecně zaměřených tříd a 158 studentů ze tříd s rozšířenou sportovní přípravou nebo tělesnou výchovou. Celkem dotazník vyplnilo 148 děvčat a 147 chlapců. Ze všeobecně zaměřených tříd bylo 76 děvčat a 61 chlapců, z tělovýchovně zaměřených tříd 72 děvčat a 86 chlapců.

Pro ověření reliability dotazníku bylo na vybraném všeobecně zaměřeném gymnáziu po dohodě s vedením školy administrováno dalších 55 dotazníků. Opakované měření proběhlo u 36 z nich po dvou měsících od prvního měření.

3 Metoda získání dat

Pro sběr dat byl použit dotazník s názvem *Test zájmů a zálib*. Standardizaci české verze provedl v roce 2003 Kuban (2006) a jeho originální verzi vypracoval v roce 1978 Zuckerman (1978) ve znění *Sensation Seeking Scale form V*. Pro pracovní účely je označován zkratkou SSS-V.

SSS-V se skládá ze čtyřiceti položek rozdělených do čtyř subškál, vždy o deseti položkách v jedné subškále. První subškála je *vyhledávání napětí a dobrodružství* (TAS – *Thrill and Adventure Seeking*), kde jde o oblast sportu a fyzické činnosti. Druhou subškálou je *vyhledávání zkušeností* (ES – *Experience Seeking*), oblast smyslového vnímání. Třetí subškálou je *disinhibice* (Dis – *Disinhibition*), oblast míry respektování právních, morálních a sociálních norem, a čtvrtou je *vnímavost nudy* (BS – *Boredom Susceptibility*), oblast resistance vůči opakovaným podnětům.

Každá ze čtyřiceti položek obsahuje dvě možnosti, které se svým významem navzájem negují a je zachována forma nuceného výběru, kdy testovaná osoba vždy volí jednu z těchto dvou možností. Celkový dosažený skóre vyjadřuje tendenci testovaného vyhledávat nové a silné prožitky, přizpůsobovat se novým věcem i novým životními situacím, či změně životního stylu (Kuban, 2006).

Reliabilita a validita

Ke zjištění reliability *Testu zájmu a zálib* použil Kuban (2006) metodu *stability* a metodu *vnitřní konzistence*. Vnitřní konzistence byla zajištěna pomocí *Cronbachova α* a smíšeného modelu analýzy rozptylu. Stabilita byla ověřena korelačními koeficienty mezi opakovanými měřeními, jejichž hodnoty byly následující: TAS – 0,647, ES – 0,711, Dis – 0,589, BS – 0,455, SST – 0,623. Vnitřní konzistenci autor ověřil pomocí smíšeného modelu analýzy rozptylu, kde výsledky potvrzují významné rozdíly ve výsledcích dosažených jednotlivými probandy. Aritmetický průměr korelačních koeficientů mezi výsledky jednotlivých subškál je 0,313 a normované *Cronbachovo α* je 0,645. Výsledky indikují, že vnitřní konzistence mezi jednotlivými subškálami škály SSS-V je značná.

Jako míru validity použil Kuban (2006) korelační koeficient mezi výsledkem dosaženým v testu a zvoleným kritériem, kterým byla tří- a sedmistupňová škála rizikovitosti sportů. Hodnota korelačního koeficientu mezi původní třístupňovou škálou a nově vytvořenou sedmistupňovou škálou byla 0,774. Zjištěný korelační koeficient mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky (SST) a sedmistupňovou škálou byl 0,578 a mezi SST a třístupňovou škálou byl 0,506. V obou případech test významnosti vypočítaného korelačního koeficientu na hladině $\alpha = 0,05$ zamítá nulovou hypotézu a je možné učinit závěr, že *Test zájmů a zálib* je dostatečně validní k testování tendence vyhledávat mimořádné prožitky.

4 Metody zpracování dat

Pro zpracování dat byl použit program *Microsoft Excel* statistický program *STATISTICA* verze 9.0. Nejprve byly vypočítány základní statistické veličiny a ke zjištění závislosti mezi jednotlivými subtesty jsem použila *Pearsonův korelační koeficient*. Pro porovnání rozdílů v závislosti na pohlaví a na typu třídy jsem použila dvoufaktorovou analýzu rozptylu (sledovanými faktory jsou pohlaví a typ třídy). Jako post hoc test byl použit *Fisherův LSD test*, který poukazuje na statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými dvěma skupinami. Pro komplexnost výsledků byla spočítána věcná významnost, kterou posuzujeme relativně k významnosti vlivu ostatních faktorů. Pro zjištění vzájemných souvislostí a vztahů jsem ke zjištění „přirozených skupin“ využila metodu shlukové analýzy, konkrétně metodu *k-průměrů*, kterou lze řadit mezi iterativní optimalizační metody. Hlavní výsledky této analýzy viz Culková, 2013.

5 Výsledky

Výsledky inferenční analýzy ukazují především na rozdíly v míře vyhledávat mimořádné prožitky mezi oběma pohlavími, méně již mezi žáky sportovních a všeobecných tříd.

Tabulky 1 a 2 prezentují statisticky významné rozdíly naměřených hodnot SST mezi jednotlivými skupinami (označeno tučně) a grafy na Obrázcích 1 a 2 zobrazují směry těchto rozdílů. Hodnota pravděpodobnosti LSD testu pro SST u skupin dle pohlaví bez ohledu na zaměření třídy (Tabulka 1) je 0,001083.

Tab. 1

Výsledky dvou faktorové analýzy rozptylu, věcné významnosti (Partial eta-squared – η_p^2) a síly testu pro proměnnou SST

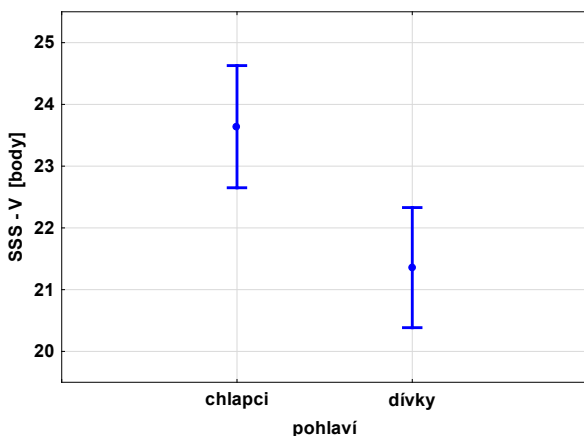
	n	F	p	η_p^2	síla testu
pohlaví	$n_{ch} = 147, n_d = 148$	10,495	0,001336	0,034809	0,897761
typ třídy	$n_{st} = 158, n_{vt} = 142$	0,235	0,628307	0,000806	0,077129
pohlaví vs. typ třídy	$n_{chst} = 86, n_{dst} = 72$ $n_{chvt} = 61, n_{dvt} = 76$	0,024	0,87576	0,000084	0,052791

Pozn.: $_{ch}$ – chlapci, $_d$ – dívky, $_{st}$ – studenti sportovních tříd, $_{vt}$ – studenti všeobecných tříd, $_{chst}$ – chlapci sportovních tříd, $_{dst}$ – dívky sportovních tříd, $_{chvt}$ – chlapci všeobecných tříd, $_{dvt}$ – dívky všeobecných tříd; tučně jsou označeny statisticky významné hodnoty

Tedy existuje statisticky významný rozdíl mezi mírou tendence vyhledávat mimořádné prožitky u chlapců a u dívek. Chlapci mají vyšší tendenci než děvčata (graf 1).

Graf 1

Rozdíl mezi chlapci a dívkami v tendenci vyhledávat mimořádné prožitky (SST)



Rozdíl je také mezi dívkami a chlapci ve všeobecně zaměřených třídách – chlapci mají vyšší tendenci než děvčata a mezi dívkami sportovních tříd a chlapci všeobecných tříd – opět mají chlapci vyšší tendenci než dívky (viz tabulka 2, graf 2).

Děvčata sportovních tříd se statisticky významně neodlišují od žádné z dalších skupin (tabulka 2).

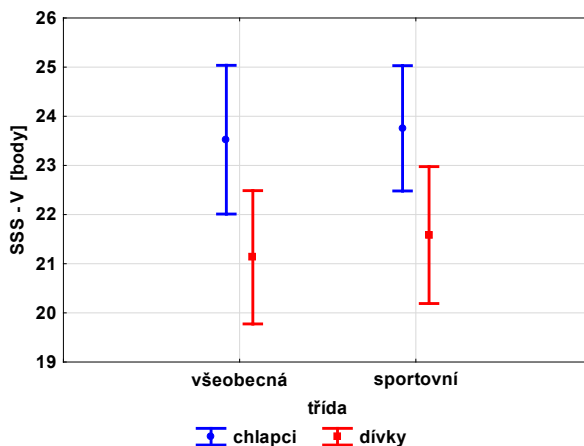
Tab. 2

Hodnoty pravděpodobnosti LSD testu u proměnné SST pro skupiny dle pohlaví a třídy

	pohlaví	třída	n	{1}	{2}	{3}	{4}
1	chlapci	všeobecná	61		0,871023	0,015907	0,107843
2	chlapci	sportovní	86	0,871023		0,005118	0,054903
3	dívky	všeobecná	76	0,015907	0,005118		0,408152
4	dívky	sportovní	72	0,107843	0,054903	0,408152	

Graf 2

Rozdíly mezi chlapci a dívkami sportovních a všeobecných tříd v tendenci vyhledávat mimořádné prožitky (SST)

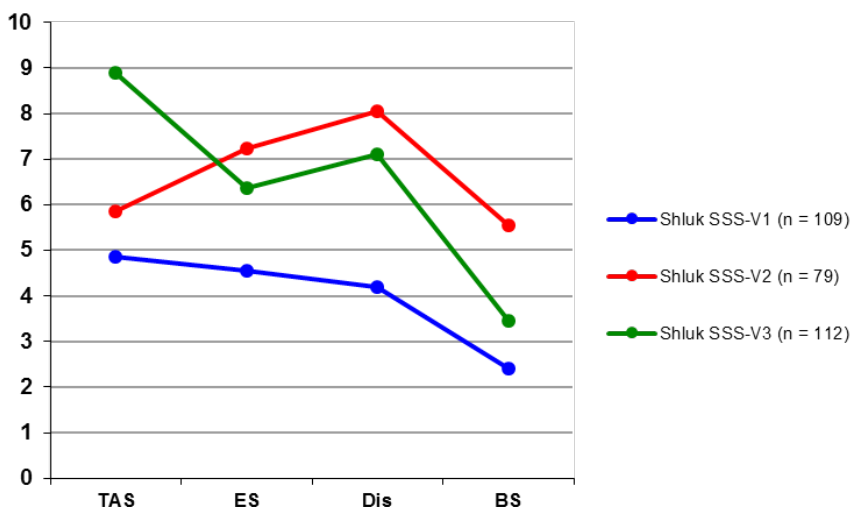


I přes některá statisticky významná zjištění nelze na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ potvrdit hypotézu H_1 : Studenti tělovýchově zaměřených gymnaziálních tříd mají statisticky významně vyšší míru tendence vyhledávat mimořádné prožitky než studenti všeobecně zaměřených tříd. Výsledky věcné významnosti ukazují na malý vliv faktoru pohlaví na proměnnou SST, téměř nulový vliv příslušnosti k typu třídy na SST a na velmi nízkou sílu testu u tohoto faktoru.

Pro hlubší vzhled do vazeb mezi jednotlivými subškálami a dalšími faktory byla provedena shluková analýza, která zobrazila, jakým způsobem se respondenti přirozeně shlukují. Rozložení respondentů je hodnoceno z příslušnosti ke sportovní či všeobecně zaměřené třídě a z hlediska pohlaví. V Pedagogické orientaci (Culková, 2013) publikují tři shluky (viz graf 3 a tabulka 3) a níže tyto výsledky doplňují o výsledky dílčí.

Graf 3

Rozložení shluků pro tendenci vyhledávat mimořádné prožitky



Pozn.: TAS – vyhledávání napětí a dobrodružství, ES – vyhledávání nových zkušeností, Dis – disinhibice, BS – vnímavost nudy

Tab. 3

Popisné charakteristiky shluků SSS-V

Proměnná	Shluk SSS-V1, n = 109		Shluk SSS-V2, n = 79		Shluk SSS-V3, n = 112	
	M	s	M	s	M	s
TAS	4,87	2,13	5,86	1,81	8,90	1,01
ES	4,54	1,65	7,23	1,38	6,37	1,86
Dis	4,19	1,96	8,05	1,61	7,10	1,88
BS	2,41	1,60	5,56	1,58	3,46	1,47

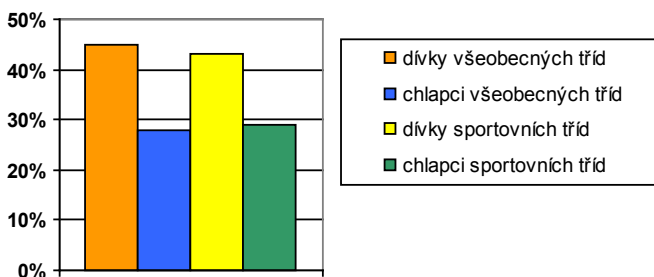
Pozn.: TAS – vyhledávání napětí a dobrodružství, ES – vyhledávání nových zkušeností, Dis – disinhibice, BS – vnímavost nudy, M – aritmetický průměr, s – směrodatná odchylka

Shluk SSS-V1 (modrý) má ve všech čtyřech subškálách TAS, ES, Dis a BS nejnižší hodnoty a je v něm 36,3 % všech studentů. Tito studenti mají nízkou tendenci vyhledávat napětí a dobrodružství (průměr TAS je 4,87, zatímco průměr všech shluků je 6,64), nejméně ze všech studentů vyhledávají nové smyslové zkušenosti (průměr ES je 4,54, průměr všech shluků je 5,93), nejvíce respektují sociální a morální normy (průměrné Dis je 4,19,

průměr všech shluků je 6,29) a jsou nejvíce rezistentní vůči nudě (průměrně BS je 2,41, zatímco celkový průměr je 3,63). Na základě těchto charakteristik je skupina pracovně nazvána „Umírnění“. Z hlediska příslušnosti ke sportovně či všeobecně zaměřené třídě a z hlediska pohlaví je v tomto shluku 43,9 % všech dívek, 44,8 % všech dívek všeobecně zaměřených tříd a pouze 27,9 % všech chlapců všeobecných tříd.

Graf 4

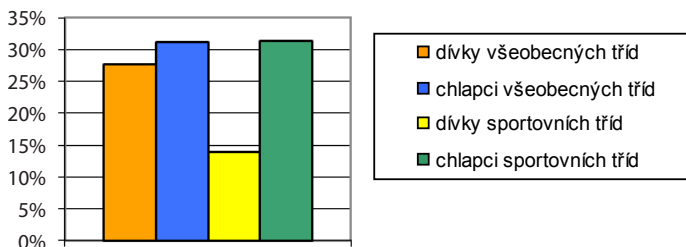
Rozložení studentů ve shluku SSS-V1 s ohledem na pohlaví a typ třídy vždy vzhledem k jejich celkovému počtu



Shluk SSS-V2 (červený) má podprůměrné TAS (průměrná hodnota je 5,86, průměr všech shluků je 6,64), má velmi nadprůměrné ES (průměr je 7,23, průměr všech shluků je 5,93), stejně tak Dis (průměr je 8,05, průměrné Dis pro všechny shluky je 6,29) i BS (průměr 5,56, průměrné BS všech shluků je 3,63). Do této skupiny patří 26 % studentů. Tito studenti podprůměrně vyhledávají napětí a dobrodružství, nadprůměrně vyhledávají nové smyslové zkušenosti a prožitky prostřednictvím nerespektování sociálních a morálních norem a jsou nejméně rezistentní vůči opakujícím se podnětům a vůči nudě. Pracovně jsou nazváni „Experimentátoři“. Je zde 23,4 % všech studentů sportovních tříd, 21 % všech dívek a pouze 13,9 % dívek sportovních tříd. Mezi „Experimentátory“ tedy nejčastěji patří chlapci z obou typů tříd a následně dívky všeobecných tříd. Rozložení dle pohlaví a typu třídy viz graf 5.

Graf 5

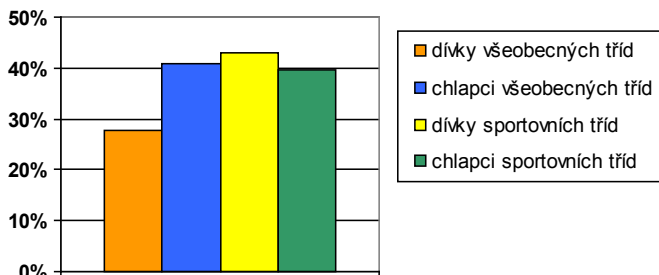
Rozložení studentů ve shluku SSS-V2 s ohledem na pohlaví a typ třídy vždy vzhledem k jejich celkovému počtu



Shluk SSS-V3 (zelený) je charakteristický vysokým TAS (průměr 8,9, přičemž průměr všech shluků je 6,64), mírně nadprůměrnými ES (průměr 6,37, průměrné ES všech shluků je 5,93) a Dis (průměr 7,10, průměr Dis všech shluků je 6,29) a mírně podprůměrným BS (průměr je 3,46, průměr všech shluků je 3,63). V tomto shluku je nejvíc studentů ze, a to 37,3 %. Tito studenti velmi výrazně vyhledávají napětí a dobrodružství, mírně nadprůměrně vyhledávají nové především smyslové zkušenosti, stejně tak mírně nadprůměrně nerespektují sociální a morální normy a jsou mírně nadprůměrně rezistentní vůči nudě. Tato skupina je pracovní nazvána „Dobrodruzi“. Z hlediska příslušnosti ke sportovní či všeobecně zaměřené třídě zde je 41,4 % všech studentů sportovních tříd a z hlediska pohlaví 40,1 % všech chlapců. Dále v tomto shluku je 41 % všech chlapců všeobecných tříd, 43,1 % všech dívek sportovních tříd a 39,5 % chlapců sportovních tříd. Nejčastěji do tohoto shluku tedy patří dívky sportovních tříd a chlapci všeobecných a následně sportovních tříd, nejméně zde je dívek všeobecných tříd. Graf 6 zobrazuje rozložení studentů z hlediska pohlaví a typu třídy.

Graf 6

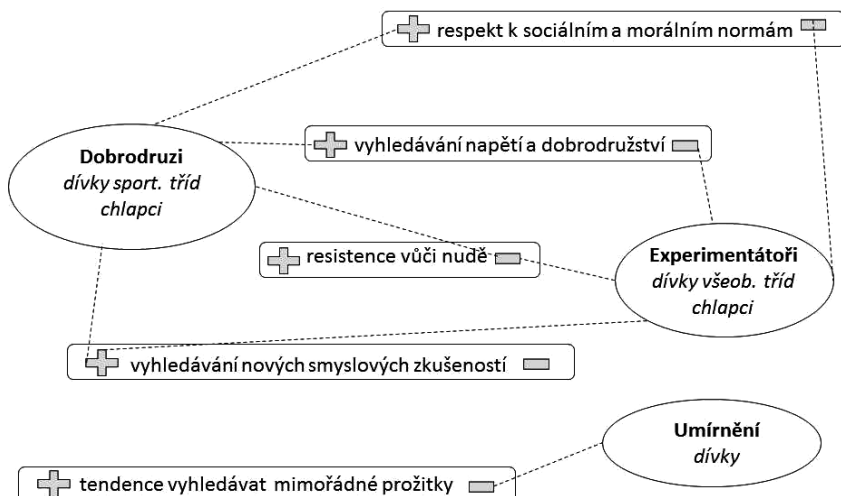
Rozložení studentů ve shluku SSS-V3 s ohledem na pohlaví a typ třídy vždy vzhledem k jejich celkovému počtu



Na obrázku 1 je schéma znázorňující a zpráhledňující charakteristiky jednotlivých shluků v oblasti tendence vyhledávat mimořádné prožitky a skupiny studentů, které jsou v daném shluku nejvíce zastoupeny.

Obr. 1

Schéma charakteristik a nejčastějších zastoupení studenty v jednotlivých shlucích v oblasti tendence vyhledávat mimořádné prožitky. Shluk SSS-V1 jsou „Umírnění“, shluk SSS-V2 jsou „Experimentátoři“ a shluk SSS-V3 jsou „Dobrodruzi“



Diskuse a závěr

Hlavním zjištěním předložené studie je rozdíl v tendenci vyhledávat mimořádné prožitky mezi chlapci a dívkami bez ohledu na příslušnost ke sportovní či všeobecně zaměřené gymnaziální třídě. Dílčím zjištěním je výsledek shlukové analýzy, který upozorňuje na to, že z hlediska pohlaví a příslušnosti ke třídě mají děvčata všeobecných tříd nejnižší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky ze všech sledovaných skupin. Tyto studentky netouží po nových a silných zážitcích, což může mít vliv na učební proces, jehož jsou součástí. Není pravděpodobné, že by tato děvčata vyhledávala zážitkově pojaté učení a i pravděpodobnost negativního chování při učení a ve výuce v důsledku potřeby nových či mimořádných prožitků je menší. Chlapci (bez ohledu na příslušnost k typu třídy) se naopak řadí nejčastěji k tzv. „Dobrodruhům“, kteří vyhledávají napětí a dobrodružství a smyslové zkušenosti, méně respektují normy a nedobře snášejí nudu. Tedy v chlapeckých kolektivech a třídách může být vhodné zařazovat smyslové a zážitkové učení, nejlépe s prvky dobrodružství a pohybového charakteru, metody využívající nové a nevědní situace, výuka realizovaná pestře a pravidelné věnování se tématu respektování pravidel a norem. Tato doporučení by odpovídala zjištěním Pettigrewa a Zakrajska (1984) a D. Peterse, Jonese a J. Peterse (2008), kteří se shodují v tom, že studenti tělovýchovných studijních oborů preferují při učení tzv. „hands on“ zkušenosti a zážitky, aktivní experimentování a mají malý zájem o samostudium a samostatnou práci.

Ang a Woo (2003) upozorňují, že chlapci s vysokou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky mají negativnější přístup ke školní docházce a více inklinují k hyperaktivitě a kriminalitě. Stejně tak Carter a Stewin (1999) indikují vazbu mezi vyhledáváním mimořádných prožitků, nedostatečnými studijními dovednostmi, asociálním a nekonformním chováním a obecnou nespokojeností s učiteli, školou a učebním procesem. Tedy jestliže z výsledků této práce plyne, že chlapci mají větší tendenci vyhledávat mimořádné prožitky než děvčata, uvedené negativní projevy v souvislosti se školou jsou u nich pravděpodobnější. Jak uvádí Blum, Beuhring a Rinehart (2000) – těžkopádná vyučovací rutina může u studentů s vysokou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky vést k silným pocitům nudy, k problémům s pozorností, k vyrušování a dalším negativním projevům. Pozitivní intelektuální výsledky jsou mnohdy závislé na správném vyučování (Wentzel, 1993) a u takovýchto studentů je vhodné mít tuto skutečnost na paměti obzvláště. Stejně tak je vhodné mít na paměti fakt, že případné negativní projevy chování („zlobení“, „neposednost“, „vyrušování“, „zvýšená aktivita“ apod.) mohou být právě důsledkem nedostatečné saturace prožitky, která je individuální a do velké míry vrozená. V případě příznivých podmínek by v těchto případech mohlo být vhodné využít konstruktů jako je Mastery Goal Orientation, který v souvislosti s vyhledáváním prožitků popisuje Jackson (2005, 2011) a O'Connor a Jackson (2008) a díky kterému lze případné tzv. „dysfunkční učení“ přeměnit na „funkční“. Neboť „svatoušci“ i „hříšníci“ mohou mít stejné tendence k vyhledáváním prožitků (O'Connor & Jackson, 2008).

Tento a další možné přístupy k „správnému“ vyučování a učení u studentů s vysokou tendencí vyhledávat mimořádné prožitky by měly být zvažovány nikoli plošně u chlapců, ale především u jednotlivých žáků a studentů, u kterých je vysoká tendence vyhledávat mimořádné prožitky ověřena.

Literatura

- Anonymous (2004). Cupid's comeuppance. *Psychology today*. Retrieved 11. 6. 2012 from the World Wide Web: <http://www.psychologytoday.com/articles/200409/cupids-comeuppance>
- Ang, R. P., & Woo, A. (2003). Influence of sensation seeking on boys' psychological adjustment. *North American Journal of Psychology*, 5(1), 121–136.
- Blum, R. W., Beuhring, T., & Rinehart, P. M. (2000). *Protecting teens: Beyond race, income and family structure*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Printing Services.
- Carter, S. P., & Stewin, L. L. (1999). School violence in the Canadian context: An overview and model for intervention. *International Journal for the Advanement of Counseling*, 21(4), 267–277.
- Culková, D. (2013). Vyhledávání mimořádných prožitků a preference učebního stylu studenta. *Pedagogická orientace*, 23(3), 364–385.
- Eysenck, H. J. (1983). A biometrical-genetical analysis of impulsive and sensation seeking behavior. In M. Zuckerman (Ed.), *Biological bases of sensation seeking, impulsivity, and anxiety* (pp. 1–27). Hillside, NJ: Erlbaum.
- Feij, J. A. and Taris, T. W. (2010). Beyond the genetic basis of sensation seeking: The influences of birth order, family size and parenting styles. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 12(2), 54–61.
- Fulker, D. W., Eysenck, S. B. G., & Zuckerman, M. (1980). A genetic and environmental-analysis of sensation seeking. *Journal of Research in Personality*, 14(2), 261–281.
- Galloway, G., & Lopez, K. (1999). Sensation seeking and attitudes to aspects of national parks: a preliminary empirical investigation. *Tourism Management*, 20(6), 665–671.
- Glasgow, M. R., Cartier, A. M., & Wilson, G. D. (1985). Conservatism, sensation-seeking, and music preferences. *Personality and Individual Differences*, 6(3), 395–396.
- Hošek, V. (1997). Pohyb a kvalita života. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 63(7), 7–9.
- Hur, Y. M., & Bouchard, T. J. (1997). The genetic correlation between impulsivity and sensation seeking traits. *Behavior Genetics*, 27(5), 455–463.
- Jackson, C. (2011). How sensation seeking provides a common basis for functional and dysfunctional outcomes. *Journal of Research in Personality*, 45(1), 29–36.
- Jackson, C. J. (2005). *An applied neuropsychological model of functional and dysfunctional learning: Applications for business, education, training and clinical psychology*. Cymeon: Australia.
- Jaffe, L. T., & Archer, R. P. (1987). The prediction of drug use among college students from MMPI, MMCI, and sensation seeking scale. *Journal of Personality Assessment*, 51(1), 243–253.
- Koopmans, J. R., Boomsma, D. I., Heath, A. C., & van Doornen, L. J. P. (1995). A multivariate genetic-analysis of sensation seeking. *Behavior Genetics*, 25(4), 349–356.
- Kuban, J. (2006). *Tendence k vyhledávání prožitku a její diagnostika*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Montag, I., & Birenbaum, M. (1986). On the Location of the Sensation Seeking construct in the Personality Domain. *Multivariate Behavioral Research*, 21(3), 357–374.
- Muris, P. (2009). Fear and courage in Children: Two sides of the same coin? *Journal of Child and Family Studies*, 18(4), 486–490.

- Neary, R. S., & Zuckerman, M. (1976). Sensation seeking, trait and state anxiety, and the electrodermal orienting response. *Psychophysiology*, 13(3), 205–211.
- O'Connor, P. C., & Jackson, C. J. (2008). Learning to be saints or sinners: The indirect pathway from sensation seeking to behavior through mastery orientation. *Journal of Personality*, 76(4), 733–752.
- Jones, G., Peters, D., & Peters, J. (2008). Preferred learning styles in students studying sports-related programmes in higher education in the United Kingdom. *Studies in Higher Education*, 33(2), 155–166.
- Pettigrew, F., & Zakrajsek, D. (1984). A profile of learning style preferences among physical education majors. *Physical Educator*, 41(2), 85–89.
- Self, D., & Findley, C. (2010). Sensation seekers as a health care marketing meta-segment. *Health Marketing Quarterly*, 27(1), 1–20.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Watson, C. G., & Jacobs, L. (1977). Evidence for a dual-factor concept of psychopathological emotional deficit: Anhedonia and sensation-seeking. *Journal of Clinical Psychology*, 33(2), 385–389.
- Wentzel, K. R. (1993). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in early adolescence. *Journal of early adolescence*, 13(1), 4–20.
- Zuckerman, M. (1978). Sensation seeking. In H. London, & J. Exner (Eds.), *Dimensions of personality*. New York: Wiley.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale: Erlbaum.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuckerman, M. (July 2001). Personality and risk taking. *Tenth Biennial Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences*. Edinburgh: The University of Edinburgh.
- Zuckerman, M. (2005). *Psychobiology of personality: Problems in the behavioural sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Zuckerman, M., & Link, K. (1968). Construct validity for the Sensation Seeking Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32(4), 420–426.

Kontakt:

Mgr. Dita Culková, Ph.D.

Katedra tělesné výchovy a sportu

Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

E-mail: dita.culkova@uhk.cz

Recenze a krátké zprávy

Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte

Alena Berčíková

ŠMELOVÁ, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, 2014. ISBN 978-80-244-4217-4.

Přístupy k výchově dítěte procházejí neustálým vývojem, který je ovlivněn společenskými událostmi, politickou situací i vědeckými pokroky. Významné osobnosti se již od dob antiky zamýšlely nad výchovou a vzděláním dítěte, jejich zájem se ale spíše soustředil převážně na děti starší šesti let. V historickém kontextu je nezbytné se zmínit o J. A. Komenském, z jehož odkazu stále čerpáme. Komenský ve svém díle *Informatorium školy mateřské* vyzdvihuje důležitost rozvoje dítěte do šesti let věku. Poskytuje rady matkám, popř. pěstounkám, jak o dítě v tomto věku pečovat a jak jej připravovat na vstup do školy obecné. Také zdůrazňuje, že mezi dětmi mohou být rozdíly, které je třeba respektovat (J. A. Komenský, vyd. z roku 1992). Na myšlenky J. A. Komenského ale také např. na J. J. Rousseaua a J. J. Pestalozziho pak navazují reformátoři na přelomu 19. a 20. století, díky kterým nastává obrat v přístupu k dítěti, přináší vůči dítěti respekt, láskyplný přístup, porozumění a trpělivost. Naplnit tyto pedocentrické principy na území dnešní České republiky bylo ovšem znemožněno světovými válkami a změnou politické orientace (Šmelová, 2004). Po roce 1989 se české školství ocitá na křižovatce, dochází k návratu k reformním myšlenkám z přelomu 19. a 20. století, ke tvorbě nových legislativních dokumentů (Rýdl, Šmelová, 2012). V současnosti dítě chápeme jako jedinečnou osobnost, kterou je třeba chránit a citlivě rozvíjet. Tuto skutečnost rozvádí ve své monografii *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte* autorka Eva Šmelová, které je dlouholetým odborníkem v oblasti předškolní pedagogiky. Díky svým cenným zkušenostem z praxe učitelky a ředitelky mateřské školy, svou odborností a vědeckými po-

znatky, které prohlubuje od roku 2003 na Katedře primární a preprimární pedagogiky, Pedagogické fakulty UP v Olomouci, poskytuje čtivým a poutavým způsobem ucelený pohled na výchovu dítěte předškolního věku. Vodicí linií textu je myšlenka autorky „Snažme se brát dítě takové, jaké je, se všemi jeho přednostmi i handicapy“ (Šmelová, 2014, s. 5). Autorka klade důraz na respekt vůči dítěti, na snahu dospělého pochopit jeho vnitřní i vnější svět, přirozeně podporovat zdravý vývoj dítěte. V tomto kontextu formuluje cíl monografie: „Cílem publikace je představit dítě jako jedinečnou neopakovatelnou osobnost s právem na svobodu a schopností podílet se na vytváření vlastní budoucnosti“ (Šmelová, 2014, s. 5).

Publikace obsahuje 165 stran a je strukturována do 17 kapitol. Řazení kapitol je logické a jednotlivé kapitoly na sebe navazují.

V první kapitole se autorka zabývá osobností dítěte a nejdůležitějšími vlivy, které vývoj dítěte mohou ovlivňovat. Vyzdvihuje prostředí, dědičnost a samozřejmě výchovu.

V následující kapitole Dítě v pojetí vybraných teorií autorka čtenáře srozumitelně seznamuje s filosofickými základy přístupů: empirismus, nativismus, interakcionismus, se zaměřením na dítě předškolního věku, zmiňuje se také o významných představitelích jednotlivých teorií.

Třetí kapitola je věnována předškolnímu věku v užším slova smyslu, tedy od tří do šesti let dítěte. Blíže se autorka věnuje pojetí tohoto období z pohledu S. Freuda a E. H. Eriksona. Tento fakt pouze dokazuje, že autorka na problematiku nahlíží komplexně.

Podpora žádoucího chování aneb obrat v pozitivní reakci – tato kapitola navazuje na myšlenky E. H. Eriksona uvedených v předchozí kapitole. Autorka přibližuje problematiku odměn a trestů ve výchově dítěte, poskytuje rady, jak s odměnou a trestem zacházet. Nejen zde je třeba vyzdvihnout trefné příklady z pedagogické praxe, které významně přispívají k porozumění předkládaného textu.

Následující pátá kapitola se věnuje povaze a zákonitostem dětské psychiky. Autorka přináší teoretické poznatky od autorů jako je V. Příhoda, F. Fröbel, J. Piaget, L. S. Vygotský atd., vše opět doplňuje příklady.

Přístup k dítěti – inspirace v názorech Carla R. Rogerse. Tato kapitola předkládá nejdůležitější myšlenky C. R. Rogerse právě s akcentem na přístup k dítěti, kdy jádro jeho myšlenek tvoří: akceptace, empatie a kongruence. Autorka čtivým způsobem čtenáře seznamuje s obsahem Rogersova odkazu, doplňuje názornými příklady, schématem a tabulkou.

Sedmá kapitola je věnována podpoře schopnosti decentrace u dítěte předškolního věku, kdy autorka zdůrazňuje, že je vhodné proces decentrace podporovat ze strany dospělých ale také prostřednictvím zážitků s ostatními dětmi.

Poznání jako výsledek zkušenosti dítěte – v této kapitole se autorka převážně opírá a přístupy J. Piageta a L. S. Vygotského. Představuje kognitivní vývoj dítěte dle J. Piageta, přibližuje pojmy jako ekvilibrace, asimilace a akomodace, věnuje se teorii zóny nej-

bližšího vývoje L. S. Vygotského. Kapitulu doplňují názorná schémata, tabulky a opět příklady z pedagogické praxe.

Neopomenutelnou součástí ve vývoji a výchově dítěte je i jeho socializace, tento fakt je zdůrazněn v kapitole deváté.

Na socializaci bezprostředně navazuje nejobsáhlejší kapitola: Každý někam patří. V ní se autorka věnuje příchodu dítěte na svět, podrobně přibližuje současnou rodinu, její funkce, pozici dítěte v rodině, zdůrazňuje také nutnost intervence v případě, že rodina z různých důvodů selhává. Poslední podkapitolu pak autorka věnuje roli knize v životě dítěte, kde mmj. představuje výsledky realizovaného výzkumu z let 2003–2004 a 2010–2012.

Proto, aby pedagog byl schopen dítě rozvíjet, měl by znát jeho potřeby, kterým je věnována jedenáctá kapitola. Autorka se v této souvislosti blíže věnuje uspokojování psychických potřeb dítěte.

Kapitoly dvanáct až sedmnáct se blíže věnují instituci mateřské školy z různých hledisek.

V kapitole dvanácté autorka seznamuje čtenáře s pohledem na mateřskou školu jako na instituci pro řízené vzdělávání, představuje předškolní vzdělávání jako součást celoživotního učení, dále se zaměřuje na legislativní ukotvení předškolního vzdělávání a představuje mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání ISCED.

Kurikulární reformě je věnována následující kapitola, kde jsou rozváděny principy Bílé knihy a současného kurikula. Autorka také poskytuje srovnání dvou kurikulárních dokumentů: Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984) a Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004).

Čtrnáctá kapitola Konstruktivismus v předškolním vzdělávání vztahuje principy konstruktivismu na podmínky předškolního vzdělávání, což lze považovat za přínosné především z pohledu dnešního osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy.

K mateřské škole neodmyslitelně patří, jako přirozený vzdělávací prostředek, hra. Tou se hlouběji autorka zabývá v patnácté kapitole, kde nejprve představuje důležité myšlenky významných představitelů z oblasti pojetí hry a také nabízí ojedinělé srovnání Cailloisova třídění her s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (2004). Dále se věnuje hře dítěte předškolního věku, dělení her dle různých autorů, kapitola poskytuje také vývoj názorů na imaginativní hru v kontextu decentrace.

Autorka nezapomíná ani na statistické údaje a demografii, která významně ovlivňuje nejen školství. Šestnáctá kapitole se proto nazývá Předškolní vzdělávání ve statistických ukazatelích. Autorka upozorňuje na současný problém přeplněnosti státních mateřských škol, dále se věnuje odborné kvalifikaci předškolních pedagogů.

Publikaci uzavírá kapitola Mateřská škola a rodina. Rodina je v současné době brána jako partner mateřské školy a škola se stává otevřenou institucí vůči rodině. Autorka stručně představuje vývoj vztahů mezi rodinou a školou od nástupu komunismu po současnost. Upozorňuje na fakt, že Rámcový vzdělávací program pro předškolní

vzdělávání (2004) ukládá školám povinnost spolupracovat s rodinou dítěte. V závěru kapitoly autorka seznamuje s výsledky dotazníkového šetření (2004–2005), který realizovala s cílem „zjistit, zda odpovídá současná koncepce předškolního vzdělávání požadavkům a očekávání rodičů“ (Šmelová, 2014, s. 154).

Po prostudování monografie je možné konstatovat, že cíl, který si autorka stanovila, byl naplněn. Autorka se zabývá aktuálním tématem, problematiku zpracovává do hloubky, přičemž připouští, že všechny oblasti vztahující se k dítěti předškolního věku a jeho výchově v jedné monografii zachytit nelze. I tak se ale domnívám, že publikace poskytuje komplexní pohled na sledovanou oblast, propojuje teorii z oblasti pedagogiky, psychologie i filosofie s praktickými příklady, které zejména studentům mohou pomoci k porozumění náročnějších pasáží. Veškeré citované zdroje jsou uvedeny v závěru publikace. Autorka vhodně pracuje s tabulkami a schémata, které doplňuje o komentář.

Pokud nahlédneme do současné produkce odborné literatury zabývající se stejnou oblastí, zjišťujeme že, v současné době vychází řada publikací věnující se různým aspektům výchovy dětí. Publikace např. poskytují rady rodičům, pedagogům, nabízejí různorodé aktivity pro rozvoj dětí. Autorka této monografie na problematiku ovšem nahlíží jako na vnitřně propojený celek, který bude funkční pouze za předpokladu teoretického ale i praktického porozumění problematice mateřského školství v širším kontextu.

Tato monografie je vhodná jak pro studentky a studenty oborů Učitelství pro mateřské školy, Předškolní pedagogiky, Speciální pedagogiky předškolního věku, tak pro širokou odbornou veřejnost.

Literatura

- Komenský, J. A. (1992). *Informatorium školy mateřské*. 1. souborné vyd. Praha: Kalich.
- Rýdl, K. & Šmelová, E. (2012). *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869–2011)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmelová, E. (2014). *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmelová, E. (2004). *Mateřská škola: teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.

Kontakt:

Mgr. Alena Berčíková
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
E-mail: alena.bercikova@upol.cz

Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice

Ročník 2015, III. číslo
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
IČO 61989592
Olomouc 2015

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
tel.: +420 585 635 144
e-mail: alena.juvova@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

ISSN 1213-7758	tištěná verze
ISSN 1213-7499	elektronická verze