

Pedagogická fakulta  
Univerzity Palackého  
v Olomouci

**I/2016**



# 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

**I/2016**

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

## Odborné články a statě

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Fenomenológia v sociálnej patológii .....                                                                      | 7  |
| PETER ONDREJKOVIČ                                                                                              |    |
| Použití Q metodologie při tvorbě nástroje pro měření tacitních znalostí<br>vysokoškolských studentů.....       | 14 |
| JANA MATOŠKOVÁ, LUCIE GARCZARZOVÁ, MARTIN KOVÁŘÍK                                                              |    |
| Pregraduální příprava sociálních pedagogů v kontextu společenských změn .....                                  | 28 |
| PAVLA ANDRYSOVÁ                                                                                                |    |
| Umění pomáhat prostřednictvím výtvarné tvorby .....                                                            | 39 |
| HANA STADLEROVÁ                                                                                                |    |
| Témbrový a fonematický sluch předškolních dětí s atypickým vývojem řeči .....                                  | 51 |
| MILENA KMENTOVÁ                                                                                                |    |
| Jazykové vzdělávání přistěhovalců ve Švédsku –<br>analýza současného stavu na pozadí migrace a integrace ..... | 65 |
| MILENA ŮBRINK HOBZOVÁ                                                                                          |    |
| Motivačný profil žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania .....                                                | 77 |
| ALŽBETA LOBOTKOVÁ                                                                                              |    |

|                                                                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Změny v prožívání toho, „co je důležité“, u studentů FTK UP Olomouc<br>zaznamenané prostřednictvím mentálního mapování..... | 89 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

IRENA PLEVOVÁ, MIROSLAVA JIRÁSKOVÁ, MICHAL PETR

## **Eseje a zamyšlení**

|                                              |     |
|----------------------------------------------|-----|
| Pedagogika a práce s mýty v době teroru..... | 102 |
|----------------------------------------------|-----|

RADIM ŠÍP

## **Recenze a krátké zprávy**

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| Slovník speciální pedagogiky ..... | 119 |
|------------------------------------|-----|

ADÉLA VESELÁ

Vážení čtenáři,

první číslo letošního ročníku časopisu e-PEDAGOGIUM otevíráme obsahově různorodými příspěvky, které reflektují témata diskutovaná v současné pedagogice. Jde jednak o studii Fenomenológia v sociálnej patológii, v níž Peter Ondrejkovič ukazuje výzkumníkům tři cesty, jimiž se fenomenologicky zaměřený výzkum může ubírat. Jde o pojetí karteziánské, ontologické a cestu deskriptivní, intencionální psychologie. Druhým příspěvkem je stať kolektivu autorů pod vedením Jany Matoškové zaměřená na možnosti použití Q metodologie při vytváření výzkumného nástroje vhodného k měření tacitních znalostí vysokoškolských studentů. Pro odbornou veřejnost jsou zajímavé také definice čtyř možných způsobů k dosažení úspěchu u studenta vysoké školy.

Další články svým obsahem naplňují kritérium interdisciplinarity a potřebné divergence pedagogického výzkumu. Příspěvek Hany Stadlerové Umění pomáhat prostřednictvím výtvarné tvorby popisuje možnosti, které nabízí tvorba v rámci pomáhajících profesí. Podrobně se věnuje projektům výtvarných dílen s vybranými skupinami sociálně znevýhodněných klientů, zaměřených na podporu tvořivé seberealizaci klientů. Milena Kmentová představuje čtenářům výzkum, který se zaměřil na hodnocení kvality témbrového a fonemického sluchu a sluchové pozornosti předškolních dětí s narušenou komunikační schopností a s odlišným mateřským jazykem. Alžbeta Lobotková ve svém výzkumném šetření zjišťuje, která z motivačních oblastí je dominantní u žáků vyššího sekundárního stupně vzdělávání.

Součástí článku Pavly Andrysové Pregraduální příprava sociálních pedagogů v kontextu společenských změn je také návrh inovativní koncepce předmětového portfolia studia sociální pedagogiky. Cílem zkoumání kolektivu autorů Ireny Plevové je zobrazit subjektivně významné hodnoty a potřeby účastníků zimního putovního kurzu neformálního vzdělávání prostřednictvím využití mentálních map. Příspěvek Mileny Őbrink Hobzové analyzuje současný stav kurzů švédštiny (SFI) pro dospělé přistěhovalce ve Švédsku.

V tomto ročníku také otevíráme novou rubriku esejí a zamyšlení, v níž se chceme pokusit představit texty, které vedou k zamyšlení i k diskusi. Ve svém eseji Pedagogika a práce s mýty v době teroru upozorňuje Radim Šíp na hlubokou proměnu současného světa a na to, jak je třeba tyto změny reflektovat v moderní edukaci.

V příštích číslech našeho časopisu uvítáme diskusi nejen na témata, která jsou v hlavním proudu pozornosti české i zahraniční pedagogické veřejnosti, ale také na ta témata, která se jeví jako marginální a nezasahují přímo hlavní proud pedagogického výzkumu.

Redakce



# Odborné články a statě

## Fenomenológia v sociálnej patológii<sup>1</sup>

Peter Ondrejko

### Abstrakt

Snaha vydávať fenomenológiu za popis, príp. deskripciu spoločensky nežiaducich javov je v rozpore so snahou o kritické a hlbavé skúmanie hodnoty a významu vedeckého poznania. Výskumník sa usiluje pochopiť skúmaný fenomén, pričom obyčajne odhaľuje menej známe, neprvoplánové roviny životnej skúseností ľudí. Deskripcia vo vede má nesporne svoj význam. Púha deskripcia je však v príkrom rozpore s fenomenológiou. Ciest, ktorými sa môže fenomenologický výskum uberať v súčasnosti je niekoľko najmä Karteziánska cesta, ontologická cesta a Cesta deskriptívnej, intencionálnej psychológie.

**Kľúčové slová:** deskripcia, fenomenológia, fenomenologická metóda, eidetická redukcia, spoločensky nežiaduce javy.

## Phenomenology in social pathology

### Abstract

The efforts to declare phenomenology a description of undesirable phenomena in the society are in conflict with the pursuit of critical and in-depth examination of the value and importance of scientific knowledge. A researcher seeks to understand the studied phenomenon and usually reveals less known, comprehensive planes of life experience. Description undoubtedly has its value in science. Mere description, however, is in sharp contrast to phenomenology. Nowadays, there are many ways the phenomenological

---

<sup>1</sup> Podrobnejšie pozri o tom Ondrejko, P. a kol. (2009). *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda a Ondrejko, P. (2007). *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu*. Bratislava: Veda.

research may take; for instance the Cartesian way, ontological way and descriptive intentional psychology.

**Keywords:** description, phenomenology, phenomenological method, eidetic reduction, socially undesirable phenomena.

## Úvod

Často sa stretávame so snahou vydávať za fenomenológiu popis, dekrípciu spoločensky nežiadúcich javov, osobitne v kriminológii, čo neraz nachádza odozvu i v oblasti sociálnej pedagogiky. Kvôli významu tohoto javu (nazývame to zlozvykom) niekoľko poznámok k nemu: Austin Harrington (2006, s. 29) uvádza vo svojej *Moderní sociální teorii*, že jestvuje „...tendencia klásť rovnítko medzi teóriou a vedeckým poznáním ako takým“. Teória tým však stráca svoj pôvodný význam kritického a hlbavého skúmania hodnoty a významu vedeckého poznania. Práve toto zanedbávanie teórie viedlo Edmunda Husserla k rozvíjaniu filozofického smeru fenomenológie. Podľa neho kým sa veda nevráti k svojim pôvodným zdrojom a významu pre každodenný život v prirodzenom svete, čo neskôr Habermas tak výstižne nazval *Lebenswelt* a každodennosť, bude (údajne) odsúdená k zániku. Husserlovým cieľom pritom nebolo vytvoriť systém, ale metódu. Fenomenologickú metódu možno dnes odporúčať ako súbor postupov odhaľovania, skúmania a objasňovania fenoménov. Ide o to, opísať, čo možno vidieť, ak sa riadime touto metódou. Fenomenológia získala značný vplyv a rozptýlila sa do rôznych filozofických učení, čo neraz odporuje vlastne pôvodným Husserlovým zámerom, príkladom čoho je aj deskriptívny výskum v kriminológii, nesprávne mnohými nazývaný fenomenológiou. Fenomenologická metóda začína eidetickou redukciou (vzátvorkovaním, zdržaním sa vynášania nepreverených úsudkov o existencii a povahe vecí, pravý opak dekrípce) – skúma iba podstatu, ktorou je čisté vedomie. Toto vedomie nie je prázdne, jeho vlastnosťou je, že vždy je na niečo zamerané. Zakladateľ fenomenológie E. Husserl sa zaoberal vo svojej metóde problematikou pravdy. Pravda vecí je podstatou fenoménu – (javu). Je to nadčasový zmysel reálnej veci, nachádza sa mimo priestoru a času, čiže je to **podstata** veci o sebe<sup>2</sup>.

Eidetická redukcia u Husserla znamená operáciu, ktorá je zameraná na čistú podstatu objektov pri vylúčení empirických prvkov daného: v myšlienke sa obmieňajú rôzne vlastnosti predmetu (napr. myšlienka stola) a pýta sa: „Je to ešte stôl?“, v kriminológii by sme sa mohli pýtať „Je to ešte zločin?“, príp. „Je to ešte deviácia?“ v sociálnej patológii

<sup>2</sup> Na tomto mieste pokladáme za nálezité pripomenúť, že v súčasnosti sme svedkami veľmi rôznorodých prístupov k pravde. Z hľadiska porozumenia a vysvetľovania vo vede a výskume sme sa pokúsili o istý, i keď neúplný prehľad v publikácii autorov Ondrejkovič, P. & Majerčíková, J. (2012). *Vysvetlenie, porozumenie a a interpretácia v spoločenskovednom výskume*.

alebo sociálnej pedagogike. K tomu sa pripája epoché ako uzátvorkovanie každého súdu o objektoch.

V ranej Husserlovej tvorbe je cieľom metódy pokus o noetické vysvetlenie základných logických zákonov. V neskoršom období vystupujú výrazne do popredia práve historické limity. Fenomenológia sa zamýšľa nad tým, čo to znamená, že predmetnosť je a vykazuje sa v poznaní ako jestvujúco. Súčno musí byť evidentné vo význame axiomatizácie, a tým bezo zvyšku zrozumiteľné čisto z vedomia samotného. Preto je autor toho príspevku presvedčený, že je potrebné štúdium celého vedomia, čo nemožno obmedziť na deskripciu a už vôbec nie s deskripciou stotožňovať!!! Vývojový graf kriminality, časové rady, štatistické zaznamenávanie ukazovateľov a ich tabuľková prezentácia budú asi sotva predstavovať fenomenologickú metódu a fenomenológiu kriminality, nech by ju takto prezentovali známi autori ako J. Blachut, A. Gaberle a K. Krajewski, či Válková. Zisťovanie a popis javových podôb kriminality teda nemožno nazývať fenomenológiou. „Kriminální fenomenologie či kriminografie“ (Novotný, Zapletal a kol., 2001, s. 17) je ďalším príkladom nesprávneho stotožňovania fenomenológie s deskripciou. Prečo nenazývať veci pravým menom? Kriminografia nie je kriminálna fenomenológia, popis nie je skúmaním podstaty. Deskriptívny výskum opisuje daný problém. Odpoveď na otázku, aký je súčasný stav kriminality, samovrážd, chudoby, prostitúcie, násilia pod., aká je situácia, priebeh a (alebo) výsledky vyšetrovania. Takýto výskum mapuje situáciu a odhaľuje slabé a silné miesta. Poskytuje dáta v podobe aritmetických priemerov, smerodajných odchýlok a frekvencií. Je najčastejším druhom výskumov nielen v kriminológii. Niekedy je východiskom pre postulovanie novej hypotézy, ktorá je potom overovaná v osobitnom výskume. V procese deskriptívneho výskumu sú potrebné informácie neraz získavané štúdiom sekundárnych údajov, pozorovaním ale najmä dotazovaním respondentov. Nikoho však nenapadne nazvať napr. vývoj stavu zamestnanosti na našom území fenomenológiou zamestnanosti, alebo zdravotný stav obyvateľstva nazvať fenomenológiou zdravia. Analytická úroveň čítania a kvalita čitateľskej predstavivosti stredoškôľakov, ktorá bola obsahom medzinárodného výskumu, uskutočňovaného prostredníctvom špeciálneho psycho-sémantického dotazníka, analogického s dotazníkom PISA, je ďalším príkladom deskriptívneho výskumu ale nie fenomenológie.

Významný slovenský metodológ Peter Gavora (2006, s. 32) uvádza, že pri fenomenologickej analýze sa opis uskutočňuje z hľadiska skúmaných osôb, je teda opakom objektívneho záznamu o skúmanom jave, známom z kvantitatívneho výskumu. „Výskumník sa usiluje pochopiť skúmaný fenomén, pričom obyčajne odhaľuje menej známe, neprvoplánové roviny životnej skúseností ľudí.“

Deskripcia vo vede a teda aj v kriminológii vráťame sociálnej patológii i sociálnej pedagogiky má nesporne svoj význam. Deskriptívny výskum predstavuje osobitný druh aplikovaného výskumu. Je *mapujúci (deskriptívny, orientačný)*, pričom rezignuje na hlbší ponor, spokojuje sa so zaznamenávaním problémov, postojov, záujmov, názorov, exis-

tenciou sociálnych javov a pod., aby „mapoval“ premenné, s ktorými bude nevyhnutné vo výskume pracovať. Neraz má charakter samostatnej *sondy*, na ktorý už ďalšia etapa výskumu nenadväzuje, alebo *prípadovej štúdie*, ktorá rieši úzko vytypovaný špeciálny a úzko ohraničený problém, často vrátane kazuistiky. To sa samozrejme týka aj zaznamenávania stavu kriminality, nápadu trestnej činnosti, jej vývoja, lokalizácie, objasnenosti, ba i latencie. Iba deskripcia je však v príkrom rozpore s fenomenológiou. Aktuálna fenomenológia vedie dialóg s vedami, zvlášť s psychológiou a s matematikou, zároveň sa obohacuje inými filozofickými smermi, ako je napríklad analytická filozofia alebo hermeneutika; v súčasnosti sa okruh jej priaznivcov rozširuje, čo vedeckovýskumných pracovníkov zaväzuje k tomu, aby kládli veľké otázky: subjektívne prvenstvo evidencie, návrat metafyzického potlačeného, alebo aj problém s vytvorením sociálnej a politickej teórie. Vitalita súčasnej fenomenológie je s jej mnohými výskumnými poliami a s originálnymi prístupmi spätá s riešením otázok, aby sme lepšie porozumeli nášmu svetu a aby sa tak skúsenosť každého človeka stala znesiteľnejšia.

## 1 Cesty fenomenologického výskumu

Ciest, ktorými sa môže fenomenologický výskum uberať v súčasnosti je niekoľko. Je to:

### 1.1 Karteziánska cesta

Fenomenologická redukcia, ktorú Husserl v súvislosti s Descartovou metodickou skepsou označuje za epoché, má s touto skepsou spoločné práve ono spochybnenie (uzátvorkovanie) danosti celého, skúsenosťou zakúšaného sveta. Úlohou epoché nie je poprieť existenciu sveta, ale spochybniť jeho existenciu takú, ako ju poznávame prostredníctvom svojho prirodzeného postoja, vytváraného habituálnou skúsenosťou. Podľa Husserla ohraničil Descartes oblasť subjektívneho poznania. Tento poznatok Husserl označuje za karteziánsky začiatok fenomenologickej redukcie. Descartes však nešiel ešte ďalej, nepreviedol samotnú fenomenologickú redukciu. To, čo je spoločné karteziánskej skepse a fenomenologickej redukcii, je teda spochybnenie akejkoľvek vopred danej pozitívnej danosti vonkajšieho sveta, zakúšaného prostredníctvom empirickej skúsenosti, a tak si vyžaduje aj zdržania sa akéhokoľvek súdu o vonkajšom svete. Rozdiel medzi fenomenologickou redukciou a Descartovou skepsou spočíva v tom, že pre Descarta predstavuje ego cogito stále súčasť vonkajšieho sveta. Otázka, ktorou je vedená karteziánska skepsa znie: „Čo je možné zo sveta, ktorý je predmetom mojej zmyslovej skúsenosti s istotou poznať samo o sebe, teda objektívne?“ Husserlova otázka však znie: „Ako môže čistý fenomén poznania postihnúť niečo, čo mu nie je imanentné?“ Fenomenologická redukcia má byť teda v prvom rade metódou, zaoberajúcou sa

procesom poznania, na rozdiel od karteziánskej skepsy, ktorá hľadá nejaký pevný bod objektívneho charakteru, na ktorom by sa mohlo ukotviť naše poznanie.

## 1.2 Ontologická cesta

Ontologická cesta k transcendentálnej subjektivite vedie cez Kantov kopernikovský obrat k subjektu. Kant si kladie transcendentné otázky, uvedomujúc si pritom subjektivitu spôsobu akým na tieto otázky hľadá odpoveď. Dôsledkom karteziánskych meditácií, ktorých východiskom je ego cogito, môže byť nesprávna explikácia problému poznania. Naproti tomu ontologická cesta nevychádza primárne z ego cogito. Jej východiskom je naopak vzťah medzi objektivitou a subjektivitou vedy, ktoré vychádzajú z prirodzeného postoja v snahe objektívne popísať vonkajší svet, neproblematizujú samotný subjektívny, intencionálny akt poznania, ktorý musí previesť skúmajúce vedomie. Dôvodom je, že istý stupeň subjektivity, ktorý by vyplýval z takéhoto skúmania objektivity, sa v prirodzenom postoji zdá nezlučiteľný so samotnou objektivitou. Husserl označuje Kantov kopernikovský obrat za „prototyp“ opačného postoja, ktorý toto zlúčenie vykonáva. Na rozdiel od karteziánskej skepsy, je podľa Husserla takáto cesta istejšia, pretože tu nie je nutné vykonať epoché čiže radikálne uzátvorkovanie sveta. Tým sa môžeme vyhnúť nebezpečenstvu solipsizmu.<sup>3</sup>

Ontologická cesta obohacuje fenomenologickú redukciu o intersubjektivitu, v ktorej ako jedinej je možné objasniť úplný zmysel objektív a „intersubjektívnych jednot“. Fenomenologickou redukciou teda rozumieme upustenie od prirodzeného postoja, v ktorom vnímame svet ako niečo, o čom môžeme vynášať pozitívne, objektívne platné sudy a čo je nám takto vopred dané. Naproti prirodzenému postoj Husserl stavia fenomenologický postoj, prostredníctvom ktorého fenomenológ vníma svet ako svet možnej skúsenosti.

## 1.3 Cesta deskriptívnej, intencionálnej psychológie

Tretia cesta, cesta deskriptívnej, intencionálnej psychológie čerpá z britskej empirickej tradície od Locka, ktorý končí skepticizmom u Huma, ktorý inšpiroval ku kopernikovskému obratu už u Kanta. Psychológia, z ktorej čerpá Husserlova fenomenológia, nie je totožná s vedeckou, experimentálnou psychológiou, zaoberajúcou sa dušou ako prírodným javom. Pomenovanie deskriptívna alebo intencionálna psychológia sa u Husserla psychológii dostáva hlavne z toho dôvodu, že je úplne iného zamerania. Predmetom psychológie ako náuky o intencionalite, by podľa neho nemali byť fakty, tak ako sa o to vedecká psychológia usiluje, ale *podstaty*. Vychádza z toho predpokladu, že spôsob,

<sup>3</sup> Za solipsizmus možno považovať filozofické učenie, ktoré uznáva „ja“ a jeho zážitky za jedinú skutočnosť, všetko ostatné sú len „predstavy ja“. Zástanca solipsizmu konštatuje, že všetko čím je, čo pociťuje, pokladá za pravdivé, a čo vie o svete jestvuje iba v jeho vedomí.

akým sa naše vedomie vzťahuje ku svetu, nie je jediný možný. K podstatnému znaku vedomia podľa Husserla nepatrí priestorová súbežnosť, spojenosť a celistosť, ale intencionálna spojitosť, motivovanosť, implikovanosť, ktoré sú zhrnuté v mienke. Husserl považuje za vlastnú podstatu duše intencionálnu nadväznosť na svet. Z toho dôvodu sa pohľady viacerých ľudí na svet zhodujú. Intencionálna alebo deskriptívna psychológia pre neho predstavovala spôsob ako je možné túto intencionálnu nadväznosť reflektovať. To znamená uvedomovať si, že svet, ktorý poznávame a to, ako ho poznávame, závisí od týchto intencionálnych vzťahov a nie je nám vopred daný. Takýmto spôsobom, po prevedení fenomenologicko-psychologickej redukcie nemusíme nutne dospieť k solipsizmu, k popretiu existencie vonkajšieho sveta ako tomu bolo možno u Descarta, ale ani k umelému konštruovaniu pojmov, ktoré Husserl vytykal Kantovi.

## Záver

V mnohých publikáciách sme nenašli odpoveď na otázku, či sú spoločensky nežiaduce javy (či už ich nazveme sociálnopatologické alebo nie) zákonité, či súvisia s chaosom, pluralitou jestvujúcich hodnôt, baumanovskou „tekutou modernitou“, alebo sú to autopoetické alebo autokinetické javy, vlastné všetkým živým, teda aj sociálnym systémom. Otázkou zostáva aj ich predvídateľnosť, emergentnosť. Tak ako užívanie psychoaktívnych látok býva niekedy považované za „charakteristický znak homo sapiens“ (Krajewski, 2001, podľa Fedačko, 2006, s. 127 a nasl.), mohli by sme považovať aj sociálnopatologické javy za znaky človeka, žijúceho v civilizovanej spoločnosti. Tým však nič neriešime, tieto javy takto nedokážeme ani vysvetliť, ani im porozumieť, vložiť príp. prisúdiť im význam a zmysel. Rozsah, nárast a význam niektorých zo spoločensky nežiaducich javov by si dôkladnejšiu reflexiu iste zaslúžili. Najmä ak nechceme, aby sociálna patológia a spoločenské vedy, vrátane sociálnej pedagogiky nezostali na úrovni deskripcie jestvujúcich javov a súčasného stavu, pretože práve fenomén spoločensky nežiaducich javov tieto vedné disciplíny neraz sýtia.

## Literatúra

- Fedačko, R. (2006). Drogová politika SR – sociologická reflexia diskurzu a metód. *Sociológia*, 38, 2, s. 127–151.
- Gavora, P. (2006). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent.
- Harrington, A. (2006). *Moderní sociální teorie*. Praha: Portál.
- Krajewski, K. (2001). *Sens i bezsens prohibicji. Prawo karne wobec narkotyków i narkomanii*. Kraków: Zakamycze.
- Novotný, O., Zapletal, J. a kol. (2001). *Kriminologie*. Praha: Eurolex Bohemia.

Ondrejko, P. a kol. (2009). *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda.

Ondrejko, P. (2007). *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu*. Bratislava: Veda.

Ondrejko, P. & Majerčíková, J. (2012). *Vysvetlenie, porozumenie a interpretácia v spoločensko-vednom výskume*. Bratislava: Veda.

**Kontakt:**

prof. PhDr. Peter Ondrejko, DrSc.

Ústav pedagogiky a sociálnych štúdií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

E-mail: pondrejkovic37@gmail.com

# Použití Q metodologie při tvorbě nástroje pro měření tacitních znalostí vysokoškolských studentů

Jana Matošková, Lucie Garczarzová, Martin Kovářík

## Abstrakt

Cílem příspěvku je ukázat výsledky použití Q metodologie při tvorbě nástroje na měření tacitních znalostí u vysokoškolských studentů. Při přípravě nástroje pro měření tacitních znalostí bylo nejprve nutné určit typické chování úspěšného studenta vysoké školy. Bylo definováno 184 základních výroků spojených s chováním úspěšného studenta. Respondenti měli za úkol dané výroky ohodnotit dle jejich významu za použití Q metodologie. Odpovědi byly statisticky vyhodnoceny a výsledkem bylo určení 32 základních tvrzení o tom, jak se úspěšný student projevuje. Byly také definovány čtyři potencionálně možné cesty k dosažení úspěchu u studenta vysoké školy.

**Klíčová slova:** tacitní znalosti, akademické tacitní znalosti, Q metodologie, úspěšný student, třídění výroků.



# The Using of the Q Methodology in Creation an Instrument for Measuring Tacit Knowledge of University Students

## Abstract

The aim of this paper is to present the results of the Q methodology usage in creation an instrument for measuring tacit knowledge of university students. The first necessary stage by the preparation of the instrument for tacit knowledge measurement was to define typical behaviour of successful university students. 184 basic quotations about successful students' behaviour were defined. Respondents were asked to evaluate the statements according to their importance by the Q methodology usage. Answers were statistically evaluated and the result was a definition of 32 basic statements how successful students usually behave. Additionally, four potentially possible ways how to achieve success at a university were identified.

**Key words:** Tacit Knowledge, Academic Tacit Knowledge, Q methodology, Successful Student, Sorting of Quotations.

## Úvod

Tacitní znalosti ovlivňují životní úspěšnost, promítají se do myšlení a chování jedince. Schopnost tacitní znalosti zformovat je pokládána za znak praktické inteligence – viz např. Sternberg et al. 1993 (1993). Dosud nedostatečně zodpovězenou výzkumnou otázkou ve vztahu k tacitním znalostem je, zda lze, a event. jak lze, měřit a porovnávat množství získaných tacitních znalostí. Jednou z možností v této oblasti je zaměřit se na vnější projevy tacitních znalostí, tedy na chování jedince.

Z uvedených předpokladů vycházel i realizovaný výzkum. Jeho přirozenou součástí se, vzhledem ke snaze zaměřit se na vnější projevy tacitních znalostí, stalo identifikování typického chování studentů vysoké školy, kteří jsou svým okolím považováni za úspěšné a mají tedy pravděpodobně patřičné tacitní znalosti. Jednou z metod, která pomáhala k dosažení tohoto cíle, byla tzv. Q metodologie.

Cílem tohoto příspěvku je představit postup aplikace Q metodologie při výzkumu a prezentovat výsledky této aplikace. V první části příspěvku jsou vymezeny základní pojmy. V druhé části je popsána metodika použitá při přípravě a aplikaci Q metodologie. Třetí část příspěvku je zaměřena na výsledky zpracování dat získaných s využitím Q metodologie.

# 1 Teoretická východiska

V této kapitole jsou vymezeny základní pojmy, s nimiž téma příspěvku souvisí, a sice tacitní znalosti, akademické tacitní znalosti a Q metodologie.

## 1.1 Tacitní a akademické tacitní znalosti

Tacitní znalosti jsou praktické znalosti, které v průběhu let získáváme na základě zkušeností, a to především prostřednictvím implicitního a neformálního učení (Edwards a Schleicher 2004; Germain a Quinn 2005; Leonard a Insch 2005). Choi (2001) doplňuje, že se jedná o automatickou a často intuitivní činnost nebo reakci na konkrétní podmínky.

Akademické tacitní znalosti pak zahrnují vědění, jak se učit a jak reagovat na rozmanité a problematické situace, které vznikají při výuce a jak tyto znalosti prakticky použít v prostřední vysoké škole (Deed a Gomez 2010). K akademickým tacitním znalostem patří např. vědění, jak složit zkoušku (Leonard a Insch 2005; Sternberg et al. 1993).

Tacitní znalosti se projevují ve dvou základních směrech, a to v chování a myšlení. Zatímco v chování se projevují často jako spontánní reakce na určité podmínky (Gourlay 2002; Choi 2001), v mysli se projevují jako druh moudrosti, zkušeností a pocitů, který se promítá do určitého způsobu myšlení a vnímání světa, či jako intuice (Zhang a Han 2009).

Tacitní znalosti pomáhají porozumět smyslu informací a vytvořit z nich kompaktní celek, dále definovat problém, určit, co je podstatné pro jeho řešení a jaký způsob řešení je vhodný (Bennett 1998; Leonard a Sensiper 1998; Brockmann a Simmonds 1997). Umožňují také poradit si v nové situaci, adaptovat se na ni a vyplnit mezery ve formálním tréninku (Gourlay 2002). Blíže se tacitním znalostem a jejich dopadům na chování vysokoškolských studentů věnuje např. Matošková et al. (2013).

## 1.2 Q metodologie

Vzhledem ke svým vlastnostem (především častému neuvědomování si vlastnictví tacitních znalostí a jejich obtížnému vyjadřování pomocí slov či jiných symbolů) jsou tacitní znalosti obtížné přístupné pro výzkum. Proto se řešitelský tým rozhodl při přípravě nástroje na jejich měření vyjít z předpokladů, že tacitní znalosti přispívají k úspěchu a že se projevují v chování jedince. V důsledku toho se rozhodl definovat základní charakteristiky spojené s chováním úspěšného studenta. S výběrem základních charakteristik pomohlo týmu využití tzv. Q metodologie.

Na základě analyzovaných odborných periodik se zdá, že Q metodologie je často využívána v USA a ve Velké Británii, a to v širokém spektru oborů. Hojně je tato meto-

da využívána v lékařství, objevují se sociologické studie s aplikací právě této metody. Dalším četným oborem je pedagogika, management a marketing. Q metodologie se osvědčila jako užitečný doplněk při výzkumu veřejného mínění (Müller a Kals 2004) a ve výzkumu chování spotřebitelů (Janson et al. 2008).

Q metodologie spojuje silné stránky kvalitativních a kvantitativních výzkumných přístupů (Vizcaíno et al. 2013; Müller a Kals 2004). Usnadňuje pochopení vnímání zainteresovaných stran a také odhaluje vzorce myšlení (Klaus et al. 2010).

Od respondentů vyžaduje Q metodologie jednorozměrné roztržidění určitého podnětového materiálu, např. obrázků, výroků, podle stupňů škály předepsaným způsobem. (Maršálová, Mikšík 1990, s. 310–311). Počet stupňů škály je obvykle 7–13 (Maršálová, Mikšík, s. 314). Každý stupeň škály smí být obsazen jen předem určeným počtem výroků, což nutí respondenty uvažovat o prioritách. Rozložení počtu výroků napodobuje Gaussovu křivku. Nejsilnější stejně jako nejslabší význam má stupeň souhlasu tedy smí respondent přiřadit jen velmi malému počtu výroků (Polechová, nedatováno).

Následná Q-faktorová analýza pak určí 1) skupiny lidí, kteří spolu korelují (spolu navzájem tvoří skupinu osob s podobnými názory, pocity a zážitky ve vztahu k subjektu, který je studován), 2) kterými myšlenkami jsou tyto skupiny nejvýstižněji reprezentovány (Polechová nedatováno).

Na údaje Q třídění je možné, jak uvádí Maršálová a Mikšík (1990, s. 314), aplikovat i diskriminační analýzu. Lze tedy zjišťovat, které položky mají podíl na tom, že se určité osoby dostaly do jednoho faktoru, anebo které položky nejlépe diskriminují mezi osobami se známou příslušností do určité skupiny (Maršálová a Mikšík 1990, s. 314).

Standardní postup pro metodiku Q nevyžaduje formální výběr účastníků, což však může vést k určitému zkreslení výzkumu (Janson et al. 2008).

## 2 Metodika výzkumu

V rámci výzkumu byla využita primární i sekundární data. Bylo analyzováno 85 publikací týkajících se úspěchu a faktorů, které úspěch ovlivňují. Z toho 37 publikací bylo přímo spojeno se studenty vysoké školy. Dále bylo realizováno 5 diskusních skupin, proběhly 2 workshopy se studenty, 28 individuálních rozhovorů se studenty a dotazníkové šetření, díky němuž bylo získáno 985 vyplněných dotazníků.

Na základě analýzy dat bylo určeno více než 400 výroků ohledně chování studenta, které napomáhá dosažení úspěchu při studiu na vysoké škole. Tento počet byl na základě diskusí řešitelského týmu zredukován na 184 výroků. Cílem redukce bylo odstranění duplicit a sloučení obdobných výroků. V diskusích řešitelského týmu bylo ověřováno také jednotné porozumění výroků.

Bylo rozhodnuto, že pro Q-třídění bude využita 7stupňová Likertova škála. Stupeň 1 odpovídal tvrzení, že výrok má velmi malý vliv na úspěšnost. Stupeň 7 znamenal, že

výrok má velmi významný vliv na úspěšnost. Následně bylo určeno, že výroky budou respondenty rozděleny na škále tak, aby odpovídaly normálnímu rozdělení. To znamenalo následující rozdělení počtu výroků u jednotlivých stupňů:

- Stupeň 1 – 12 výroků
- Stupeň 2 – 24 výroků
- Stupeň 3 – 37 výroků
- Stupeň 4 – 40 výroků
- Stupeň 5 – 38 výroků
- Stupeň 6 – 22 výroků
- Stupeň 7 – 11 výroků

Pro aplikaci Q metodologie byl připraven záznamový arch pro zachycení výsledků třídění respondenty. Kromě toho byly pro respondenty připraveny bílé papírové karty s jednotlivými výroky a žluté papírové karty, které zachycovaly jednotlivé stupně Likertovy škály (včetně počtu výroků, které má danému stupni respondent přiřadit). Díky takto připraveným kartám si respondent mohl výroky nejprve poskládat na stole (přiřadit k jednotlivým stupňům), a až pak přepsat výsledek (čísla výroků) do záznamového archu.

Q-třídění výroků proběhlo na Fakultě managementu a ekonomiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Zúčastnilo se jej celkem 8 zaměstnanců fakulty (z toho 7 akademických pracovníků), 4 studenti doktorského studia a 3 studenti magisterského studijního programu. Celkem tedy 15 osob. Třídění karet s výroky trvalo respondentům přibližně 20 minut. Získané odpovědi respondentů byly převedeny do elektronické podoby za účelem dalšího zpracování.

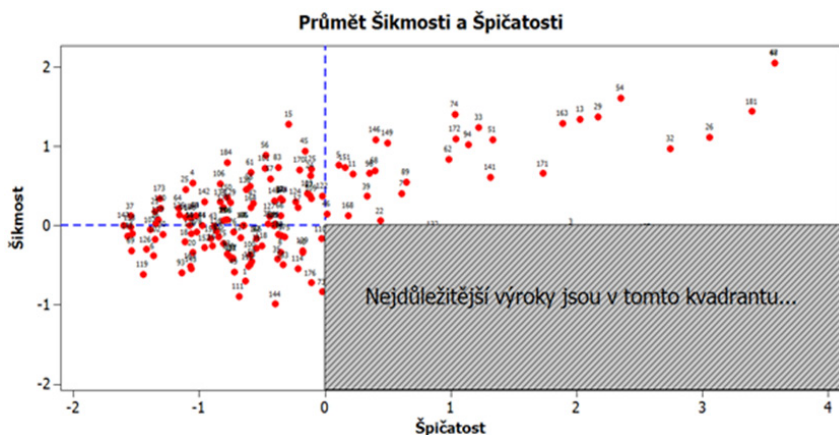
### 3 Výsledky a diskuse

Pro výběr nejdůležitějších výroků byly aplikovány dva přístupy:

1. analýza šikmosti a špičatosti,
  2. analýza průměrných hodnot a rozptylu odpovědí.
- 
1. Analýza šikmosti a špičatosti  
Nejprve byla data zanesena do bodového diagramu, a to dle síly ohodnocení na Likertově škále. Následně bylo určeno 30 nejvíce hodnocených výroků (viz obr. 1).

Obr. 1

Nejdůležitější výroky z hlediska koeficientu šikmosti a špičatosti (vlastní zpracování)



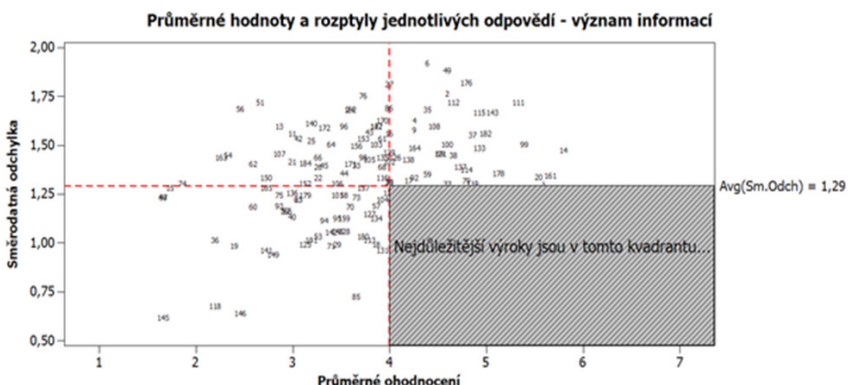
## 2. Analýza průměrných hodnot a rozptylu odpovědí

Další přístup výběru hlavních charakteristik byl zvolen podle Polechové (nedatováno) jako analýza průměrných hodnot a rozptylu odpovědí – viz obr. 2. V dolní části obr. 2 jsou výroky, o jejichž významu panuje mezi respondenty shoda; v horní části grafu jsou umístěny výroky, které se jeví z tohoto hlediska jako problematické. Vlevo jsou výroky odmítané, vpravo přijímané. Vlevo dole panuje shoda v odmítání, vpravo dole by měly být priority, na nichž se respondenti shodují.

Jako významné byly v prezentovaném případě zvoleny výroky, které dosáhly průměrného ohodnocení alespoň 4 a zároveň směrodatná odchylka u jejich ohodnocení byla nižší než průměrná směrodatná odchylka, tj. nižší než 1,29.

Obr. 2

Nejdůležitější výroky z hlediska průměru a variability (vlastní zpracování)



### 3. Průnik dvou metod výběru nejdůležitějších výroků

Řešitelský tým v dalším kroku přistoupil k aplikaci průniku obou metod použitých pro analýzu dat. V tomto průniku bylo identifikováno celkem 32 výroků o chování, které nejvýrazněji přispívá k úspěchu při studiu na vysoké škole.

Za hlavní charakteristiky úspěšného studenta (tedy ty, kterým byl připisován v obou případech nejvyšší vliv na jeho úspěch) lze považovat:

1. Čte odbornou literaturu.
2. Plánuje si čas, rozvrhuje si, kdy co bude dělat.
3. Pokud chybí, doplní si následně.
4. Pokud má s předmětem potíže, najde si doučování.
5. Používá Google k vyhledávání informací.
6. Prezentační BP/DP konzultuje s vedoucím práce.
7. Před zkouškou a během ústní zkoušky na něm nejsou patrné známky nervozity.
8. Při zpracovávání seminární práce věnuje pozornost i její formální úpravě.
9. Seminární práce vypracovává samostatně (bez cizí pomoci).
10. V případě neúspěchu u testu se ptá vyučujících, v čem udělal chybu.
11. V rámci studia jede min. na 2 měsíce na studijní, event. pracovní, pobyt do zahraničí.
12. Vůči studentům, učitelům a ostatním zaměstnancům fakulty se nechová agresivně a nevyvolává konflikty.
13. Vyhýbá se těm studentům, co ho (jeho vědomosti/dovednosti) zneužívají (např. nepomohou na oplátku jemu, pokud potřebuje).
14. Dodržuje stanovené termíny pro odevzdávání úkolů a plnění povinností.
15. Dodržuje své sliby.

16. Když narazí na problém, zjistí si, kdo je kompetentní osobou, která mu může s problémem pomoci.
  17. Na otázku, proč si zvolil daný obor a danou školu, odpoví racionálními a smysluplnými argumenty.
  18. Naslouchá druhým.
  19. Nedělá věci na poslední chvíli, např. úkoly vypracovává v průběhu semestru a ne až těsně před jejich odevzdáním.
  20. Pokud se ocitne mezi neznámými lidmi, nečeká, až jej někdo osloví, ale sám naváže komunikaci.
  21. Pokud si u ústní zkoušky vytáhne otázku, kterou neví, nepřízná to a snaží se improvizovat.
  22. Přáteli se se zahraničními studenty.
  23. Řeší problémy hned.
  24. Učí se cizí jazyk.
  25. Vyhledává si doplňující informace k učivu.
  26. Zajímá se o podrobnosti z praxe (např. klade vyučujícím otázky, jak to chodí v praxi, chodí na přednášky lidí z praxe).
  27. Zjišťuje si informace z více zdrojů (ověřuje si informace).
  28. Když se učí, kreslí si obrázky a diagramy (aby učivu lépe porozuměl).
  29. Při přípravě PowerPointové prezentace věnuje pozornost i její úpravě.
  30. Při psaní bakalářské/diplomové práce komunikuje s vedoucím práce.
  31. V průběhu studia využívá služeb univerzitní knihovny.
  32. Zapojuje se do hodin.
4. Q-Faktorová analýza
- V souladu s principy Q metodologie byla při další analýze dat využita tzv. Q-faktorová analýza.

Tab. 1

Matice rotace komponent pomocí metody PROMAX (vlastní zpracování)

|       | Component |       |       |       |
|-------|-----------|-------|-------|-------|
|       | 1         | 2     | 3     | 4     |
| Res12 | ,833      | -,139 | ,110  | -,018 |
| Res6  | ,789      | -,052 | ,102  | -,138 |
| Res4  | ,623      | ,176  | -,201 | ,164  |
| Res5  | ,541      | -,144 | ,525  | -,038 |
| Res3  | ,516      | ,081  | ,214  | ,215  |
| Res11 | -,242     | ,868  | ,025  | ,029  |
| Res15 | ,061      | ,700  | ,224  | -,208 |
| Res14 | ,176      | ,508  | ,049  | -,030 |
| Res2  | ,086      | ,490  | ,236  | ,090  |
| Res13 | ,425      | ,429  | -,231 | -,010 |
| Res7  | ,043      | ,144  | ,707  | -,115 |
| Res8  | -,136     | ,468  | ,528  | ,142  |
| Res1  | ,035      | ,055  | -,337 | ,832  |
| Res9  | -,152     | -,229 | ,339  | ,778  |
| Res10 | ,222      | ,116  | ,094  | ,483  |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

Tabulka 1 ukazuje rotaci komponent pomocí metody Promax. Promax je šikmá rotace pomocí které se dosahuje jednodušší struktury faktorů, než by bylo možné u ortogonální rotace. Využívá se především tam, kde z povahy zkoumaných dat a výsledných faktorů je zřejmé, že faktory pravděpodobně nemohou být nezávislé. Tato rotace je velmi rychlá, proto se používá především pro velké soubory dat.

Levý sloupec v tabulce 1 je číslo respondenta, další sloupce jsou komponentní zátěže, které si lze představit jako korelace daných respondentů s celkovou komponentou, na které se jejich rozptýl podílí.

Komponentní zátěže byly vygenerovány sestupně, aby byly vidět hranice myšlenkových proudů vytvořených respondenty na základě „slábnoucích“ komponentních zátěží.

V tabulce 1 je vidět, že při hodnocení výroků Likertovou škálou se ukázaly 4 myšlenkové proudy. To znamená, že 15 dotázaných respondentů, kteří hodnocení výroků prováděli, se myšlenkově sdružilo do 4 skupin, z nichž každá preferovala trochu odlišné vnímání toho, co je důležité pro úspěch při studiu na vysoké škole. Členové myšlenkové skupiny pak přikládaly výročkům stejnou váhu, ať už v pozitivním smyslu či v negativním.

Následně byla otestována vhodnost dat pro použití faktorové analýzy. Kaiser-Meyer-Olkinova míra nabývá hodnoty 0,878. Je tedy vysoká a napovídá, že je vhodné použít



faktorovou analýzu. Podle Bartlettova testu sféricity je pozorovaná hladina významnosti ( $\text{sig} = 0,000$ ) menší než zadaná ( $0,01$ ). Zamítáme proto  $H_0$ : Korelační matice je jednotková (korelační koeficienty mimo diagonálu jsou nulové). Je tedy splněn základní předpoklad pro použití faktorové analýzy.

Byl proveden i test shody odhadu parametrů s danou výběrovou korelační maticí. Pokud nemůžeme zamítnout hypotézu o neshodě matic (signifikance je větší než 5%), model odpovídá datům. V opačném případě je třeba model rozšířit o další faktory. V našem případě  $\text{Sig.} = 0,130$ , a model tedy datum vyhovuje.

Na základě směrodatných odchylek byly určeny výroky dle nejsilnější shody respondentů, kteří tvoří komponenty (určené explorativní faktorovou analýzou).

Na základě analýzy dat se zdá, že existují čtyři cesty k úspěchu u vysokoškolského studenta:

1. Specialisté, kteří si vyhledávají a doplňují informace k učivu.
2. Komunikátoři, kteří se učí cizí jazyky a jezdí na studijní či pracovní pobyty do zahraničí.
3. Aktivní racionálně uvažující studenti se zájmem o praxi.
4. Studenti, kteří dodržují pravidla, jsou zodpovědní, flexibilní a pravidelně se připravují.

Výroky, které byly označeny jako hlavní u každé z myšlenkových skupin, jsou uvedeny v příloze (viz P I).

## Závěr

Cílem příspěvku bylo ukázat výsledky použití Q metodologie při tvorbě nástroje pro měření tacitních znalostí u vysokoškolských studentů. Pro přípravu nástroje pro měření tacitních znalostí bylo nejprve definováno chování a jednání úspěšného studenta vysoké školy. Bylo vybráno 184 základních výroků spojených s chováním a jednáním úspěšného studenta. Respondenti měli za úkol dané výroky ohodnotit za použití Q metodologie.

Výroky byly následně statisticky vyhodnoceny pomocí dvou přístupů, a to analýzou šikmosti a špičatosti a analýzou průměrných hodnot a rozptylu odpovědí. Výsledkem bylo určení 32 základních výroků o tom, jak se úspěšný student chová.

Na základě hlubší analýzy dat byly definovány čtyři potencionálně možné cesty k dosažení úspěchu u studenta vysoké školy.

Použití Q metodologie se ukázalo jako přínosné, a to i přes počáteční obavy z překročení doporučeného počtu výroků. Bylo použito 184 výroků, např. McKeown et. al (1999) doporučují max. 100 výroků. Metodika umožnila určit, které chování úspěšného studenta z původně identifikovaného souboru použít v dalších fázích přípravy nástroje.

## Poděkování

Tento příspěvek byl sepsán v rámci řešení grantového projektu GA ČR, reg. č. 407/12/0821, Vytvoření českého nástroje pro měření akademických tacitních znalostí, za finanční podpory GA ČR. Děkujeme všem, co přispěli radou či pomocí k jeho vzniku.

## Literatura

- Bennett, R. H., (1998). The Importance of Tacit Knowledge in Strategic Deliberations and Decisions. *Management Decision*. 1.11., 36, 9, s. 589–597.
- Brockmann, E. N.; Simmonds, P. G., (1997). Strategic Decision Making: The Influence of CEO Experience and Use of Tacit Knowledge. *Journal of Managerial Issues*. 22.12., 9, 4, s. 454–467.
- Deed, C. G.; Gomez, V., (2010). Exploring the Space between Day-to-Day Routine and New Ideas for Teaching and Learning. *International Journal of Technology, Knowledge & Society*. 1.3., 6, 2, s. 31–40.
- Edwards, W. R.; Schleicher, D. J., (2004). On Selecting Psychology Graduate Students: Validity Evidence for a Test of Tacit Knowledge. *Journal of Educational Psychology* [online]. 96., 3, s. 592–602. ISSN 0022-0663. Dostupné z: doi:10.1037/0022-0663.96.3.592.
- St. Germain, L.; Quinn, D. M., (2005). Investigation of Tacit Knowledge in Principal Leadership. *The Educational Forum*. 70, 1, s. 75–90.
- Gourlay, S., (2002). Tacit Knowledge, tacit knowing or behaving? In: European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities. (2002). *OKLC 2002: The Third European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities, 5–6. April 2002, Athens, Greece: proceedings*. S.l.: s.n., s. 1–24.
- Choi, M., (2001). Assessing Tacit Knowledge – Why and How? In: *New Developments in Assessment & Development' conference*. Roffey Park Institute.
- Janson, Ch.; Matthew Militello, M. & Kosine, N., (2008). Four Views of the Professional School Counselor-Principal Relationship: A Q-Methodology Study. *Professional School Counseling*. 11, 6, s. 353–361.
- Leonard-Barton, D., & Sensiper, S., (1998). The role of tacit knowledge in group innovation. *California Management Review*, 40, 3. 112–132.
- Leonard, N., & Insch, G. S., (2005). Tacit Knowledge in Academia: A Proposed Model and Measurement Scale. *The Journal of Psychology*, 139, 6, 495–512.
- Maršálová, Libuša a Oldřich Mikšík, 1990. *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. Bratislava: Slovenské Pedagogické Nakl. ISBN 80-08-00019-8.
- Matošková, J. et al., (2013). The Influence of Tacit Knowledge on the Behaviour of College Students. *e-Pedagogium*. 4, 33–42.
- McKeown, M. et al., (1999). Q methodology, risk training and quality management. *International Journal of Health Care Quality Assurance* [online]. 12, 6, 254–266. Dostupné z: doi:10.1108/09526869910291823
- Müller, F. H. & Kals, E., (2004). Q-Sort Technique and Q-Methodology-Innovative Methods for Examining Attitudes and Opinions. *Forum: Qualitative Social Research*, 5, 2 [online] [27. 11. 2014]. Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/869229714?pq-origsite=summon>
- Polechová, P., (nedatováno). *Využití Q-metodologie pro vlastní hodnocení a rozvoj školy*. [online] [20. červen 2012]. Dostupné z: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=520>

- Sternberg, R. J., Wagner, R. K. & Okagaki, L., (1993). Practical Intelligence: The Nature and Role of Tacit Knowledge in Work and at School. In: Puckett, J. M., Reese, H. W., & West Virginia University Conference on Life-Span Developmental Psychology. *Mechanisms of everyday cognition*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates. s. 205–227.
- Vizcaíno, A., García, F., Villar, J. C., Piattini, M., & Portillo, J. (July 01, 2013). Applying Q-methodology to analyse the success factors in GSD. *Information and Software Technology*, 55, 7, 1200–1211. Dostupné z: doi:10.1016/j.infsof.2013.01.003
- Zhang, L., & Han, Z. (August 01, 2008). Analysis on the Management of College Teachers' Tacit Knowledge. *International Education Studies*, 1, 3, 21–24. [online]. Dostupné z: doi:10.5539/ies.v1n3P21

#### **Kontakt:**

Ing. Jana Matošková, Ph.D.

Bc. Lucie Garczarzová

Ing. et Ing. Martin Kovářík, Ph.D.

Fakulta managementu a ekonomiky

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Mostní 5139

760 01 Zlín

E-mail: matoskova@fame.utb.cz

\* \* \*

## **PŘÍLOHA 1 – Základní výroky přiřazené jednotlivým skupinám**

### **Skupina 1**

1. Čte doporučenou literaturu k předmětu
2. Při psaní bakalářské/diplomové práce komunikuje s vedoucím práce
3. Při učení si dělá přestávky
4. Při zpracovávání seminární práce věnuje pozornost i její formální úpravě
5. Vyhledává si doplňující informace k učivu
6. Zajímá se o podrobnosti z praxe (např. klade vyučujícím otázky, jak to chodí v praxi, chodí na přednášky lidí z praxe)
7. Zapojuje se do některé ze studentských organizací

### **Skupina 2**

1. Dívá se na diskusní pořady v TV
2. Chodí na předtermíny
3. Osloví osoby považované za úspěšné a udržuje s nimi kontakt
4. Pokud se ocitne mezi neznámými lidmi, nečeká, až jej někdo osloví, ale sám naváže komunikaci
5. Prezentaci BP/DP konzultuje s vedoucím práce
6. Přípravuje se na přednášku

7. Učí se cizí jazyk
8. V průběhu studia využívá služeb univerzitní knihovny
9. V rámci studia jede min. na 2 měsíce na studijní, event. pracovní, pobyt do zahraničí

### Skupina 3

1. Když narazí na problém, zjistí si, kdo je kompetentní osobou, která mu může s problémem pomoci
2. Nevynechává snídani ani oběd
3. O prázdninách chodí na brigády
4. Pokud se ocitne mezi neznámými lidmi, nečeká, až jej někdo osloví, ale sám naváže komunikaci
5. Před zkouškou a během ústní zkoušky na něm nejsou patrné známky nervozity
6. Při nečekané změně situace/podmínek se nerozčiluje
7. Při studiu pracuje (chodí na brigády, podniká, pracuje jako dobrovolník, ...)
8. Při učení má po ruce zápisník pro zaznamenávání poznámek, myšlenek, nápadů a přestav
9. Při učení si dělá přestávky
10. Při zapisování poznámek v hodinách používá odrážky, hesla a zkratky
11. Při zpracovávání seminární práce vyhledává informace z periodik
12. Relaxuje min. 1 hodinu týdně (např. věnuje se svým koníčkům, odpočívá)
13. S vyučujícím se domlouvá osobně (a ne e-mailem či přes prostředníka)
14. Sleduje informace na nástěnkách a na fakultních stránkách, kontroluje si školní e-mail
15. Učí se cizí jazyk
16. V případě neúspěchu u testu se ptá vyučujících, v čem udělal chybu
17. V rámci studia jede min. na 2 měsíce na studijní, event. pracovní, pobyt do zahraničí
18. V rámci studia se jede učit jazyk do zahraničí min. na 1 měsíc
19. Zajímá se o podrobnosti z praxe (např. klade vyučujícím otázky, jak to chodí v praxi, chodí na přednášky lidí z praxe)
20. Zapojí se do některé ze studentských organizací
21. Zapojuje se do hodin
22. Zjišťuje si informace z více zdrojů (ověřuje si informace)
23. Zkouší si prezentaci před zrcadlem

### Skupina 4

1. Když píše seminární práci, průběžně si ji zálohuje
2. Když se učí, kreslí si obrázky a diagramy (aby učivu lépe porozuměl)
3. Mluví v souvislých větách
4. Na ústní zkoušku jde mezi prvními zkoušenými daný den
5. Nebere drogy

6. Nechodí na studijní oddělení mimo úřední hodiny
7. Nechodí za vyučujícím do kanceláře mimo jeho konzultační hodiny či předem dohodnuté termíny
8. Nekomentuje negativně zadané úkoly (např. nenadává na zadání)
9. Nepodvádí (neopisuje, nepoužívá taháky, nekopíruje práce, nefalšuje podpisy jiných apod.)
10. Pokud chybí, doplní si následně poznámky
11. Pokud má s předmětem potíže, najde si doučování
12. Používá Google k vyhledávání informací
13. Před zkouškou a během ústní zkoušky na něm nejsou patrné známky nervozity
14. Před zvolením oboru v navazujícím magisterském studiu si zjišťuje informace o jednotlivých oborech – z internetu, od současných studentů, jde i na prezentaci studijních oborů, ...
15. Při nečekané změně situace/podmínek se nerozčiluje
16. Při přípravě PowerPointové prezentace věnuje pozornost i její úpravě
17. Reaguje na výzvy studijního oddělení a informace ze studijního oddělení
18. V průběhu studia využívá služeb univerzitní knihovny
19. V rámci přípravy na zkoušku si sežene testy/varianty z minulých let nebo z předchozích termínů
20. Vyhledává si doplňující informace k učivu
21. Vyhýbá se těm studentům, co ho (jeho vědomosti/dovednosti) zneužívají (např. nepomohou na oplátku jemu, pokud potřebuje)
22. Využívá univerzitní ICT podporu studia (STAG, Moodle apod.)
23. Zajímá se o podrobnosti z praxe (např. klade vyučujícím otázky, jak to chodí v praxi, chodí na přednášky lidí z praxe)

# Pregraduální příprava sociálních pedagogů v kontextu společenských změn

**Pavla Andrysová**

## **Abstrakt**

Cílem příspěvku je prezentace výsledků výzkumu, který se týkal motivačních tendencí a motivace studentů sociální pedagogiky k výkonu. V úvodu nabízíme přehled pojetí sociální pedagogiky ve vybraných evropských zemích. Součástí je také návrh inovativní koncepce předmětového portfolia studia sociální pedagogiky. Motivem je hledání možností uplatnění sociálního pedagoga na trhu práce v podmínkách České republiky, přičemž zohledňujeme požadavek svébytnosti a atraktivnosti této profese. Profil absolventa tak utváří profesionál, který mimo jiné nanejvýš atraktivně a přesvědčivě prezentuje např. zdravý životní styl, spolupodílí se nebo vytváří mediální kampaň varující před rizikovým chováním, je schopen její následné analýzy, návrhu dalších opatření apod.

**Klíčová slova:** profesní příprava, sociální pedagogika, terciární vzdělávání, motivace k výkonu, sociální pedagogika ve Francii, Německu, Polsku a Rumunsku.

# Undergraduate preparation of social pedagogy in the context of social changes

## Abstract

The aim of this article is to present the results of research into motivational tendencies and achievement motivation of social pedagogy students. In the introduction we give an outline of the concepts of social pedagogy in chosen European countries. We also include a proposal of an innovative concept of social pedagogy curriculum. Our motivation is to search employment possibilities of a social pedagogue in the labor market in the situation of the Czech Republic; we take into consideration the independence and attractiveness requirement of this profession. The graduate profile is thus formed by a professional person, who, among other things, presents e.g. healthy lifestyle in a very attractive and persuasive manner, he or she can collaborate or create a media campaign against risk behavior, can analyze its effects, can propose further measures, etc.

**Key words:** professional preparation, social pedagogy, tertiary education, achievement motivation, social pedagogy in France, Germany, Poland, and Romania.

## Úvod

Vědecký status a akční rozsah sociální pedagogiky je stále předmětem diskuze. „Sociální pedagogika je vědecký konstrukt, který byl vytvořen v rámci lidské společnosti a je součástí systému vzdělávacích a společenských věd, které jsou definovány jako „hraniční vědy“ Jůvová et al., 2015a). Současně s rozdíly v pojetí teorie i praxe v sociální pedagogice, se v různých zemích liší také názory na roli, kterou sociální pedagogové mohou ve společnosti zastávat, a na pojetí jejich profesní přípravy.

Obecně lze říci, že v kontextu procesu unifikace „sociální Evropy“ a procesu globalizace probíhá diskuze na téma standardizace vzdělávání sociálních pracovníků v Evropě. To je, stejně jako práce odborníků v sociální oblasti, silně ovlivněno tradicemi, politikou a národními zákony dané země.

## 1 Pojetí sociální pedagogiky ve vybraných evropských zemích

Pokud vezmeme v úvahu různých teorie a paradigmat (Kraus, Poláčková, 2001; Chudý et al., 2011, ad.), pak lze pojem „sociální“ definovat jako nesobeckost, lidskost, vzájem-

nou pomoc, altruismus, citlivost a empatii. „Sociální pedagogiku lze dnes chápat jako dynamický systém, v němž lze rozlišit tyto složky:

Proces – pomoc jedinci se zorientovat a poskytnout mu doprovod na jeho životní cestě.

Interakce – zahrnuje vzájemnou komunikaci a dialog mezi sociálními pracovníky a klienty.

Strategie – zvolit takové, které jsou zapotřebí k vyřešení problému.

Intervence – zahrnuje pomoc, prevenci, prosociální aktivity a dalších nabídky“ (Jůvová et al., 2015a).

Pojetí sociální pedagogiky v evropských zemí je poměrně různorodé. Níže nastíníme současnou situaci v Polsku, Německu, Rumunsku a Francii.

## 1.1 Sociální pedagogika v Polsku

Sociální pedagogika v Polsku dosud zůstává jádrem paradigmatu vzdělávání sociálních pracovníků. I zde je patrný velmi úzký vztah sociální práce a sociální pedagogiky. Profesionální vzdělávání sociálních vychovatelů a pracovníků, založené na konceptu sociální pedagogiky, by mělo vést k lepšímu pochopení epistemologických a axiologických zdrojů sociální aktivity a jejich determinant. Vývojový model vytváří heuristický a pravděpodobnostní způsob myšlení, který zdůrazňuje metody učení a hry. Příprava na tento model sociální práce zahrnuje hodnoty zlepšování kreativních kompetencí a hodnoty učení alternativnímu poznání. Tyto komponenty přípravy jsou nepostradatelné v projektech komunitního vzdělávání.

Za nejdůležitější hlediska, které utváří koncepci dnešní sociální pedagogiky, můžeme označit globálnost, dynamičnost, kompenzace jako hlavní úkol sociální pedagogiky a hodnocení. Charakteristikou sociální pedagogiky je normativnost a hodnocení. V polské sociální pedagogice se normativnost zkoumá ve dvou rozmezích. Za prvé jako konečný cíl přetváření prostředí. Za druhé jako odůvodnění pro konstruování různorodých nástrojů hodnocení, které jsou pro sociálního pracovníka nezbytné pro každodenní práci. Hodnocení je chápáno jako získávání kompetence v procesu vzdělávání, která je nakloněna konaným výběrům, jejich správnosti a adekvátnosti. Uplatnění sociální pedagogiky najdeme zejména v oblastech agresivního chování fotbalových fanoušků, dále v oblasti, kterou můžeme označit jako mládež a subkultury, rizikové chování dětí a mladistvých, problém chudoby a v neposlední řadě problematika stárí a stárnutí (srv. Marynowicz-Hetka, 2007).

## 1.2 Sociální pedagogika v Německu

Podíváme-li se na sociální pedagogiku v Německu, je to akademická disciplína, která se zaměřuje na sociální stránku vzdělávání a uvolňuje toto spojení, pracuje s komplexním pohledem na sociální podmínky z pedagogického úhlu pohledu. Pojmy sociální práce



a sociální pedagogika jsou používány ve velké míře jako synonyma, přestože někteří autoři trvají na rozdílu mezi těmito pojmy. Sociální pedagogika na rozdíl od sociální práce je vnímána více v disciplinárním kontextu pro vzdělávání a teoretickém utváření vědecké tradice sociálního zabezpečování, které začalo v období reformní pedagogiky a mládežnických hnutí. Důraz se zde klade na jednotlivce, který je schopný se učit a je pedagogicky formován, a tudíž schopen provádět změny a pokroky ve svém vlastním životě. Teoreticky se zde propojily vzdělávací disciplíny jako zejména pedagogika, psychologie, teologie nebo politologie. Zavedení vzdělávacích procesů má přispět k aktivnímu zlepšování vyhlídek člověka.

Sociální pedagogika pojmově označuje skupinu nových pedagogických opatření a institucí, které vznikly jako odpověď na typické problémy moderní společnosti. Úkolem sociální pedagogiky je vytvoření rovnováhy mezi požadavky a motivy jedince a strukturou nároků daných společností (Sünker, Braches-Chyrek, 2009).

### 1.3 Sociální pedagogika v Rumunsku

V současné rumunské kultuře se sociální pedagogika stala mírnícím prostředkem pro kulturní emancipaci tohoto národa a převážně se zaměřuje na edukaci dospělých. Někteří rumunští autoři uvádí, že sociální pedagogika je obecná teorie vývoje jedince zaměřená na proces vzdělávání se poskytovaný státem a společností mimo školní vzdělávací systém. Jiní autoři deklarují, že sociální pedagogika je více zaměřena na sociální práci a vzdělávání dospělých. Podle jiných je oblast zájmu sociální pedagogiky zaměřena na dlouhodobou pomoc jedincům a skupinám v nesnázích.

Ne všichni autoři se tedy shodují ve vymezení předmětu zájmu tohoto oboru. Přes různost těchto pohledů nacházíme popis funkce sociální pedagogiky, která se týká kompenzace u dysfunkčních a afunkčních rodin. Sociální pedagog v Rumunsku je vysokoškolsky vzdělaný profesionál z oblasti pedagogiky, sociální asistence, sociologie, psychologie a filozofie. Sociální pedagogika se jako samostatný obor na rumunských univerzitách nestuduje (Ezechil, 2015).

### 1.4 Sociální pedagogika ve Francii

Navzdory tomu kolik francouzsky mluvících zemí jako je např. Belgie, Švýcarsko, Quebec (Kanada) má dlouhou dekádu tradice sociální pedagogiky nejméně jako intelektuální disciplíny, tak o Francii můžeme bezpečně říct, že zde žádná skutečná sociální pedagogika neexistuje.

Setkáváme se zde s konceptem na pomezí sociální pedagogiky a sociální práce, který obnáší čtyři způsoby intervence. Jsou to pomoc, specializační odborné vzdělávání pro jedince se znevýhodněním, animace (týká se zejména práce v rekreačních střediscích, letních táborech, institucích pro volnočasové aktivity) a domácí péče (ro-

diny s pěstounskou péčí, denní péče o seniory a pomoc lidem v nouzi přímo v jejich domově) (Bon, 2009).

## 1.5 Sociální pedagogika v České republice

Co se týče České republiky, musíme konstatovat, že zatímco si sociální pedagogika jako vědní disciplína a studijní obor na našem území našla své nezastupitelné místo, v praxi je tomu bohužel jinak. V Katalogu prací se profese sociálního pedagoga nevyskytuje. V Zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. je studium oboru sociální pedagogika uvedeno jako odpovídající vzdělání pro vychovatele, pedagoga volného času a asistenta pedagoga. Podobná situace je uvedena v Zákoně o sociálních službách č. 108/2006 Sb., kde sociální pedagogika je dostatečnou kvalifikací pro výkon profese sociálního pracovníka. Z toho tedy vyplývá, že sociální pedagog je: vychovatel, pedagog volného času či sociální pracovník, což ale neodpovídá realitě a profilu sociálního pedagoga.

Pokud se máme zamýšlet nad profesní charakteristikou studentů sociální pedagogiky v České republice, nesmíme opomenout problém profesní identity sociálního pedagoga – kdo to vlastně sociální pedagog je, jaké má mít znalosti a dovednosti, jaké je jeho uplatnění na trhu práce?

## 2 Profesní charakteristika studentů sociální pedagogiky

Nyní budeme prezentovat výzkumné šetření, které realizovaly Andrysová, Martincová a kol. v roce 2014. Snažily se najít odpověď na otázku: Jaká je profesní charakteristika studentů sociální pedagogiky? Tuto výzkumnou otázku si formulovaly z důvodu hledání profesní identity sociálního pedagoga. Jelikož v praxi nemůžeme sledovat profesi sociálního pedagoga, musíme se zaměřit na ty jedince, kteří aktuálně podstupují profesní přípravu sociálního pedagoga. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit profesní charakteristiku studentů a díky tomu formulovat doporučení pro změny v rámci jejich pregraduální přípravy. K tomu, abychom změřili profesní charakteristiku, využíváme Bochumský osobnostní dotazník. Dotazník diagnostikuje schopnosti, které jsou rozhodující pro úspěch v určité profesi. Diagnostikuje 14 dimenzí osobnosti, které jsou přiřazeny k 4 oblastem profesních předpokladů.

Tab. 1

Dimenze Bochumského osobnostního dotazníku

| Profesní předpoklad  | Dimenze osobnosti                                                                             |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| profesní orientace   | motivace k výkonu<br>motivace k utváření<br>motivace k vedení                                 |
| sociální kompetence  | senzitivita<br>schopnost kontaktů<br>sociabilita<br>orientace na tým<br>schopnost prosadit se |
| pracovní chování     | svědomitost<br>flexibilita<br>rozhodnost                                                      |
| psychická konstituce | emocionální stabilita<br>odolnost vůči zátěži<br>sebevědomí                                   |

Výzkumného šetření se zúčastnilo 154 studentů oboru sociální pedagogika v prezenční formě studia. Účast na výzkumu byla zcela dobrovolná. V tabulce 2 můžeme sledovat průměrné naměřené hodnoty dotazníku BIP, spolu s mediánem, minimem a maximem. Zároveň znázorňujeme počet platných měření.

Tab. 2

Popisné statistiky naměřených hodnot dotazníku BIP

| Proměnná              | Popisné statistiky Bochumský osobnostní dotazník |        |        |         |         |
|-----------------------|--------------------------------------------------|--------|--------|---------|---------|
|                       | N platných                                       | Průměr | Medián | Minimum | Maximum |
| Sociabilita           | 154                                              | 3,03   | 3,00   | 1,00    | 4,00    |
| Schopnost kontaktů    | 154                                              | 2,86   | 3,00   | 1,00    | 4,00    |
| Orientace na tým      | 154                                              | 2,25   | 2,00   | 1,00    | 4,00    |
| Emocionální stabilita | 154                                              | 2,36   | 2,00   | 1,00    | 4,00    |
| Odolnost vůči zátěži  | 154                                              | 2,17   | 2,00   | 1,00    | 4,00    |
| Sebevědomí            | 154                                              | 2,56   | 3,00   | 1,00    | 4,00    |
| Motivace k výkonu     | 154                                              | 2,42   | 2,00   | 1,00    | 4,00    |
| Motivace k utváření   | 154                                              | 2,58   | 3,00   | 1,00    | 4,00    |
| Motivace k vedení     | 154                                              | 2,25   | 2,00   | 1,00    | 4,00    |
| Schopnost prosadit se | 154                                              | 2,56   | 3,00   | 1,00    | 4,00    |
| Svědomitost           | 154                                              | 2,61   | 3,00   | 1,00    | 4,00    |
| Flexibilita           | 154                                              | 1,90   | 2,00   | 1,00    | 4,00    |
| Rozhodnost            | 154                                              | 2,29   | 2,00   | 1,00    | 4,00    |
| Senzitivita           | 154                                              | 2,71   | 3,00   | 1,00    | 4,00    |

Výzkumný soubor v průměrných hodnotách většinou dosahoval nízké úrovně profesních charakteristik osobnosti v jednotlivých škálách. Pokud průměrné hodnoty porovnáme s mediánem, rovněž můžeme sledovat nízkou nebo průměrnou úroveň škály. Machů a Kočvarová (2013) uvádějí v souvislosti s distribuováním dotazníků, že pokud byly dotazníky zadávány osobně výzkumníky, respondenti měli tendenci se spíše podhodnocovat. Pokud byly dotazníky rozesílány anonymně přes e-mail, respondenti se naopak nadhodnocovali, což pravděpodobně souvisí s mírou anonymity. V našem případě jsme dotazníky zadávali osobně a i přesto můžeme konstatovat, že výsledky, které vychází ze sebehodnocení respondentů, jsou spíše podprůměrné. Na základě našich výzkumných zjištění jsme navrhli inovativní model pregraduální přípravy sociálních pedagogů, který uvádíme níže.

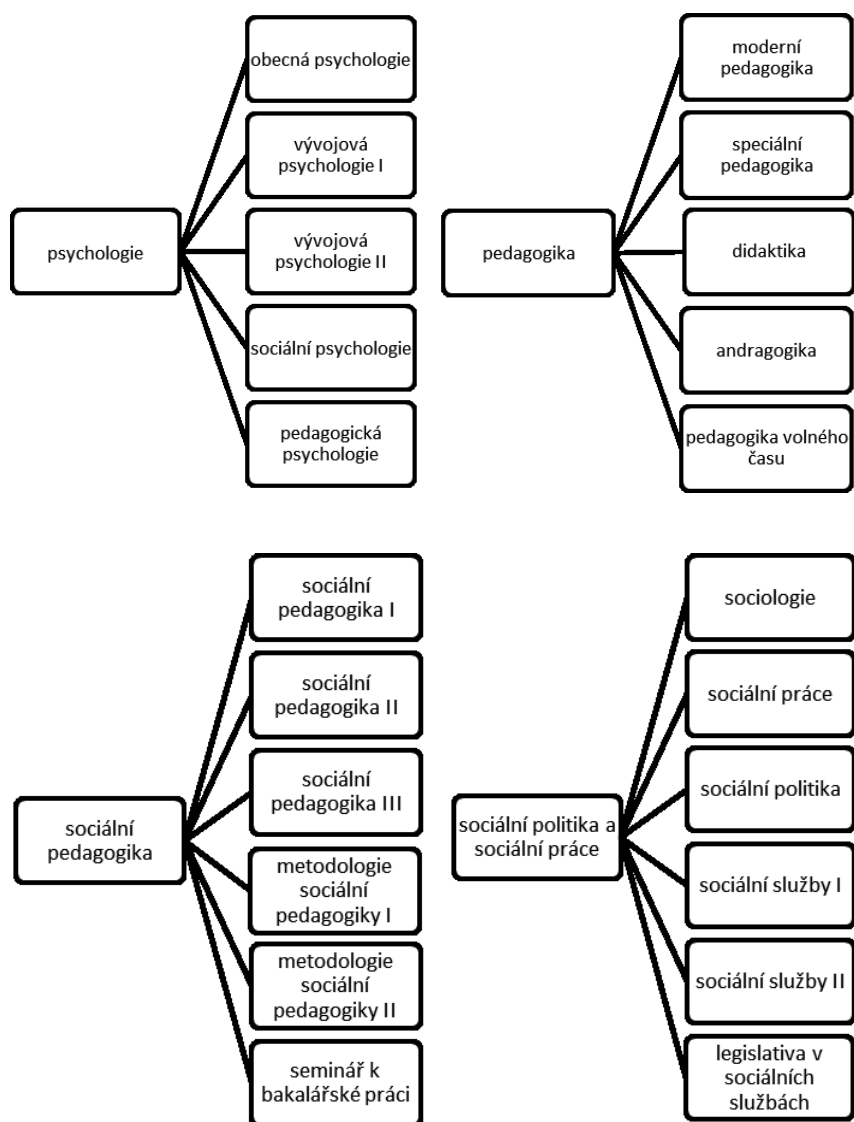
### 3 Návrh koncepce studia sociální pedagogiky – obohacení dosavadní struktury

V rámci studia oboru sociální pedagogika můžeme sledovat transdisciplinaritu a interdisciplinaritu sociální pedagogiky jako vědní disciplíny. Z hlediska struktury studijního oboru sociální pedagogika sledujeme, že se primárně zaměřuje na obecné disciplíny, které přímo souvisí se sociální pedagogikou. Řadíme zde: filozofii, psychologii, pedagogiku, zdravotnické nauky a sociální práci. Tyto předměty studenti absolvují v obecné rovině především v prvním ročníku studia. Ve druhém a třetím ročníku se již zaměřují na užší pojetí zmiňovaných věd, a to vývojovou psychologii, moderní pedagogiku, sociální politiku, multikulturní výchovu a další. Samozřejmě nesmíme opomenout předmět: sociální pedagogika. Z hlediska uplatnitelnosti, novodobé koncepce a především stále hledající profesní identity sociálního pedagoga navrhujeme inovaci koncepci studia oboru sociální pedagogika. Tato inovace se přímo odráží v námi navrhované možnosti uplatnění sociálního pedagoga na trhu práce. Primárně bychom chtěli vyzvednout uplatnění sociálního pedagoga jako odborníka, který se zaměřuje na osvětu společnosti z hlediska prevence sociálních problémů a minimalizaci sociálních problémů prostřednictvím metod a technik sociálně pedagogické činnosti a edukačních prostředků.

Níže (obr. 1) navrhujeme základní koncepci, která je rozdělena do 4 základních oblastí: psychologie, pedagogika, sociální pedagogika a sociální práce. V primární struktuře tak zůstávají zachovány vědy, na kterých je sociální pedagogika založena, a ze kterých čerpala při vytvoření svébytné koncepce. Mnohé z předmětů jsou vyučovány v rámci studia sociální pedagogiky, a to v různém rozsahu. Samozřejmě můžeme sledovat rozdíly dle jednotlivých univerzit, na kterých je tento obor realizován. Zároveň však navrhujeme i inovativní předměty (obr. 2), které by posílily svébytnost profese sociálního pedagoga.

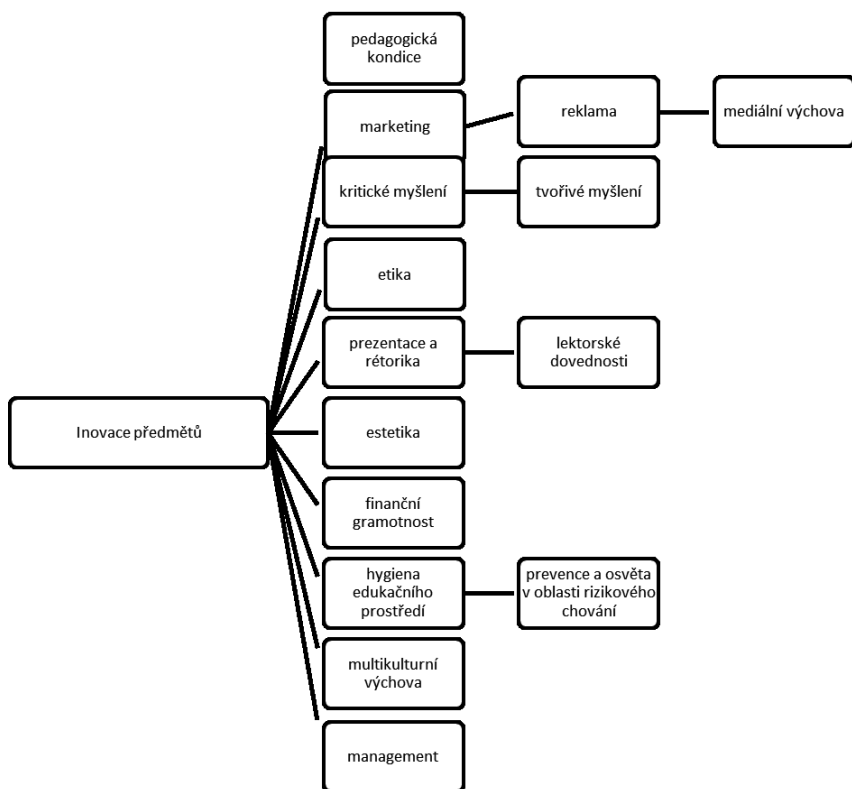
Obr. 1

Předmětové portfolio studia sociální pedagogiky



Obr. 2

Inovativní předměty zařazené do předmětového portfolia



Při koncipování tohoto návrhu jsme byli vedeni představou sociálního pedagoga, který nanejvýš atraktivně a přesvědčivě prezentuje např. zdravý životní styl mladistvým, spolupodílí se nebo vytváří mediální kampaň varující před rizikovým chováním, je schopen její následné analýzy, návrhu dalších opatření; nabízí konzultantkou a poradenskou činnost školám, školským zařízením, ale i dalším osobám např. při zařizování a vybavování interiérů a exteriérů, přičemž zohledňuje hledisko podnětnosti prostředí apod.

Navržený model také koresponduje s některými výsledky výzkumných šetření, kde je zdůrazňováno, že pedagogická příprava čelí úkolům a perspektivám, které se odrážejí v požadavcích na osobnost pedagoga. Těmito požadavky jsou především rozvoj tzv. soft skills, důvěra v sebe sama, schopnost kritického pohledu, flexibilita a hodnotová orientace (Jůvová, Chudý, Neumeister, Plischke, Kvintová, 2015).

## Závěr

Z našeho pohledu vnímáme jako irelevantní specializaci sociálního pedagoga do oblasti sociální práce, etopedie apod., jak se v současnosti děje. Naší snahou je hledání možností uplatnění sociálního pedagoga v podmínkách České republiky coby svébytné profese.

Ukázalo se, že absence odpovědi na otázku, kdo je v České republice sociální pedagog, provází a ve velké míře komplikuje profesní přípravu budoucích sociálních pedagogů (srv. Jůvová a kol., 2015a). Náš výzkum poukázal na skutečnost, že do prvních ročníků nezdávka nastupují studenti, kterým chybí předpoklady nejen pro výkon pomáhající profese, ale pro vysokoškolské studium vůbec.

Za nutné penzum v tuto chvíli považujeme:

- potřebu jasně vymezit předmět zkoumání sociální pedagogiky,
- zpracovat metody a formy práce sociálně výchovné činnosti v oblasti sociální pedagogiky,
- vyjasnit uplatnění sociálního pedagoga na trhu práce za respektování požadavku na svébytnost této profese.

Náš apel vychází z respektu k tradici tohoto oboru, kterou na našem území bezpochyby má, a z oprávněného požadavku na potřebu posílení sociálně výchovné činnosti nejen ve školách, ale ve společnosti jako takové, což jde ruku v ruce s požadavkem na atraktivnější pedagogické profese vůbec.

## Literatura

- Andryšová, P., Martincová, J. & kol. (2014). *Profesní kontext sociální pedagogiky: Motivace studentů k výkonu*. Zlín: UTB.
- Bon, Ch. (2009). Social Pedagogy in France. Kornbecky, J. & Jensen, N. J. (Eds.) *The Diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Vol. VII. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Ezechil, L. (2015). Social Pedagogy – New Perspectives. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 180, 13–18.
- Jůvová, A., Chudý, Š. & Pitnerová, D. (2015a). Professionelle Kompetenzen von Sozialpädagogen im Bereich Integration in Osteuropa. In Leonhardt, A., Müller, K. & Truckenbrodt, T. (Hrsg.) *Die UN-Behindertenrechts-konvention und ihre Umsetzung Beiträge zur Interkulturellen und International vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Jůvová, A., Chudý, Š., Neumeister, P., Plischke, J. & Kvintová, J. (2015b). Reflection of Constructivist Theories in Current Educational Practice. *Universal Journal of Educational Research* 3 (5), 345–349.
- Marynowicz-Hetka, E. (2007). *Pedagogika społeczna – podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Machů, E., Kočvarová, I. & kol. (2013). *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: UTB.

Sünker, H. & Braches-Chyrek, R. (2009). Social Pedagogy in Germany. In Korbeck, J. & Jensen, N. J. (Eds.) *The Diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Vol. VII. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.

**Kontakt:**

Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

E-mail: pavla.andrysova@upol.cz



# Umění pomáhat prostřednictvím výtvarné tvorby

Hana Stadlerová

## Abstrakt

Příspěvek popisuje možnosti, které nabízí tvorba v rámci pomáhajících profesí. Podrobně se věnuje projektům speciální výtvarné výchovy, jejichž přínos byl ověřován v rámci výzkumu, probíhajícího v tříletém období konání výtvarných dílen. Aktivita se uskutečnila s vybranými skupinami sociálně znevýhodněných klientů, nabízely činnosti podporující především tvořivou seberealizaci klientů. Text vymezuje základní principy, na kterých byly projekty vystavěny, obhazuje jejich přínos včetně prezentace vzniklých výstupů.

**Klíčová slova:** sociálně znevýhodněný klient, postoje, pomáhající profese, tvorba, speciální výtvarná výchova, humanistické principy, empatie, tvořivost, proces tvorby, prezentace.

## The Art of Helping through Visual Creation

### Abstract

The paper describes opportunities which are offered by creation within helping professions. It elaborates projects of special art education whose contribution was examined within research that was carried out during a three-year period of art workshops. The activities were held with selected groups of socially disadvantaged clients and they offered activities supporting primarily the creative self-realization of clients. The text

defines the basic principles on which the projects were built and it defends its contribution, including the presentation of the outputs.

**Keywords:** socially-disadvantaged client, attitudes, helping professions, creation, special art education, humanistic principles, empathy, creativity, the process of creation, presentation.

## Úvod

Pokud vyslovíme pojem výtvarná výchova, může vyvolat celou řadu asociací. Mnohé jsou vystavěny na vztahu k vyučovacím předmětům a osobních zkušenostech jednotlivce, jak byly výtvarné činnosti vedeny a podporovány. Metody a formy uplatňované v rámci výtvarné výchovy, především ale přístup pedagoga, sehrávají významnou roli nejen ve formování vztahu k oboru. V souvislosti s nabídkou výtvarných aktivit často ovlivňují potřebu nebo nechuť jedince tvořit a tvorbu sdílet s ostatními. S možnostmi výtvarné seberealizace se nemusíme setkávat pouze ve vzdělávacích institucích. Svůj prostor si hledá např. v pomáhajících profesích. O podporu výtvarných aktivit sociálně znevýhodněných a handicapovaných klientů usiluje speciální výtvarná výchova, výtvarný obor, který funguje od roku 2008 na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU Brno. Na základě výsledků akčního výzkumu, který probíhal v rámci projektu Speciální výtvarná výchova a uskutečnil se ve vybraných institucích,<sup>1</sup> bylo možné popsat principy, na kterých by měla být vystavěna podpora výtvarných činností konkrétních skupin klientů. Je také možné formulovat argumenty, proč nabízet těmto lidem výtvarné činnosti, pojmenovat, jakým cílům může sloužit tvorba a jaké zisky může přinášet, a to nejen tvořícím klientům.

## 1 Pomáhající profese a nabídka výtvarných činností

Každá vyspělá společnost se snaží vytvářet optimální podmínky pro začlenění handicapovaných, ale i dalších sociálně znevýhodněných lidí do společenského dění. Je třeba vytvářet podmínky, které přirozeně podpoří různé skupiny klientů a nabídnou příležitosti prokázat jejich, často skrytý, tvůrčí potenciál. Ambicí se může stát i proměna negativních postojů majoritní společnosti k těmto lidem. Bylo prokázáno, že velký vliv na utváření postojů má společnost, ve které se pohybujeme. Významnou formou

<sup>1</sup> Projekty probíhaly v následujících institucích: Muzeum romské kultury v Brně; Diagnostický ústav pro mládež, Veslařská, Brno; Domov pro seniory Podpěrova, Brno; Poskytovatel sociálních služeb (PSS) Nové Zámky a Červenka; Azylová zařízení SUZ MV ČR – Příjemci středisko Zastávka a Pobytové středisko Kostelec nad Orlicí.

získávání postojů jsou vlastní zkušenosti. Jsou spojeny s pozitivními či negativními emocemi, které různé zážitky vyvolávají, posilují určitý postoj. Nesmíme opomenout ani *předsudky*, které jsou specifickou kategorií postojů, jež mají své nezanedbatelné sociální důsledky. Ač lidé mají o dané skutečnosti málo informací, nedisponují téměř žádnými osobními zkušenostmi, často podléhají stereotypům, zjednodušeným a zkresleným názorům na určitý jev či vymezenou skupinu lidí. Jejich negativní vliv vede k různým diskriminačním projevům (srov. Vágnerová 2005, s. 291–293).

Negativní postoje a předsudky můžeme ovlivnit mimo jiné nabídkou a podporou výtvarné tvorby různých skupin znevýhodněných klientů, kterým se snažíme pomáhat. Utváří se tak prostor nejen pro jejich seberealizaci, nabízí se též příležitosti pro výchovné interakce a spontánní sociální učení (srov. J. Řezáč 1998, s. 30), tedy i pro přehodnocení negativních názorů a postojů. Tvorba již v minulosti pomáhala, např. v rámci arteterapie. Stala se prostředkem léčby (Joanidis 1973; Hájek 1980; Zicha 1977, 1981; Slavík 1999, 2000; Šicková Fabrici 2002, 2005; Ženatá 2005; Zicha st., Zicha ml. 2005; Lhotová 2010), ale i prevence, např. sociálně patologických jevů (Komzáková, Géringová 2007, 2011; Slavík a kol. 2009; Lhotová 2011; 2012 aj.). Uplatnění tvorby jako pomáhajícího prostředku se v našem prostředí otevírá prostor od 90. let minulého století, kdy je také možné sledovat a využívat zkušenosti a výsledků zahraničních výzkumů (Caseová, Dallová 1995; Campbellová 1998; Cain 2005; Rubin 2008; Liebmann 2010; Rogers 2015 aj.). Výtvarné aktivity jsou mimo jiné součástí volnočasových programů mnoha institucí, které poskytují sociální služby, vykazují různou kvalitu a zaměření. Již v minulosti můžeme u nás najít příklady konkrétních projektů, které podporovaly kreativní sebevyjádření nejen jedinců se zdravotním postižením, např. s tělesným postižením, mentální retardací, jedinců s kombinovaným postižením (srov. Valenta 2003; Vítková 2004; Novotná 2008; Strakošová 2008; Babyrádová 2011; 2014, 2015; Sochor 2014, 2015 aj.), ale i dalších sociálně znevýhodněných skupin a jednotlivců (minoritní skupiny, senioři, imigranti, drogově závislí, bezdomovci, dlouhodobě nemocní aj.). Umění a kultura tak může přispívat mimo jiné k sociální inkluzi, což koresponduje i s přijatými závěry Rady ministrů kultury Evropské unie (Brusel, listopad 2010). Kultura zde byla prezentována jako významný prostředek v boji proti chudobě a sociálnímu vyloučení, jsou oceňovány její pozitivní sociální a ekonomické dopady včetně posilování mezirezortní spolupráce (srov. Müllerová a kol. 2010, s. 7–8). Není však třeba akcentovat „pouze“ socializační přínos. O přesahu a významu výtvarné tvorby pro jednu ze skupin sociálně znevýhodněných klientů, a to lidí s mentálním postižením, hovoří H. Stehlíková Babyrádová (2011, s. 16, 17): *„Odborná literatura z oblasti pedagogiky zaměřené na výchovu retardovaných jedinců řeší především problémy socializace (...) Jsou doporučovány metody výchovně vzdělávací práce směřující k pěstování soběstačnosti a způsobilosti zvládání vztahů ve skupině. Stranou zájmu zde často zůstávají emoce, city a zejména expresivní schopnosti těchto lidí. Přitom právě výtvarná či jiná umělecká tvorba mentálně postižených (...) je tím nejvhodnějším prostorem k projevení expresivity, která je nutnou podmínkou*

*k tomu, aby se z prosté účelové komunikace směřující k průměrné socializaci jedince stalo sdělení, sdílení a posléze obsahově rozvětvené dorozumívání.*" Příležitost tvořit, ale i setkávat se s uměním, může přispívat k obohacení života sociálně znevýhodněných a handicapovaných lidí, o čemž např. svědčí mnohé projekty ze zahraničí. Ve Velké Británii funguje koncept volného vstupného do muzeí a galerií, je částečně zavedený také ve Francii a má pozitivní význam pro obyvatele s nižším vzděláním nebo příjmy. Podporuje mimo jiné integraci slabších vrstev do společnosti, což může podle odborníků do budoucna přinést i úspory v sociálních výdajích. Fungují zde také další projekty, které usilují o podporu tvůrčích činností. *Museum of London* realizovalo program sociální inkluze, který používal rozličných forem umění. Nabízelo mladým lidem, dlouhodobě nezaměstnaným, delikventům, ale i dalším vyloučeným skupinám možnosti naučit se novým dovednostem nebo se v nich zdokonalit. Účastníci naopak obohatili místní komunitu příležitostmi prezentovat na veřejnosti výsledky vlastní tvorby. Ve světě také působí kreativní ateliéry, které podporují talentované tvůrce s postižením, např. rakouský Dům umělců Gugging a americké Creative Growth Art Center. Instituce poskytují vybavené prostory, výtvarný materiál, psychologickou podporu, stimulují klienty v jejich kreativitě. Tvůrci jsou vybíráni podle motivace a talentu. Jedná se o určité poloprofesionální cechy, kde jsou umělci za svoji práci finančně odměňováni. Také u nás jsou realizovány zajímavé aktivity, ač v České republice nedošlo k systematickému zakotvení kultury a umění jako nástroje pro začleňování jedinců do společnosti. Existuje však určitá podpora z projektů Ministerstva kultury ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, dotace poskytuje také Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR či Ministerstvo zdravotnictví ČR. Na organizování mnoha akcí se často podílejí občanská sdružení a kulturní instituce. Např. Galerie středočeského kraje – GASK podporuje utváření nových sociálních vazeb možnostmi setkávání se prostřednictvím jiných osob s výtvarným uměním, realizaci vlastních tvůrčích záměrů, zprostředkovává kontakty mezi různými cílovými skupinami lidí. Stává se nástrojem hledání dialogu, probouzení kreativity a vzájemného obohacování (srov. [online] <http://www.gask.cz>). Občanské sdružení *Inventura* se snaží prezentací umění během významných kulturních akcí s mezinárodní účastí pozměňovat představy veřejnosti o životech lidí s mentálním handicapem, podporovat jejich integraci do společnosti (srov. [online] <http://inventura.org>). Můžeme také zmínit činnost *Ateliéru radostné tvorby* (A.R.T.), který funguje při občanském sdružení Salet. Aktivity jsou zaměřeny na integraci obyvatelstva ohroženého vyloučením na okraj společnosti, a to především z trhu práce. Kreativní ateliér nabízí částečné pracovní uplatnění talentovaným handicapovaným tvůrcům. Vytváří pro ně prostředí tvůrčí svobody, mají k dispozici materiál, ale také psychologickou podporu, nikoliv však pedagogické či terapeutické vedení, které by ovlivňovalo charakter jejich výtvarného jazyka (srov. [online] <http://www.salet.cz>). V České republice také existují projekty, které mají mezinárodní ohlas, a to nejen proto, že podporují kreativní projev lidí s tělesným postižením, současně však nabízejí promyšlený vzdělávací systém, který usnadňuje jejich běžné fungování, včetně

uplatnění na trhu práce. V roce 1995 výtvarník Štěpán Axman založil občanské sdružení „Slepíši“ (slepí – pozn.), které usiluje o podporu aktivit jedinců se zrakovým postižením včetně hledání možností jejich pracovního uplatnění. V rámci svých činností sdružení spolupracuje i s lidmi s jiným zdravotním postižením (srov. [online] <http://www.slepisi.eu/slepisi>). Do skupiny úspěšných a přínosných aktivit můžeme zařadit i tříletý grantový projekt Speciální výtvarná výchova.<sup>2</sup>

## 2 Praxe speciální výtvarné výchovy – díličí výsledky výzkumu

Odborně vedená pedagogická praxe speciální výtvarné výchovy přinesla mnoho zajímavých zkušeností i konkrétních výstupů.<sup>3</sup> Umožnila také realizovat kvalitativní výzkum, jehož díličí výsledky se staly východiskem pro následující text.

### 2.1 Metodologie výzkumu

Cílem výzkumu bylo vymezit principy, podmínky a efekty tvůrčích činností s klienty se sociálním znevýhodněním. Výtvarné aktivity byly realizovány s romskými dětmi, klienty diagnostického ústavu, azylanty, seniory a jedinci se zdravotním postižením.

Výzkum, který byl realizován v letech 2011–2013, uplatnil metodu přímého pozorování, data byla obohacena poznámkami z pedagogických deníků a 237 písemnými reflexemi praktikujících studentů. V nich komentovali osobní vklad do realizací konkrétních aktivit i osobní zisky z realizovaných výtvarných děl. Reflexe také obsahovaly popisy nejsilnějších okamžiků a též obtížných situací. Dále byly zaznamenány rozhovory s psycholožkou, která vede reflexivní seminář, vedoucím projektu Speciální výtvarná výchova a také s lektory, kteří vedli studenty v jednotlivých institucích. Cenné informace byly získány i z rozhovorů s vybranými klienty. Výzkumná data byla analyzována metodou otevřeného kódování (srov. Švaříček, Šedová, 2007), byly vymezeny kategorie. Následovalo uplatnění techniky „vyložení karet“, která umožňuje uspořádat kategorie do určitého obrazce či linky, obsah textu pak směřuje k podrobné deskripci a interpretaci kódů spadajících do dané kategorie (srov. Švaříček, Šedová, s. 226–227). Následující

<sup>2</sup> Projekt Speciální výtvarná výchova (CZ.1.07/2.2.00/15.0210), který byl spolufinancován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky. Na jeho realizaci se podíleli studenti Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU Brno pod vedením lektorů, speciální pedagožky, didaktičky, psycholožky. Jednotlivé aktivity byly realizovány s klienty spolupracujících institucí.

<sup>3</sup> Úspěšné projekty prezentují odborné publikace, přibližují tvorbu různých skupin klientů participujících institucí (Eisenhammerová, Strakošová a kol., 2013; Kamenický a kol., 2013; Kovářová, Poláková a kol., 2013; Nováková, Landová a kol., 2013; Stadlerová a kol., 2013).

text vychází z převyprávění obsahu vybraných kategorií, a to s odkazy na odbornou literaturu vztahující se ke sledované problematice.

## 2.2 Dílčí výsledky výzkumu

### 2.2.1 Respekt k člověku a jeho tvůrčí schopnostem – východisko tvorby

Speciální výtvarná výchova nabízí možnosti svého uplatnění v rámci pomáhajících profesí, může podporovat tvorbu klientů v rámci sociálních služeb, pedagogických profesí, ve zdravotnictví aj. Je totiž velmi obtížné určit přesné hranice pomáhajících profesí. Jedná se o práci s lidmi, pro kterou je podstatné adekvátní sociální jednání s aspekty facilitace učení, doprovázení, sociální opory a mnohdy i pomáhání (srov. Jůva 2009, s. 15). Úspěšné projekty speciální výtvarné výchovy byly vždy vstaveny na humanistických principech. Můžeme je označit jako prostor, ve kterém došlo k naplnění myšlenek C. R. Rogerse. Nabídka výtvarných činností vždy podporovala utváření klientovy sebeúcty, směřovala k mobilizování jeho schopností. Mnoho situací, které nastaly v rámci tvůrčího procesu, prokázalo, že lidé potřebují být přijímáni, a když se jim dostane přijetí, přicházejí k sebeaktualizaci (srov. Rogers, 2015, s. 8–18). Je třeba připomenout, že C. R. Rogers svými názory ovlivnil nejen psychoterapii, ale i další obory, jejichž společným znakem je starost o člověka a jeho postavení v současném světě, který jakoby se rozhodl jej přehlížet nebo srážet. I další humanističtí terapeuti přisuzovali člověku schopnost seberealizace (self-actualizing), přirozený sklon rozvíjet svůj vlastní potenciál, proto jsou jejich myšlenky stále podnětné a inspirativní (srov. Cain, 2005, s. 32).

Speciální výtvarná výchova proto usiluje o podporu klienta tvořivě a jedinečně se vyjadřovat uměleckými prostředky. Směřuje tak k naplnění myšlenky A. Bottona a J. Armstronga (srov. 2014, s. 5–16), podle nichž umění a tvorba dokážou rozšířit naše schopnosti nad rámec toho, čím nás obdařila příroda (...) Umění kompenzuje určité naše vrozené slabé stránky (...) Rozdíl mezi úspěchem a selháním velmi často spočívá v tom, zda věříme ve své vlastní možnosti a zda jsme schopni vynaložit dostatek energie na to, abychom touto vírou nakazili i ostatní (...) Naším poselstvím se ale může stát nikoli nedostatek dovedností, ale absence naděje a víry. Proto nabídku výtvarné tvorby v rámci speciální výtvarné výchovy můžeme chápat jako určitou formu tréninku kreativity. Podněty, jak rozvíjet tvořivý potenciál jedince, nabízí také E. Maisel (2002). Jmenovaný autor zdůrazňuje, že „každou práci lze vykonávat s využitím tvůrčích schopností. Jsou k tomu zapotřebí určité změny: abyste se začali považovat za tvůrčí osobnosti, abyste více využívali myšlení a představivost, abyste byli svobodnější, abyste ke světu přistupovali s větším nadšením a zvědavostí“ (2002, s. 9). I proto autor vybízí, aby jedinec šel svou vlastní cestou, tedy udělat něco neobvyklého, pozitivního, zvláštního a krásného, akcentuje využívání vlastních zdrojů. Pokud má na této cestě kvalifikovaného průvodce, může

překonávat počáteční obavy, že aktivitu nezvládne, přestane se bát překročit vlastní stín, překonat zažitě, konvenční, stereotypní přístupy k tvorbě, protože strach vzepřít se zabíjí pravdivost a kreativitu (srov. Maisel 2002, s. 11–12). I když se může zdát „vzepření se“ jako přirozené, praxe výtvarné výchovy často potvrzuje pravý opak (stačí sledovat vystavené práce ve školách, institucích poskytujících sociální služby či volnočasové aktivity, procházet návodné publikace apod.). U mnoha jedinců nedochází k rozvoji tvořivých dispozic právě z důvodu nepodnětného prostředí, nesprávného a nedostatečného pedagogického působení, např. v rámci povinného vzdělávání. Má-li jedinec znovu začít tvořit, musí mu být umožněno nejprve výtvarně bádát, experimentovat nebo si „jen tak“ výtvarně hrát. Měli bychom podporovat tvůrčí autonomii jedince, jeho nezávislé divergentní myšlení, kritickou komunikaci, autentickému vyjadřování idejí a hodnot apod., osvojení výtvarných technik brát jako osvojení si prostředků tvorby (srov. Slavík 2013, s. 16).

Projekty speciální výtvarné výchovy nejsou určeny pouze talentovaným klientům, kteří mají potřebu svoje umělecké dispozice rozvíjet. Příležitosti k tvorbě nejsou limitovány ani věkem. Nabídka směřuje ke všem zájemcům, je vystavěna na dobrovolnosti a respektu individuálních dovedností, potřeb, ale i představ, co a jak by chtěli tvořit. Je velmi důležité, jakou formou je aktivita nabízena, jak je klient motivován tvořit, proměňovat svoje představy o možnostech tvorby, jakou má potřebu vyzkoušet si nové, netradiční, neobvyklé výtvarné postupy, aniž by se cítil znevažován či zesměšňován. S těmito skutečnostmi bylo nutné počítat např. u seniorských tvůrců, ale také u dospělých klientů azylových zařízení. Odmitavě zpočátku reagovali i někteří ze zdravotně handicapovaných klientů. Můžeme uvést příklad projektů se seniory, kteří zpočátku s rozpakami přijímali nabídku tvořit prostřednictvím nových médií. Často bylo velmi náročné připravit aktivitu tak, aby klienti byli v procesu tvorby maximálně aktivní a tvůrčí. Pro některé skupiny, např. děti z diagnostického ústavu, byla motivující cesta výtvarných objevů, umožnila překonávat jejich negativní postoje ke všemu a ke všem. Děti totiž svým odmítáním, proměnami chování, ale i neadekvátním řešením pro ně nevýznamných situací reagují právě na postoje společnosti. Podle psycholožky projektu *„tyto děti jsou svým okolím často vnímány jako beznadějně případy a ony si tak na základě tohoto negativního obrazu vytvářejí obraz o sobě“* (Landová 2013, s. 33). Proto je povzbuzuje v tvorbě přítomnost člověka, který projevuje zájem, je jim k dispozici a ochoten naslouchat. Možnost tvořit přinášela mnohé přidané hodnoty i v azylových zařízeních. Výtvarný ateliér se stal nejen prostorem podporujícím autentickou tvorbu klientů, ale i místem neformálních setkání, prožívání spolupřítomnosti druhých, zviditelnění sebe sama i své kultury uměleckými prostředky. Nechat tvořit a vytvářet prostor pro aktivitu – tak můžeme vymezit vedení výtvarných dílen určeným romským dětem. Potvrzuje to lektorka projektu: *„Nevyplatí se přinést vše předem dokonale naplánované. Je potřebné improvizovat a zkoušet nové možnosti. Důležité je nenechat se odradit neúspěšnou akcí, ale přemýšlet, jak ji koncipovat lépe. Romské děti jsou spontánní, otevřené, výtvarně hra-*

vé.“ (M. P. 2014) Obdobně reagují i klienti se zdravotním postižením. Pokud je činnosti zaujme, projevují spontánní nezastíraný zájem o tvorbu, ochotu si výtvarně hrát a experimentovat. Dovedou být ve své tvorbě velkorysí, nejsou limitováni obavami, že aktivitu, pokud je přiměřená jejich dispozicím, nezvládnou. Konkrétní projekty se vždy snažily reflektovat specifika instituce, vycházely ze zvyklostí klientů, které se však pokoušely nabídkou a postupnými kroky obohacovat, rozšiřovat. Náměty vycházely ze zájmů klientů, reflektovaly jejich osobní zkušenosti a zážitky. Některá „vnesená“ témata byla inspirována výtvarným uměním, především tvorbou současných umělců. Motivací začít dosud nepoznanou aktivitu se mimo jiné stávala potřeba klientů experimentovat, objevovat něco nového, neobvyklého. Nabídka výtvarných činností těžila i z osobních tvůrčích zkušeností studentů výtvarného oboru, tvorba se stala prostorem spolusdílení a vzájemného obohacování, a to nejen výtvarného.

## 2.2.2 Vztah klienta a pomáhajícího pracovníka v tvůrčím procesu

Projekty speciální výtvarné výchovy potvrdily, že pocit uspokojení klienta z vlastní výtvarné činnosti se odvíjí od vztahu, který vychovatel a vychovávaný společně naváží. Opět zde můžeme citovat názory C. R. Rogerse, který požadoval být ve vztahu ke klientovi skutečný a opravdový, empatický a respektující. Jak říká: *„Jestliže dokážu poskytnout určitý typ vztahu, druhý člověk v sobě objeví schopnost využít tento vztah k růstu a dojde u něj ke změně a osobnímu rozvoji“* (2015, s. 52). V rámci pomáhajícího vztahu citovaný autor definuje *„pomáhající vztah jako takový, v němž jeden z účastníků plánuje, že by u jedné nebo obou stran vztahu mělo nastat větší oceňování, větší vyjadřování, a funkčnější využívání latentních vnitřních zdrojů jedince“* (2015, s. 58).

Výtvarný pedagog proto sehrává v rámci speciální výtvarné výchovy významnou roli. Klientovi „otevívá“ prostor tvorby, provází ho na cestě výtvarné seberealizace, nikoli vnucuje svoji představu, co a jak má klient tvořit. Dokumentují to slova lektorky, které vedla projekty studentů s romskými dětmi: *„Nešlo děti nutit, aby realizovaly představy, manipulaci odmítají. I proto bylo snahou děti vést tak, aby byly vnitřně motivovány k tvorbě (...) Naše představa nemusí být v souladu s představou dětí. Vynaložené úsilí pak vnímáme jako nedoceněné (...) Lepší je vymyslet to tak, aby se děti samy zapojily se svými nápady na určité téma. Ponechat volnost a prostor pro spontánní improvizaci. Radost a naplnění z povedené dílny je potom obrovská“* (M. P. 2014).

Navázání empatického vztahu nebylo vždy jednoduché, a to nejen ve vztahu k dospělým klientům. Složitě probíhalo u jedinců, kteří svým věkem nebyli až tak vzdáleni. Svědčí o tom projekty se zdánlivě suverénními klienty diagnostického ústavu. Jedna ze studentek, která s těmito jedinci pracovala, popisuje svoje zkušenosti: *„Prvotní zájem musí vyvolat pedagog (...), hlavní je chovat se přirozeně. Tímto způsobem nenaleznete pouze téma k tvorbě, ale současně získáte důvěru druhých (...) V jednom okamžiku se najednou začne jejich tvorba rozvíjet tím směrem, který sami chtějí. Postoj drsňáků a drsňaček se*



*mění. Mizí nezáměr a otrávený obličej. Objevuje se příjemný výraz spokojenosti a zvědavost v očích, které doprovází pomalu se rozvíjející rozhovor nejen o novém materiálu“* (Svobodová 2013, s. 22–24). Ukazuje se tedy, že je třeba klientům citlivě naslouchat, ale také flexibilně řešit nastalé situace. Tato skutečnost je zřejmá z komentáře další lektorky, která působila se studenty u klientů se zdravotním postižením. „*V práci s lidmi s mentálním postižením je potřeba nechat pořád otevřená vrátka k náhradním aktivitám, respektovat nápady klientů, netrvat za každou cenu na jasně naplánovaných modelech. To vede pouze k demotivaci klientů. Je dobré aktivity stavět na dialogu a základní vizi modifikovat přímo při práci“* (Z. S. 2014).

Můžeme tedy konstatovat, že podpora tvořivosti klientů klade velké nároky na pedagogickou kreativitu, flexibilitu ve zvládání konkrétních situací. Vztah vytvořený na důvěře a empatii tak může přispět k překonání počáteční nedůvěry ve vlastní schopnosti a stát se pro klienta motivačním impulsem začít s aktivitou, která v počátcích budila nedůvěru, strach z jejího neovladnutí. Jsou-li naplněny tyto principy, mohou vznikat velkorysá, originální, často překvapivá díla, ač byl především akcentován zážitek z tvorby. Tuto skutečnost můžeme ilustrovat na tvorbě seniorky, která začala malovat až v Domově pro seniory. Byla motivována přístupem volnočasové pracovnice, povzbuzováním, oceňováním jakéhokoli tvořivého projevu. Díky podpoře, ale i důvěře, která mezi nimi panovala, začala originálně ztvárňovat květinová zátiší a krajiny – náměty, ke kterým má citový vztah, protože evokují její dřívější život blízko přírody, radost z péče o vlastní dům a zahradu. I když autorka často vyžaduje oporu v reprodukci fotografie, nesnaží se o její kopii. Její malby jsou jedinečné, zaujmou stylizací motivů, pestrými barevnými kompozicemi, ale i způsobem malby – plochy řeší krátkými tahy štětce, vrstvením pastózní barvy. Tvorba pomáhá i dalšímu z klientů Domova pro seniory, jeho díla byla zviditelněna právě díky speciální výtvarné výchově. Klient, jehož věk se blíží stu let, začal tvořit až v době, kdy byla jeho žena upoutána na lůžku. Manžel jí chtěl být nablízku a současně projevil potřebu tento čas prožívat aktivně. V seniorském věku našel cestu k tvorbě, konkrétně začal využívat jako prostředku výtvarné seberealizace počítačového programu Word. Z jeho znaků komponuje originální počítačové grafiky, které jsou autorovou reflexí světa, o který stále projevuje zkoumavý i hravý zájem. Mnohá díla jsou symbolickým vyjádřením, ale též výsledkem potřeby autora experimentovat s možnostmi, které mu výtvarné médium nabízí. Tvorba mu pomáhá vyrovnávat se s životní situací, proto může svým příkladem napomoci i druhým, kteří se rychle vzdávají, jsou pasivní, uzavírají se světu. Výtvarné dílny se tak mohou stát i místem neformálních setkání, prožívání a spolupřítomnosti druhých, přispívat ke zlepšování sociálních vztahů mezi klienty. Ač nabízená pomoc a empatické vedení mohou vyznívat jednostranně, zkušenosti z praxe pomáhajících profesí, včetně projektů speciální výtvarné výchovy, potvrzují, že vytvořené vztahy jsou obohacující pro obě zúčastněné strany, tedy pedagoga i „vychovávaného“. Tuto skutečnost také konkretizují četné výpovědi studentů, kteří vedli výtvarné aktivity, ale komentáře lektorů a dalších spolupracovníků projektu.

K podobnému závěru dopěla také uznávaná arteterapeutka J. Šicková Fabrici: „*Pohled zpět mě utvrzuje v tom, má volba hledat v umění sociální a léčivý potenciál nebyla zbytečná. Ochota uměním sloužit těm nejslabším pomohla překonat i moji krizi v období normalizace. Byla to vlastně vzájemná služba a oboustranné obohacení. Odměnou za autentický zájem o děti a snahu pomoci jim jsem získala mnoho: doživotní přátelství, lekce nekonvenčnosti, spontánnosti, vnitřní svobody, kreativity a invence*“ (2002, s. 17).

### 2.2.3 Role výstavních projektů speciální výtvarné výchovy

Je důležité využívat všech prostředků, aby společnost měla povědomí o takto výjimečných lidech, aby měla příležitost je poznávat. Budeme-li sledovat významné projekty podporující tvorbu sociálně znevýhodněných klientů, jejich součástí je veřejná prezentace. Jako příklad můžeme uvést fungování již zmiňovaného rakouského Guggingu, instituce podporující tvorbu lidí se zdravotním postižením. Na jejich tvorbu je nahlíženo jako na umění, které je prezentováno v galeriích, výpravných publikacích, je nabízeno na prodejních výstavách. Můžeme konstatovat, že si tvůrci svými díly budují respekt a uznání nejen světa uměleckého, ale též veřejnosti, která tak může korigovat vlastní předsudky, odsuzující a odmítající postoje. Obdobné ambice mají i výstavní projekty speciální výtvarné výchovy. V rámci výtvarných dílen totiž vzniklo mnoho zajímavých výstupů, které byly prezentovány v rámci profesionálně koncipovaných výstav. Jak konstatuje vedoucí projektu Speciální výtvarná výchova (2014), „*snažili jsme se starat o tyto práce stejně, jako se dokážeme starat o práce vlastní, když chystáme vlastní výstavu. To bylo další propojení mezi světem uměleckým a světem pedagogickým.*“ I když veřejná prezentace přinášela klientům různorodé zisky, pro všechny bylo setkávání se zájemci o umění podnětné a motivující. Např. potřeba ukázat se, uvést v lepším světle, byla patrná na reakcích klientů diagnostického ústavu, což dokumentuje výpověď lektorky: „*Jakmile byli klienti motivováni k práci, úplně se do ní ponořili (...) nejzdařilejší díla jsme ponechávali na výstavu, klienti na sebe byli pyšní i při myšlence, že jejich dílo bude na velké výstavě (...) digitální výstupy jsme jim darovali obratem, a animace hned putovaly na jejich „fejsbůky“*“ (M. N. 2014). V rámci projektů speciální výtvarné výchovy bylo možné se setkat s jedinci, kteří díky jeho podpoře projevili dosud nepoznané dispozice, našli nový smysl života nebo dostali příležitost zviditelnit svoji tvorbu na velkých výstavách. Např. na většině prezentací se objevovaly velkoformátové tisky počítačových grafik již zmiňovaného seniora. Jeho tvorba byla součástí velké výstavy „NESEN SNEM“ (prosinec 2012), velkoformátové tisky byly také prezentovány v Ostravě v galerii Koridor Fakulty umění OU – „VAŠEK U FRANTY“ (únor 2013). V Brně v galerii TIC proběhla výstava „MYŠÍ STEH“ (květen – červen 2013), kde byla vybraná díla přenesena na stěny galerie a současně zde byly vystaveny digitální tisky autorových grafických „výšivek“. Další díla se objevila i na výstavě prezentující výstupy projektu Speciální výtvarná výchova, a to v Olomouci. Výstava s názvem CREATIVE HEPL se konala v prostorách Uměleckého

centra UP Olomouc (březen 2013). Výběr děl zmiňovaného autora byl součástí velkolepé prezentace projektu v brněnském Domě pánů z Kunštátu (2013). V prostorách galerie Čtyři patra na Pedagogické fakultě MU Brno byl představen na výstavě „JVK“ (2014) průřez seniorovou tvorbou. Možnost vystavovat není jen poctou konkrétnímu tvůrci, zájem veřejnosti jej v mnoha případech aktivizuje nejen v tvorbě pokračovat, ale i komunikovat, sdílet, překonávat vlastní izolovanost, navazovat nové kontakty, např. s majoritním světem. Tvorba tak může zviditelňovat životní příběhy sociálně znevýhodněných klientů, stává se příležitostí, jak korigovat představy a postoje společnosti, „vychovávat ji“ pozitivními příklady.

## Závěr

Speciální výtvarná výchova v humanistickém pojetí může napomáhat klientům v mnoha oblastech. Stává se prostorem pro jejich tvořivou seberealizaci, překonávání nedůvěry ve vlastní tvůrčí potenciál. Vyžaduje citlivé vedení ze strany pedagoga či volnočasového pracovníka (uplatnění speciální výtvarné výchovy není cíleno pouze na vzdělávací instituce), neboť jsou určeny lidem, kteří si příliš nevěří, podceňují vlastní výtvarné, ale i jiné schopnosti, mají minimum výtvarných zkušeností a mnohdy musí překonávat negativní zkušenosti s praxí výtvarné výchovy. Proto je potřebné klientům pomáhat s překonáváním nízkého sebehodnocení, pracovat s nimi nedirektivně, podněcovat a oceňovat jejich aktivní přístup při řešení námětu činnosti, což souvisí a s vytvářením podporujícího klimatu, zohledňováním specifík handicapu a individuálních dispozic jednotlivců.

Empatickým přístupem jsou klienti vedeni k realizaci námětů, které vycházejí z jejich zájmů, zkušeností či přání. Nabízené projekty mohou také těžit z tvůrčích zkušeností pedagogů, inspirací pro samotnou tvorbu klientů se může stát současné umění, především jeho expresivní formy. Uplatňované prostředky mají vždy pomáhat klientům se projevit, zviditelnit, prokázat svoji výjimečnost, nezaměnitelnou hodnotu, nikoli odrazovat náročností výtvarných technik a postupů či manipulací, jak má výtvor vypadat. Proto je třeba podporovat a oceňovat tvůrčí odvalu klientů, přestože nabízené činnosti mají přinášet především pozitivní zážitky z tvorby.

Setkávání s klienty prostřednictvím tvorby může pomáhat a ovlivňovat všechny aktéry, může se pro ně stát prostorem silných zážitků, neopakovatelných okamžiků, utváření nových sociálních vztahů. Tvorba a její prezentace umožňuje ovlivňovat postoje lidí, zasáhnout nejen tvůrce, jeho průvodce, ale následně i vnímatele vytvořených děl. Proto speciální výtvarná výchova usiluje o profesionální prezentace tvorby sociálně znevýhodněných klientů, které mohou poukázat na jejich potenciál, současně mohou napomáhat změnám v uvažování o životních hodnotách.

## Literatura

- Babyrádová, H. (ed.), (2011). *Obrazy příběhů – příběhy obrazů (několik úvah o povaze zobrazování na pozadí kazuistik výtvarné tvorby autorů s mentálním postižením)*. Brno: MU.
- Botton, A. & Armstrong, J. (2014). *Umění jako terapie*. Zlín: KNIHA ZLÍN.
- Cain D. J. & Seeman, J. (eds.), (2005). *Humanistická psychoterapie – příručka pro výzkum a praxi*. 1. díl. Praha: Triton.
- Eisenhammerová, B. & kol. (2013). *ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÍ. CREATIVE HELP – tvůrčí dílny s lidmi se zdravotním postižením*. Brno: MU.
- Jůva, V. (2009). Různé profese, podobné role, stejné problémy a společný výzkum. In Soják, P. *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU*. 14–17. Brno: PdF MU.
- Kamenický, P. & kol. (2013). *UPRCHLÍCI. CREATIVE HELP – tvůrčí dílny s uprchlíky*. Brno: MU.
- Maisel, E. (2002). *Tréning kreativity. Podněty pro rozvinutí tvořivého potenciálu na celý rok*. Praha: Portál.
- Müllerová, M., Kašpárek, O., & Frajtová V. (2010). *Umělci pro společnost. Příklady kulturních projektů v oblasti sociální inkluze*. Praha: Česká kancelář programu Culture.
- Nováková, M., Landová, M. & kol. (2013). *DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV. CREATIVE HELP – tvůrčí dílny s dětmi z diagnostického ústavu*. Brno: MU.
- Kovářová, M., Poláková, J. & kol. (2013). *ROMOVÉ. CREATIVE HELP – tvůrčí dílny s romskými dětmi*. Brno: MU.
- Rogers, C. R. (2015). *Být sám sebou. Terapeutův pohled na psychoterapii*. Praha: Portál.
- Řezáč, J. (1998) *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Slavík, J., Chrz, V., Štech S. et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Stadlerová, H. & kol. (2013). *SENIORŮ. CREATIVE HELP – tvůrčí dílny se seniory*. Brno: MU.
- Svobodová, K. (2013). *Sochy s duší. Keramická hlína jako médium při etopedické práci s dětmi a mládeží diagnostického zařízení*. Diplomová práce. Brno: PdF MU.
- Šicková Fabrici, J. (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál.
- Švaříček R. & K. Šedová (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vágnerová M. (2005). *Základy psychologie*. Praha: Univerzita Karlova.
- Valenta, M. & kol. (2003) *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého PdF.
- Vítková M. (ed.) (2004). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido.
- Elektronické zdroje:*
- GASK Galerie středočeského kraje. [online]. 2015, [17. 8. 2015]. Dostupné z: <http://www.gask.cz/cs/lektorske-centrum/umeni-spojeni-015>
- Občanské sdružení INVENTURA. [online]. 2015, [17. 8. 2015]. Dostupné z: <http://inventura.org>
- Občanské sdružení SALET. [online]. 2015, [17. 8. 2015]. Dostupné z: <http://www.salet.cz>
- Občanské sdružení SLEPIŠÍ. [online]. 2015, [17. 8. 2015]. Dostupné z: <http://www.slepisi.eu/slepisi>

### Kontakt:

PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.  
Katedra výtvarné výchovy PdF MU Brno  
Poříčí 7, 603 00 Brno  
E-mail: [stadlerova@ped.muni.cz](mailto:stadlerova@ped.muni.cz)

# Témbrový a fonematický sluch předškolních dětí s atypickým vývojem řeči

Milena Kmentová

## Abstrakt

Cílem příspěvku je informovat odbornou veřejnost o vývoji pohledu na témbrový a fonematický sluch z hlediska hudební psychologie, lingvistiky, logopedie a neurofyzologie. Čtenářům budou představeny metody a výsledky vlastního terénního základního výzkumu, který se zaměřil na hodnocení kvality témbrového a fonematického sluchu a sluchové pozornosti předškolních dětí s narušenou komunikační schopností a s odlišným mateřským jazykem. Výzkum je součástí projektu *Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí*, podpořený GA UK č. 934213.

**Klíčová slova:** témbrový sluch, fonematický sluch, sluchová pozornost, předškolní děti s narušenou komunikační schopností, předškolní děti s odlišným mateřským jazykem.

## Timbre and phonemic hearing of pre-school children with atypical speech development

### Abstract

Purpose of this paper is to inform the professional audience, how the view on timbre and phonemic hearing from the point of view of musical psychology, linguistics, logopaedics and neurophysiology evolves. Readers will be presented with methods and the

outcome of the author's field research that aimed at assessment of quality of timbre and phonemic hearing and auditory attention of pre-school children with speech disorders and a different mother tongue.

The research is a part of the project *Music as a significant mean of speech and language cultivation in preschool children* that was financed by the grant GAUK (no. 934213).

**Key words:** Timbre hearing, phonemic hearing, hearing attention, pre-school children with disturbed communication skills, pre-school children with a different mother tongue.

## Úvod

Můj výzkumný projekt *Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí* se v oblasti základního výzkumu věnoval popisu chování dětí s atypickým vývojem řeči při hudebních činnostech v mateřských školách a v další etapě se zaměřil na vyšetření úrovně témbrového a fonemického sluchu předškolních dětí<sup>1</sup>. Právě příbuznost témbrového a fonemického sluchu se zpočátku mého výzkumu jevila jako teoretické východisko celého projektu, který hledá účinné formy propojení hudební a řečové výchovy. Teoretický i terénní výzkum ovšem ukázal, že poctivá vědecká práce musí překročit sama sebe.

## 1 Témbr v hudební a lingvistické terminologii

Hudební tóny jsou z akustického hlediska až na malé výjimky vždy *složené* ze základního tónu, jehož frekvenci vnímáme jako výšku a zapisujeme konkrétní notou, a ze spektra současně zaznívajících alikvotních tónů. Z hudebního hlediska je pak témbr popsán jako odraz vnímání tónového spektra alikvotních tónů (také vyšších/svrchních harmonických, částkových, parciálních tónů.) Právě vnímatelné odlišnosti v zastoupení a intenzitě jednotlivých svrchních harmonických tónů umožňují posluchači rozlišit od sebe jednotlivé hudební nástroje i hlasy. Tuto kvalitativní vlastnost tónů lze zobrazit spektrální analýzou. (Více o funkčním propojení témbru a hudební výšky např. Sedláč, Váňová 2013.)

Při hudební interpretaci není témbr jen okrajovým výrazovým prostředkem hudebního sdělení. Nepoučený i hudebně vzdělaný posluchač pomine ojedinělé intonační i rytmické nepřesnosti, ale využítí možných odstínů barvy/témbu nástroje nebo hlasu

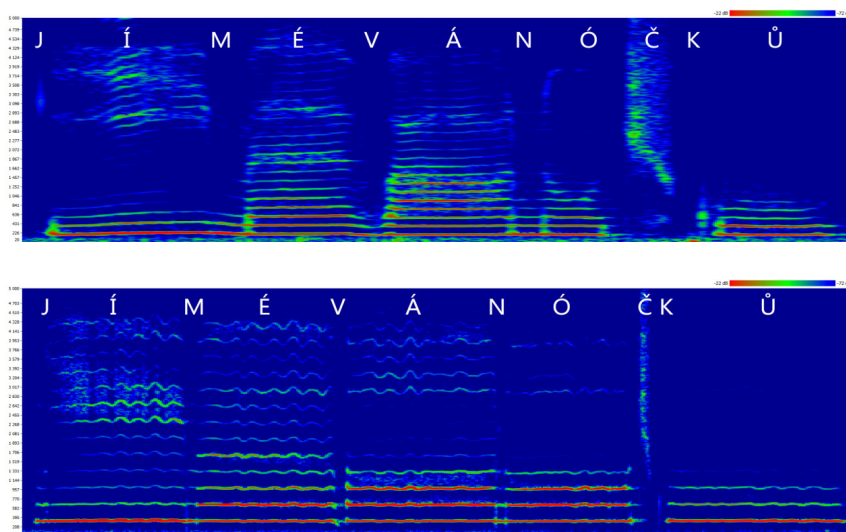
<sup>1</sup> Další oblastí projektu: experimentální použití vlastní metodiky *Hudební činnosti v logopedické prevenci*, s cílem vyhodnocení vlivu metodiky na celkovou úroveň řeči a hudebnosti předškolních dětí a na stimulaci fonemického uvědomění.

jsou pro přijetí hudebního sdělení ze strany posluchače klíčové. Kultivovaný témbor tónu je dokladem o zvládnutí techniky zpěvu nebo hry na nástroj, o zaníceném prožitku interpreta a zároveň svědectvím o kvalitě samotného nástroje, a to kontinuálně během celé hudební produkce.

**Různé spektrální složení ovšem mají nejenom tóny, ale i nehudební zvuky a hlásky/fonémy.** Obrázky znázorňují spektrální analýzu vyřčených a zazpívaných samohlásek (tón e1) ve slovním spojení „jíme vánočku,“ které obsahuje všechny české samohlásky. Všimněme si například kontrastního spektrálního složení hlásek í a á. Hlásku í vnímáme jako *světlou, vysokou*, ve spektrální analýze se to projeví četným zastoupením vyšších frekvencí, ať už je hláska vyřčena nebo zazpívána. Hlásku ú vnímáme jako *tmavou, nízkou*, v jejím spektrálním složení je minimální zastoupení vyšších harmonických tónů oproti všem ostatním samohláskám.

### Obr. 1

Spektrální analýza českých samohlásek při řeči a zpěvu



Použití pojmů témbor, barva, kvalita je v lingvistice nejednotné a na rozdíl od hudebních věd poměrně okrajové.<sup>2</sup> Např. Volín v *Mluvnici současné češtiny* (Cvrček a kol., 2010) v kapitole *Vlastnosti řeči a percepce* dochází v části věnované spektrální skladbě zv-

<sup>2</sup> Jestliže je témbor mluvičho spíše okrajem zájmu lingvistiky, podrobně se jím zabývá kriminalistika. Spektrální složení/otisk hlasu je natolik individuální, že umožňuje spolu s dalšími biometrickými metodami spolehlivě identifikovat jedince.

ku i k termínu **témbr**. „Termíny **kvalita a témbr** však bývají používány ve specifických kontextech. Témbr je spojován se stálejšími charakteristikami zvuku, které jsou většinou dány vlastnostmi zdroje zvuku. Pro různé hudební nástroje nebo různé mluvčí je charakteristický jejich **témbr**.… Jednotlivé hlásky se od sebe liší kvalitou, např. [a] má jinou kvalitu než [o] a znělé sykavky mají jinou kvalitu než neznělé“ (str. 41). V duchu této interpretace nám tedy právě **témbr** umožňuje rozlišit jednotlivé mluvčí/zpěváky a informuje nás i o jejich aktuálním psychosomatickém stavu, avšak **témbr** v lingvistickém pojetí **nenese informaci fonologickou**, není specifickým rysem té které hlásky.

Šiška (2003) rozlišuje absolutní a relativní hlasový rejstřík, přičemž absolutní hlasový rejstřík postihuje obecné vlastnosti lidského hlasu a relativní rejstřík zahrnuje melodické příznaky hlasu konkrétního mluvčího. V souvislosti s relativním hlasovým rejstříkem se objevuje i pojem **hlasový témbr mluvčího** jako synonymum pro hlasové zabarvení. Dále se Šiška v kapitole *Melodie řeči* pojmu **témbr** nevěnuje a zaměřuje se na agogiku (střídání tempa řeči) a modulaci (změny výšky hlasu).

Na tomto místě je možné učinit závěr, že lingvistika nespojuje pojem **témbr** se spektrálním složením jednotlivých hlásek, ale s hlasovou charakteristikou mluvčího a suprasegmentálními složkami řeči.

## 2 Vývoj pohledu hudební psychologie na vztah **témbrového a fonemického sluchu**

V naší starší hudebně psychologické literatuře z 80. let minulého století nalézáme tyto formulace citující sovětskou odbornou literaturu: „...existují dva funkční systémy sluchu: **témbrový** a **sluch pro výšku tónu**. **Témbrový**, neboli **fonemický sluch** je důležitý pro ovládnutí rodného jazyka... **Sluch pro výšku tónu** neboli **hudební sluch**, umožňuje vydělovat výšku tónu z hudebního komplexu výška-témbr a je nezbytným předpokladem každého hudebního projevu“ (Kodejška, Váňová 1988, s. 22).

Které skutečnosti zapříčinily slučování **témbrového a fonemického sluchu** jako totožné funkce sluchu? K vysvětlení se nabízejí tyto souvislosti:

1. vyčlenění hudebního sluchu jako sluchu pro výšku tónu,
2. soudobé znalosti o mozkových funkcích,
3. rozdělení jazyků na **tonální a témbrové** (A. N. Leontjev, J. B. Gippenreiterová 1959),
4. častý souběh projevů poruch řeči a hudebnosti, pozorovaný v logopedické praxi.



- ad 1. Vyšetřování sluchu pro výšku tónu bylo a je stěžejním obsahem testů hudebnosti již od počátků hudební psychologie. Snad proto, že je poměrně snadno realizovatelné a měřitelné. Z pedagogického hlediska můžeme říci, že citlivost pro rozlišení hudební výšky jako předpoklad rozvoje hudebnosti byla často zbytečně přeceňována.
- ad 2. Tehdejší znalosti o specializaci mozkových hemisfér a jednotlivých center podporovaly tvrzení, že hudební sluch (pro výšku tónu) a hudební percepce obecně je doménou pravé hemisféry a že řečové procesy (rozlišení fonémů/témbru) probíhají v hemisféře levé.
- ad 3. Rozdělení jazyků na tonální a *témbrové* (lépe také tónové a netónové<sup>3</sup>) akcentovalo odlišnou úlohu melodie v řeči. V tónových jazycích (vietnamštině, čínštině) má melodie uvnitř slabiky distinktivní charakter vedoucí k rozlišení různých významů slov, které se realizují stejnými hláskami. V netónových jazycích hraje roli „pouze“ větná melodie.
- A. N. Leontjev a J. B. Gippenrejtterová označili netónové jazyky jako *témbrové* pro převažující fonologický význam *témbrových* fonematických prostředků (Nazajkinskij, 1980). Zároveň nezávisle a shodně s jinými odborníky vyjádřili domněnku, že prudký rozvoj fonematického sluchu při osvojování *témbrové/netónové* řeči brzdí rozvoj citlivosti pro výšku tónu.
- ad 4. Při popisu příčin a projevů zaostávající sluchové diferenciaci dětí, jimž byla poskytována logopedická péče, psali naši přední odborníci Sovák a Hála: „Podle častých zjištění jsou postiženy senzorickou patlavostí spíše děti nemuzikální než děti hudebně nadané“ (1962, str. 183). I tyto skutečnosti mohly podporovat pohled na *témbrový* a *fonematický* sluch jako na totožnou funkci sluchu.

Z aktuálních anatomických a neurofyzilogických výzkumů i případových studií lze v současnosti ovšem učinit závěr, že **fonematický sluch a hudební témbrový sluch jsou dvě anatomicky oddělené funkce sluchu, které se vyvíjejí a fungují paralelně a vzájemně se ovlivňují**. O anatomické a fyziologické oddělenosti oblastí mozku zajišťujících rozlišení hudebního tónu a fonémů svědčí četné případové studie lidí s vrozenou i získanou amúzií, resp. dystémbrií (poruchou vnímání barvy/témbru hudby). I děti s vrozenou amúzií si osvojí řeč, jejich vyjadřování je v některých případech označováno jako monotónní.

U získané amúzie zanechávají prodělané mozkové příhody nebo úrazy v mozkové tkáni léze, jejichž vlivem je narušeno dosud normální vnímání hudby. Ztráta schopnosti vnímat a prožívat hudbu může být jediným příznakem, aniž by bylo postiženo vnímání a produkce řeči. Několik takových případů s různými příčinami a formami amúzie popisuje Sacks v knize *Musicophilia* (2009).

<sup>3</sup> Lingvistika užívá při klasifikaci skupin jazyků označení tónové a netónové jazyky (např. Encyklopedie lingvistiky. <http://oltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5>).

Sledované klinické příznaky jedinců s různými druhy amúzie korespondují s výsledky experimentů za použití funkční magnetické rezonance. Bellin, Zatorre a jejich kolegové v roce 2000 lokalizovali v mozku zdravých dobrovolníků oblasti, které selektují vnímání lidského hlasu a které jsou anatomicky oddělené od oblastí aktivních při vnímání hudebního témbu.

V této souvislosti zmiňme i uznávaného amerického psychologa Gardnera (1999), který hájí ve své koncepci autonomii hudební inteligence s jejím vlastním vývojem a neurologickými strukturami, před zahrnutím hudebnosti do inteligence jazykové.

Z hudebně psychologického a pedagogického hlediska je tedy užitečné akceptovat současné vědecké objevy a neklást rovnítko mezi témbrový a fonematický sluch. Zároveň ale zůstává aktuální hledání společných jmenovatelů hudebního a jazykového vývoje dětí, o jejichž vzájemném kladném ovlivňování existuje řada nesporných důkazů. **Na základě výše uvedeného bude nadále v textu rozlišován témbrový sluch jako součást komplexu hudebních schopností a fonematický sluch jako součást sluchu pro řeč.** 3 Sluchová pozornost.

Předpokladem rozvoje řeči i hudebnosti dítěte je sluchová pozornost. Tento stav naslouchání je někdy nazýván také sluchová dominanta, sluchové soustředění, selektivní nebo aktivní slyšení, akustická pozornost (Kutálková, 2005).

Sledování vývoje sluchového vnímání se u nás systematicky věnovala primářka Damborská (1967). Na základě hodnocení pohybových reakcí dětí na slyšené podněty (i hudbu) popsala pět etap vývoje sluchového vnímání od narození dítěte:

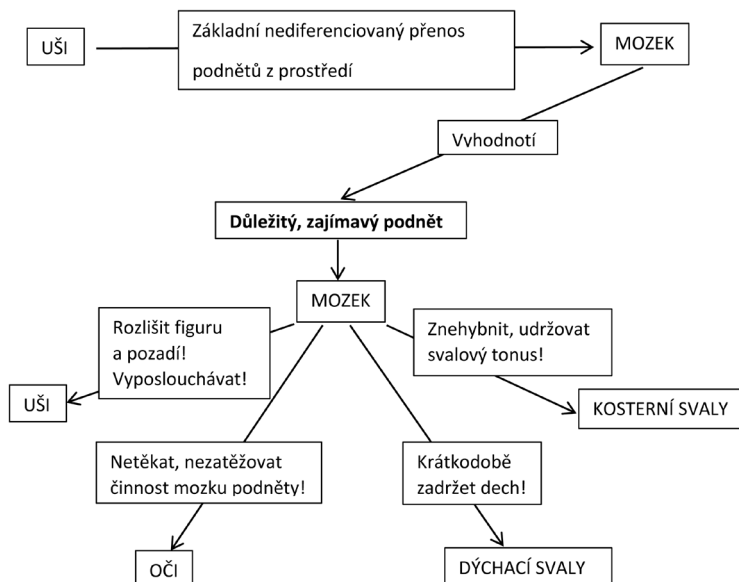
1. stadium úlekové reakce
2. stadium sluchového soustředění, „sluchová dominanta“ – kolem 4. týdne (omezení pohybů, znehybnění)
3. stadium sluchové diferenciacie – různé reakce na různé podněty (znehybnění/úsměv/grimasy/pláč)
4. stadium začínající koordinace očí, šíjových svalů a sluchu – hledání zdroje zvuku
5. stadium zdokonalování sluchového vnímání – diferenciacie i lokalizace<sup>4</sup>.

Na základě studia a zkušeností z terénního výzkumu předkládám čtenářům schéma, které nastiňuje zapojení celého organismu jedince ve prospěch sluchové pozornosti.

<sup>4</sup> Damborská dále zdůrazňovala, že u novorozence nehraje ve styku s okolním světem hlavní roli sluch ani zrak, ale především taktilní citlivost, proprioreceptory a vestibulární aparát. A proto v metodické publikaci *Hudba pro nejmenší* (1968) doporučovala primárně stimulaci novorozence houpáním, poklepáváním či hlazením ve spojení s klidným nebo rytmickým zpěvem.

Obr. 2

## Sluchová pozornost



Cortiho ústrojí ve vnitřním uchu je invovováno nejen dostředivě (aferentně) k přenosu zvukového signálu, ale současně i odstředivě (eferentně) – z pravé mozkové hemisféry, která zajišťuje navození a udržení sluchové pozornosti, směrem k vnitřnímu uchu (Love, Webb 2009). Vedlejší projevem stavu sluchové pozornosti je inhibice motorických projevů, udržování svalového tonu, omezení očních pohybů a krátkodobě i zadržení dechu.

Právě z hodnocení úrovně inhibice pohybů a udržování svalového napětí můžeme usuzovat na kvalitu a dobu trvání sluchové pozornosti i u dětí předškolního věku. Pokud jsou u dětí testovány schopnosti a dovednosti závislé na sluchovém vnímání (testy hudebnosti nebo fonemického sluchu), měla by být současně hodnocena i úroveň sluchové pozornosti.

Při výzkumu témbrového sluchu jsem současně používala tuto pětibodovou škálu k hodnocení úrovně sluchové pozornosti:

- 0 dítě zjevně projevuje nezájem o činnost vyžadující naslouchání, nespolupracuje
- 1 dítě nevydrží sedět, výrazně se kýve, kýve nohama, nedokáže eliminovat pohybovou aktivitu ve prospěch sluchové pozornosti, rozhlíží se, vyhledává jiné podněty
- 2 dítě sedí na místě, mírně se pohybuje (nohy, ruce, hlava), těká očima, rozhlíží se po místnosti nebo je naopak spíše pasivní, „usíná“, svalový tonus doprovázející soustředění není patrný

- 3 dítě se záměrně nehýbe, téká očima, svalový tonus doprovázející soustředění je patrný minimálně do okamžiku změny témbu; dělá určité stereotypní pohyby, které je neruší; dítě pozorně poslouchá a zároveň se slyšenou hudbou diriguje nebo imituje hru na nástroj
- 4 dítě se nehýbe, netéká očima, eliminuje veškerou pohybovou aktivitu, svalový tonus doprovázející soustředění je patrný během celého úkolu; po vyslechnutí melodie se dítě uvolní (vydechne)

Navozování, prohlubování a prodlužování stavu sluchové pozornosti je nezbytným úkolem předškolního vzdělávání. Hudební a řečové podněty jsou tu plnohodnotnými partnery.

## 4 Poruchy hudebnosti a řeči

„Řeč je...velmi citlivý ukazatel duševní a nervové koordinační činnosti a to za okolností normálních i patologických.“ (Sovák, Hála 1962, str. 172) Spontánní hudební a hudebně pohybové projevy jsou naopak příznakem fyziologického vývoje dítěte. Jejich absence upozorňuje na vývojové odchylky. I současní hudební psychologové a logopedové popisují relativně častý výskyt amúzie nebo dysmúzie v souvislosti s poruchami řeči (Sedlák, Váňová 2013).

Poledňák (1984, s. 20) v podkapitole věnované amúzii konstatuje: „Se senzorickou amúzií bývají často spjaty poruchy fonemického sluchu, kdy dochází k tzv. senzorické afázii, tedy neschopnosti identifikovat slova, a tudíž rozumět řeči. Tato porucha se může stupňovat až v tzv. akustickou agnózii, kdy nejsou rozlišovány a identifikovány zvuky vůbec.“ A dále ještě: „Diagnostika amúzie úzce souvisí s diagnostikou poruch čtení, psaní, kreslení, výslovnosti a hlasu vůbec. S amúzií je často spjata tzv. dětská chraptivost (hyperkinetická dysfonie) i tzv. patlavost (chyby výslovnosti vznikající napodobováním nedostatečně rozlišených řečových elementů)“ (tamtéž, s. 21).

Vidíme tedy, že amúzie či dysmúzie je popisována především jako symptomatická porucha doprovázející základní postižení, které se projevuje zejména narušenou komunikační schopností (dále NKS). Společným jmenovatelem těchto poruch je většinou opožděný vývoj sluchové pozornosti, její mělká a krátkodobá úroveň.

## 5 Terénní výzkum sluchové pozornosti, témbrového a fonematického sluchu předškolních dětí

### 5.1 Výzkumné otázky, diagnostické metody a charakteristika sledovaných skupin dětí

V rámci terénního výzkumu jsme stanovily<sup>5</sup> následující výzkumné otázky:

- Jak časté je spojení dystémbrie a NKS?
- Budou mít děti s OMJ/bilingvní lepší výsledky v testu témbrového sluchu než děti českým mateřským jazykem a NKS?
- Budou české děti s poruchou řeči úspěšnější v testu WM než děti s OMJ/bilingvní?
- Jak často je spojená nedostatečná sluchová pozornost se slabým výkonem v testu témbrového a fonematického sluchu?

Pro hodnocení sledovaných schopností byly použity následující metody:

- Vlastní test témbrového sluchu (dále TS) – obsahuje 1 + 8 melodií písně *Vyletěla holubička* (na CD), které jsou zpívány či hrány vždy dvěma různými hlasy/nástroji po sobě, v těchto kombinacích:
  1. (melodie na zácvik) dívčí zpěv/klavír
  2. ženský zpěv/mužský zpěv
  3. ženský zpěv – vokál á/zobcová flétna
  4. zobcová flétna/housle
  5. housle/varhany
  6. varhany/klavír
  7. klavír/příčná flétna
  8. příčná flétna/zobcová flétna
  9. housle/příčná flétna.

Vyšetřovanému dítěti jsou před poslechem každé melodie předloženy dva obrázky těch nástrojů/zpěváků, které v následující chvíli uslyší. Dítě ví od examinatora, který hlas/nástroj začne hrát, na jeho obrázek před poslechem položí prst. Dítě má během poslechu ukázat na druhý předložený obrázek, jakmile uslyší druhý nástroj/hlas – tedy zareagovat na změnu témbru. Realizace testu trvá přibližně osm minut.

Tato podoba testu témbrového sluchu je na rozdíl od jiných testů rozlišení témbru nezávislá na předchozích hudebních zkušenostech (a dlouhodobé paměti), na slovní zásobě a komunikačních schopnostech dítěte.

<sup>5</sup> Vyšetření dětí s odlišným mateřským jazykem a dětí bilingvních provedla v rámci připravované diplomové práce Anna Vrbová Zvěřinová, PedF UP v Olomouci. Práce ponese název Fonematický a témbrový sluch bilingvních dětí a dětí s odlišným mateřským jazykem.

- Test sluchové diferenciacie distinktivních rysů hlásek WM (Wepman, Matějček)  
Jedná se o osvědčený diagnostický materiál, který obsahuje dvacet dvojic pseudo-slov. Úkolem dítěte je posoudit, zda examinátor řekl dvakrát stejné „slovo“ nebo dvě různá „slova“ (např. matní-madní, vešle-vešle). Realizace testu trvá do dvou minut.
- Hodnocení sluchové pozornosti (dále SP) dle výše popsané vlastní škály (kapitola 3).

V rámci výzkumu byly ve školním roce 2014/15 vyšetřeny popsanými diagnostickými prostředky dvě skupiny předškolních dětí s atypickým vývojem řeči:

- 19 předškolních dětí s mateřským jazykem českým a diagnostikovanou NKS,
- 19 předškolních dětí s OMJ nebo bilingvních.

Tab. 1

Věkové složení sledovaných skupin podle roku narození dětí

|          | *2011 | *2010 | *2009 | *2008 |
|----------|-------|-------|-------|-------|
| OMJ/biL  | 1     | 3     | 8     | 7     |
| ČJ + NKS | 0     | 4     | 12    | 3     |

## 5.2 Výsledky výzkumu, interpretace a diskuse

Detailní výsledky testů témbrového sluchu, sluchové pozornosti (dále SP) i fonematického sluchu (dále FS) byly převedeny do pětistupňové bodové škály, kterou lze zjednodušeně popsat takto:

4 body – vynikající úroveň

3 body – pouze ojedinělé chyby, výkyvy

2 body – časté chyby, ačkoli dítě rozumí úkolu

1 bod – nepochopení úkolu

0 bodů – odmítnutí spolupráce (tato situace nenastala ani v jedné skupině dětí).

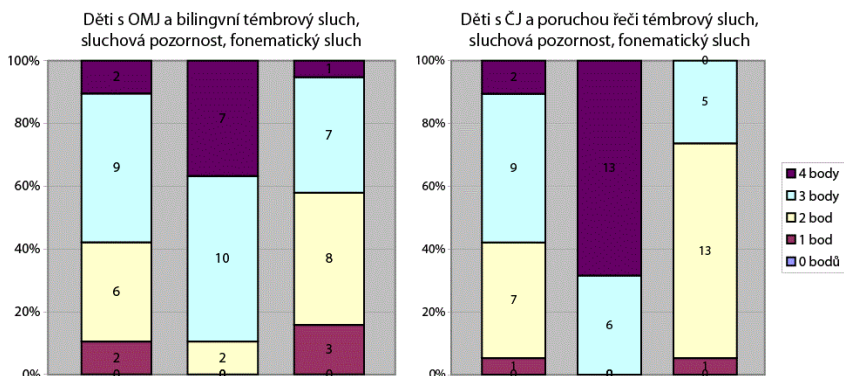
Souhrnné výsledky v obou skupinách dětí jsou velmi podobné.

Graf 1

Absolutní počet dětí podle výsledků testu témbrového sluchu, sluchové pozornosti a fonemického sluchu

Děti s OMJ/bilingvní TS, SP, FS

Děti s mateřským ČJ + NKS; TS, SP, FS



Největší chybovost v rozlišení témbru se v obou skupinách projevila (podle očekávání) u rozlišení příčné a zobcové flétny. V tomto případě reagovala na změnu témbru s jistotou méně než třetina všech dětí. Další kombinace témbru, které byly pro děti v obou skupinách obtížnější, byly zobcová flétna/housle a housle/příčná flétna.

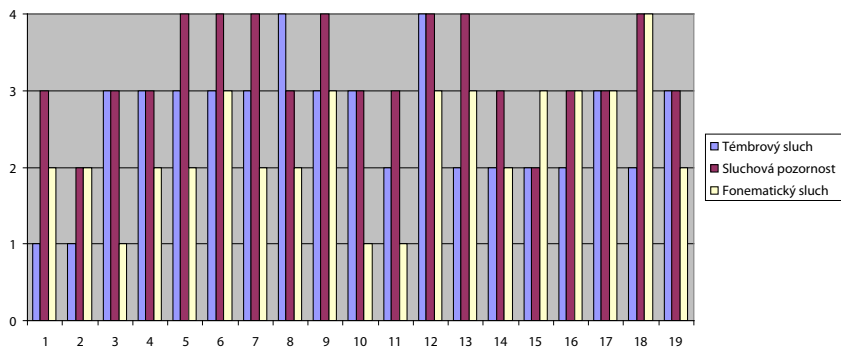
Překvapila nás lepší úroveň sluchové pozornosti u českých dětí s NKS – všechny děti byly ze stejné speciální MŠ, s nízkým počtem dětí ve třídě. Předpokládáme, že navozování, prodlužování a prohlubování sluchové pozornosti je zde věnováno velké úsilí.

Ačkoli korelují výsledky skupin, nekorelují výsledky sledovaných schopností u jednotlivých dětí. Výsledky v testu TS a FS se velmi často liší o jednu (ve dvaceti případech) až dvě úrovně (v pěti případech). Podrobně to znázorňují následující grafy, v nichž jsou výsledky řazeny podle věku dětí – nejmladší vlevo.

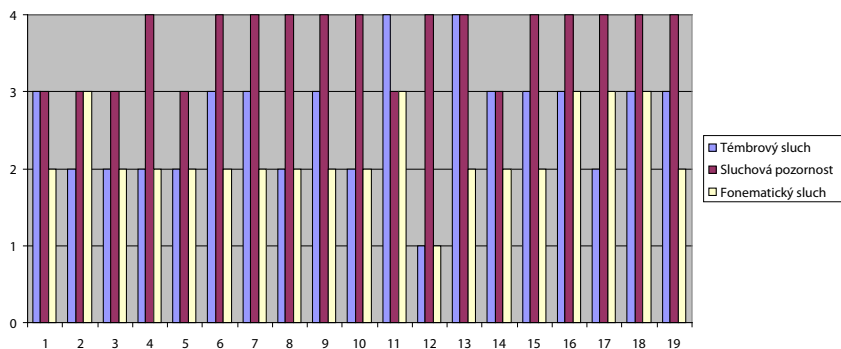
Graf 2, 3

Výsledky testů témbrového sluchu, sluchové pozornosti a fonemického sluchu všech sledovaných dětí

Individuální výsledky – děti s OMJ/biL.



Individuální výsledky – děti s ČJ a PŘ



To spíše podporuje současné poznatky o autonomii neurokognitivních sítí zodpovědných za rozlišení témbu a fonémů, než dříve hojně popisovanou koexistenci dystémbrie a poruch řeči.



### 5.3 Výsledky výzkumu vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám

#### *Jak časté je spojení dystémbrie a NKS?*

Děti s NKS dosáhly v testu témbrového sluchu stejných výsledků jako děti s OMJ a děti bilingvní. Paralelní nedostatečné rozlišování hudebního témbu a distinktivních rysů hlásek není zřejmě tak častým jevem. Děti s poruchami řeči se mohou jevit jako nemuzikální, pokud se hudební aktivity v MŠ redukují na zpěv písni. Práce s textem je pro tyto děti složitá. Pokud se ale ve vzdělávací nabídce pravidelně objevuje celé spektrum hudebních činností (činnosti poslechové, hudebně pohybové, instrumentální a pěvecké), zapojují se do nich prokazatelně i děti s NKS.<sup>6</sup>

#### *Budou mít děti s OMJ/bilingvní lepší výsledky v testu témbrového sluchu než děti českým mateřským jazykem a poruchami řeči?*

Výsledky obou skupin jsou podobné. Detailní data z testu TS umožňují sledovat spíše vliv momentální kvality sluchové pozornosti na úspěšnost rozlišení témbu – s propadem SP se zhoršila úspěšnost rozlišení témbu u čtyř dětí s OMJ/biL. a u sedmi dětí s ČJ + NKS. Zajímavý je v této souvislosti pohled na podskupinu dětí s OMJ/biL., které nepochopily zadání testu TS nebo FS. Do této situace dostalo celkem pět dětí, dvě děti neporozuměly úkolu z testu TS a jiné tři děti testu FS. Za tímto jevem může být jazyková bariéra i celková úroveň psychiky dětí.

#### *Budou české děti s poruchou řeči úspěšnější v testu WM než děti s OMJ/bilingvní?*

Děti s ČJ a NKS měly v testu WM ve skutečnosti horší výsledky než děti s OMJ/bilingvní. Domnívala jsem se, že děti s jediným mateřským jazykem – češtinou, budou na specifické distinktivní rysy českých hlásek citlivější než děti s OMJ/bilingvní. Ukazuje se, že ještě na konci předškolního období je nedostatečné sluchové rozlišování hlásek na pozadí poruch řeči.

#### *Jak často je spojená nedostatečná sluchová pozornost se slabým výkonem v testu témbrového a fonematického sluchu?*

Celkově nás potěšila dobrá až vynikající úroveň SP v obou sledovaných skupinách dětí. Použitý diagnostický materiál dokáže zachytit i momentální výkyvy SP a s nimi spojené zhoršení schopnosti sluchového rozlišování. K tomuto jevu docházelo relativně často. Ukázalo se ovšem, že úroveň SP potřebná pro úspěšné zvládnutí úkolu je u dětí velmi odlišná a sama o sobě není jeho zárukou, ale pouze jedním z předpokladů. Ilustrujícím příkladem jsou výsledky chlapce ze skupiny ČJ + NKS pod číslem 12, který s naprostým zaujetím a evidentním emocionálním prožitkem vyslechl všech osm melodií testu TS,

<sup>6</sup> V rámci mého projektu bylo sledováno během jednoho školního roku 78 dětí s atypickým vývojem řeči při hudebních činnostech v MŠ. Z tohoto množství se pouze tři děti jevily jako potenciálně amúziké – nezapojovaly se ani na konci školního roku do hudebních činností, samostatně se hudebně neprojevovaly.

aniž by pochopil jeho princip, na změnu témbrou nereagoval ani žádným mikrovýrazem, „pouze“ po každém doznění melodie zhodnotil slovem „hezký!“

## Závěr

Věřím, že nejen pro tohoto chlapce je kvalitní sluchová pozornost branou do světa hudby i odrazovým můstkem pro další úspěšný vývoj řeči a komunikačních dovedností. Diagnostický materiál použitý ve výzkumu se ukázal jako praktický metodický nástroj, použitelný opakovaně a v širším měřítku. Výsledky výzkumu podporují současné poznatky o autonomii témbrového a fonematického sluchu. Intenzivní propojení hudební a řečové výchovy ve prospěch kultivace řeči musí (a jak dokázal experiment v rámci projektu i může) stát na jiných východiscích – promyšleně vybrané slovní zásobě, elementární pěvecké a intonační výchově a na citlivé práci s pulzací a akcentem ve vztahu k použitým slovům a slovním spojením. Této problematice se budou podrobně věnovat další kapitoly mé disertační práce.

## Literatura

- Belin, P., Zatorre, R. J., Lafaille, P., Ahad, P., & Pike, B. (2000). Voice-selective areas in human auditory cortex. *Nature*, 403.
- Cvrček, V. (2015). *Mluvnice současné češtiny*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Hála, B., & Sovák, M. (1962). *Hlas – řeč – sluch: základy fonetiky a logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Chladná, A. (1968). *Hudba pro nejmenší: metodika hudební výchovy dětí do tří let*. Praha: Panton.
- Kodejška, M., & Váňová, H. (1989). *Hudební výchova dětí předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Koukolík, F. (2012). *Lidský mozek: [funkční systémy, norma a poruchy]*. Praha: Galén.
- Kutálková, D. (2005). *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál.
- Leontiev, A. N. & Gippenrejt, J. B. (1959). Analiz sistemnogo strojenija vosprijitanija. Soobščenie VIII. Vlijanija rodnogo jazyka na formirovanije slucha. In *Doklady APN RSFSR* 1959/2.
- Love, R. J., Webb, W. G. (2009). *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Praha: Portál.
- Nazajkinskij, J. (1980). *O psychologii hudobného vnímania*. Bratislava: Opus.
- Poledňák, I. (1984). *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon.
- Sacks, O. (2009). *Musicophilia: příběhy o vlivu hudby na lidský mozek*. Praha: Dybbuk.
- Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Šiška, Z. (2003). *Fonetika a fonologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.

### Kontakt:

Mgr. Milena Kmentová  
Katedra hudební výchovy  
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze  
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1,  
E-mail: milenecka@email.cz

# Jazykové vzdělávání přistěhovalců ve Švédsku – analýza současného stavu na pozadí migrace a integrace

Milena Öbrink Hobzová

## Abstrakt

Švédsko patří v Evropě mezi cílové země, do nichž ročně míří tisíce přistěhovalců, především uprchlíků žádajících o azyl. Již v 60. a 70. letech 20. století zde vznikly jazykové kurzy, které byly určeny pro pracovní přistěhovalce. V současné době existují pod názvem „Utbildning i svenska för invandrare“, dříve „Svenskundervisning för invandrare“ („Vyučování švédštiny pro přistěhovalce“ – dále SFI). SFI se dělí do tří vzdělávacích stupňů, tzv. „Studieväg“ 1 (skládá se z kurzů A, B), „Studieväg“ 2 (zahrnuje kurz B a C) a 3 (zahrnuje kurzy C, D). Všechny tři uvedené úrovně mohou navštěvovat skupiny přistěhovalců s různým účelem pobytu (kurzů se mohou zúčastnit jak studenti, tak pracovní přistěhovalci či azylanti) i s různým stupněm vzdělání. I když zmíněné kurzy hrají důležitou roli v procesu integrace nově příchozích do švédské společnosti, stávají se předmětem kritiky i snah o reformu. Příspěvek si klade za cíl na pozadí migrace popsat, analyzovat a také zhodnotit současný stav kurzů SFI pro dospělé přistěhovalce ve Švédsku.

**Klíčová slova:** kurzy švédštiny pro přistěhovalce (SFI), jazykové vzdělávání cizinců, integrace dospělých přistěhovalců, migrace, integrace, vzdělávání dospělých, Švédsko.

# Language Training of Immigrants in Sweden: Analysis of the Current State on the Background of Migration and Integration

## Abstract

Sweden is one of European most wanted immigration destination countries, annually thousands of migrants head for this country, especially refugees apply here for asylum. Therefore, this country has had many years of experience with the education of adult immigrants. Already in the 60s a 70s the language courses (today known as „Utbildning i svenska för invandrare“, Swedish for immigrants, further SFI) were established. SFI is divided into three educational levels, the so-called „Studieväg“ 1 (consists of classes A, B), 2 (includes courses B and C) and 3 (includes classes C, D). All the three above mentioned courses are aimed at immigrants with various types of stay permits and different levels of education. Although SFI plays an important role in the Swedish integration policy, it is the constant object of critics and reform attempts. On the background of migration the following paper aims to describe, analyze and evaluate SFI courses in Sweden.

**Key words:** Swedish tuition for immigrants, language education of foreigners, integration of adult immigrants, migration, integration, adult education, Sweden.

## Úvod

V současnosti jsou migrace a integrace přistěhovalců aktuálním tématem nejen v České republice, ale také v ostatních zemích Evropské unie – zvláště v důsledku tzv. uprchlické krize. Bez aplikace pedagogiky (v případě dospělých přistěhovalců andragogiky) není však integrační proces možný, neboť první krok k začlenění nově příchozích vede vždy přes jazyk majority, který si musejí osvojit. Navíc je nutné v rámci multikulturní výchovy pracovat nejen s přistěhovalci a jejich dětmi, ale také s většinovou společností. Cizinci se musí naučit chápat hodnoty, jež vyznává většinová společnost, neodmítat je a v nové společnosti se neizolovat. U většiny je pak nutné posilovat toleranci, respekt k odlišnostem, nebo jen k tomu, že na území státu žijí lidé, kteří se sice narodili v jiné zemi, nyní ale žijí zde a mají rovněž právo utvářet hodnoty dané společností. Zdroj inspirace, jak se lze s migrací a integrací přistěhovalců vyrovnat, můžeme hledat v zahraničí, v zemích, které s přistěhovalectvím a následnou integrací nově příchozích mají delší zkušenost.

Možným příkladem, především vzdělávacího systému pro dospělé přistěhovalce, může být Švédsko. Neznamená to ale, že by se této zemi veškeré problémy vyhnuly. Na pozadí historického vývoje migrace v uvedené severské zemi se níže pokusíme ilustrovat současnou podobu jazykového vzdělávání dospělých přistěhovalců ve Švédsku.

Blíže popíšeme, analyzujeme a zhodnotíme nejen jejich současnou podobu, ale také jejich roli v procesu integrace přistěhovalců.

Především jsme pracovali se zahraniční odbornou literaturou. Informace ke vzdělávání dospělých cizinců ve Švédsku jsme hledali rovněž na internetu i v dostupných databázích. Získané informace jsme dále třídili podle důležitosti a podle zaměření na-  
šeho tématu.

Také jsme operacionalizovali pojmy, které jsme později používali v textu (např. dospělost, cizinec, integrace). Při psaní textu jsme aplikovali sekundární analýzu – převážně v případech práce s oficiálními statistikami.

Vzhledem k tomu, že jsme určovali přistěhovalecké vlny, které v minulosti zasáhly Švédsko, využívali jsme při psaní také historickou metodu (Murdza, 2010): při zpracování zmíněné problematiky jsme nahlíželi do vládních i vzdělávacích dokumentů (např. švédského úřadu Skolverket). Při práci se získanými informacemi jsme uplatňovali rovněž dvě základní metody vědecké práce – analýzu a syntézu. Abychom dokreslili aktuální debatu o imigraci, integraci a také o stavu jazykových kurzů pro přistěhovalce, dovolili jsme si v průběhu psaní čerpat informace z novinových článků.

## 1 Vymezení základní terminologie

Prvním základním termínem je *dospělost*. O určení hranice dospělosti se již pokusilo mnoho vědců (nejen z oblasti pedagogiky, ale také z psychologie či biologie a dalších věd). Avšak jak v České republice, tak Švédsku je jako dospělost určeno stáří 18 let. Z hlediska biologického zrání či psychosociální dospělosti lze o této hranici diskutovat, neboť lidé pohlavně dospívají dříve než v 18 letech, mnohdy jsou však sociálně i ekonomicky závislí na své původní rodině (Petřková & Špatenková, 2008, s. 17). Podle Mezinárodní standardizace klasifikace vzdělávání (ISCED – *International Standard Classification of Education*) je dospělou osobou jedinec starší 15 let, který není zahrnut do normálního vzdělávání (Palán, 1997, s. 33). Zmíněná definice dospělosti se odráží také v tom, pro jak staré zájemce jsou kurzy SFI ve Švédsku určeny (viz kap. 3).

Švédská legislativa nedefinuje pojem *invandrare* (do českého jazyka lze přeložit jako „přistěhovalec“), ale *utlänning*, což můžeme přeložit jako cizinec, občan jiného státu než Švédska, s uvedeným pojmem pracuje švédský zákon o cizincích (Utlänningslag, 2005: 716). Ten dále vymezuje azyl a status uprchlíka. Azyl je v kap. 1, § 3 definován jako povolení k pobytu, které je uděleno cizinci, jenž splnil podmínky pro doplňkovou ochranu (Utlänningslag, 2005: 716). „Švédské vládní dokumenty i zákony pracují s termínem *nyanlända*, obvykle ve spojení *nyanlända flyktingar*, což lze přeložit jako „nově příchozí uprchlíci“. Právě tato skupina využívá individuálních integračních plánů, jejichž součástí bývá také povinný kurz SFI“ (Őbrink Hobzová, 2014, s. 12). Na tomto místě je však nutno podotknout, že kurzy SFI mohou využít jak uprchlíci, kteří získali mezinárodní ochranu

(v české terminologii tzv. azylanti), tak přistěhovalci, kteří přišli do Švédska za prací či za studiem. Protože všechny uvedené skupiny hodlají ve Švédsku pobývat dlouhodobě, dovolujeme si v našem příspěvku používat souhrnný termín přistěhovalci.

*Integraci* chápeme podle F. Heckmana (2005, s. 100), jenž ji charakterizuje jako: „...the inclusion of new populations into the existing social structures of the immigration country with a consequent reduction of differences in their positions and relations“<sup>7</sup>. V rámci sociální integrace rozlišuje výše uvedený autor čtyři dimenze: *strukturální integraci* (např. získání práv a přístupu ke členství, pozicím i statusu v klíčových institucích přijímací společnosti – tj. přístup ke vzdělání, na trh práce, složitost získání občanství apod.), *kulturní integraci* (nutné změny lidí v oblasti myšlení, kultury, chování a jejich postoje, sem můžeme zařadit jazykové vzdělávání přistěhovalců), *interaktivní* (interakce s většinou) a *identifikační* (způsob vnímání přijímací země přistěhovalcem, jeho identifikace s novou společností) dimenzi integrace. Protože je jazykové vzdělávání součástí kulturní dimenze integrace, pokusíme se níže v našem příspěvku představit systém jazykových kurzů také v souvislosti s integrací přistěhovalců ve Švédsku.

## 2 Vývoj migrace a integrace ve Švédsku po 2. sv. válce

Migrace po 2. sv. válce proměnila relativně kulturně a jazykově homogenní Švédsko v multikulturní společnost, jakou je nyní ve druhém desetiletí 21. století. Za počátek masivnější migrace do Švédska lze označit 60. a 70. léta 20. století, kdy se především jednalo o pracovní migranty. V roce 1971 jich zde pobývalo celkem 416 600 (Boye-Møller, 1973, s. 505). Neustále se zvyšující počet přistěhovalců se odrazil v nutnosti organizovat jazykové vzdělávání – nejdříve mělo podobu neformálního vzdělávání pro pracující (Tingbjörn, 2004). Později se výuka stala součástí pracovní doby na pracovištích větších podniků. V důsledku ekonomické recese však v polovině 70. let (přesněji od 1. ledna 1973) vyvstala nutnost poskytovat jazykové vzdělávání také pro nezaměstnané přistěhovalce (Boye-Møller, 1973, s. 510). Právě zde můžeme hledat kořeny kurzů SFI.

V současné uprchlické krizi se kromě Německa stává také Švédsko cílovou zemí lidí prchajících z válkou zmítaných oblastí (např. utečenci ze Sýrie – Migrationsverket, 2013). Důvodem může být i to, že Švédsko si během 2. poloviny 20. století vybuďovalo poměrně dlouhou tradici přijímání uprchlíků. Vnímání Švédska jako „země poskytující bezpečí“ můžeme hledat již v době 2. světové války a těsně po ní (1945–1949). Nejdříve sem mířili lidé, již utíkali před nacismem. Poté do této severské země prchali ti, kteří zde hledali jak po roce 1948, či po krátkém uvolnění v 60. letech svobodu před komunismem. V mnoha případech se to týkalo rovněž československých politických emigrantů (především po roce 1968). V 70. letech 20. stol. ve Švédsku žádali o meziná-

<sup>7</sup> „...jde o inkluzi nové populace do již existujících sociálních struktur přijímací země, která má za následek redukci rozdílů v pozicích a vztazích“ (Heckman, 2005, s. 100) – překlad autorky.

rodní ochranu váleční utečenci z africké Eritrey, později Kurdové. Po politickém puči šlo o občany Chile a občany Iránu, v 80. a 90. letech Iráku. Velká vlna utečenců zasáhla zmíněnou severskou zemi během válek v bývalé Jugoslávii (Westin & Dingu-Kyrklund, 2003, s. 111). Mnoho válečných uprchlíků přichází do Švédska i v současnosti. Důvodem může být to, že Švédsko má pověst dobré hostitelské země, která se o takové skupiny uprchlíků postará. Velkým motivem však pro tyto lidi může být důvod, že ve Švédsku již žijí jejich příbuzní.

Podle statistik žilo na území tohoto severského státu na konci července 2015 celkem 9 804 082 obyvatel. Během první poloviny tohoto roku se na území Švédska přistěhovalo celkem 59 854 lidí, což bylo o 6 procent více než ve stejném období před rokem. Z toho se však v případě 9 190 lidí jednalo o švédské občany, kteří žili v zahraničí a vrátili se zpět „domů“. V případě 22 691 přistěhovalců šlo o občany severských zemí a EU. Tito lidé si nemusejí žádat na území Švédska o povolení k pobytu. Z ostatních 37 163 imigrantů byla důvodem žádost o azyl. V této skupině bylo více žen než mužů. Ženy jako svůj důvod k pobytu ve Švédsku uváděly sloučení rodiny, muži si častěji podávali žádost o azyl. Největší skupinou přistěhovalců byli Syřané – celkem 12 161 lidí. Vzrostly však také počty jiných národnostních skupin; např. Eritrejců se v 1. pololetí 2015 přistěhovalo celkem 3 755, což je o 67 % více než ve stejném období předchozího roku. Nejpočetnějšími přistěhovalci z řad EU zemí byli Poláci – celkem 2 525 občanů (Statistiska centralbyrån – dále SCB, 2015a).

V roce 2012 tvořili cizí státní příslušníci 7 % švédské populace (v roce 1960 jen 2,5 % – SCB, 2013), v roce 2014 to bylo 7,6 % (SCB, 2015b). Podle statistik SCB se počet přistěhovalců ve Švédsku zvyšuje. Obvykle jde o imigranty Středního východu (Sýrie, Irák, Irán či Afganistán), Afriky (např. Somálska, Eritrey), ale také ze zemí Evropské unie (Polsko, Finsko, Rumunsko) či evropských třetích zemí (Turecko, Srbsko) nebo z asijských zemí – např. Indie, Čína (SCB, 2015b). Podle SCB (2015b) pobývalo ve Švédsku v roce 2014 celkem **739 435** cizinců – jen pro srovnání v roce 1960 zde bylo 190 621 cizinců (Öbrink Hobzová, 2014, s. 18).

Oficiálně se k integrační politice tamní vláda přihlásila v roce 1996. Tehdy byl navržen zákon *Sverige, framtiden och mångfalden – från invandarpolitik till integrationspolitik* (lze přeložit jako *Švédsko, budoucnost a rozmanitost – od imigrační politiky k politice integrací*). V uvedeném dokumentu zazněl požadavek zajistit ve Švédsku práva a příležitosti všem lidem – bez rozdílu příslušnosti k etnicitě či kulturnímu zázemí (Wiesbrock, 2011, s. 50). Z tohoto hlediska můžeme jazykové kurzy vnímat jako základ toho, aby se později mohl přistěhovalec ve švédské společnosti uplatnit a plně se do ní integrovat.

Podle švédské vlády má integrace nově příchozích probíhat ihned po jejich příchodu na území uvedeného státu. Je požadováno, aby jazykové kurzy byly nabídnuty přistěhovalci do tří měsíců od vstupu na území Švédska. Dokument z roku 2008, tzv. *Egenmakt mot utanförskap – regeringens strategi för integration* (můžeme přeložit jako *Opatření proti sociálnímu vyloučení – Vládní strategie pro integraci*), obsahuje jako jed-

nu z klíčových oblastí podporu jazykových dovedností přistěhovalců včetně rovných příležitostí ke vzdělání (European Commission, 2012). Dále lze zmínit dokument tzv. *Nyanlända invandrades arbetsmarknadsetablering – egenansvar med professionellt stöd* (Pracovní uplatnění nově příchozích přistěhovalců na trhu práce – podpora zodpovědnosti jedince na základě odborného poradenství), který začal platit od roku 2010 a klade si za cíl umožnit přistěhovalcům rychlejší přístup na pracovní trh (European Commission, 2012).

Ve Švédsku funguje tzv. individuální integrační plán. Ten sestavuje přistěhovalec společně s pracovníky *Arbetsförmedlingen* (Úřadu práce) a trvá maximálně 24 měsíců. Pro účast v něm jsou zohledněny např. nejen pracovní zkušenosti migranta, ale také jeho dosažené vzdělání. Výše uvedený integrační program obsahuje minimálně jazykové kurz: SFI – kurzy švédštiny pro přistěhovalce, dále občanské vzdělávání ve smyslu sociokulturních kurzů či přípravné aktivity na zaměstnání. Ti imigranti, již se do zmíněného programu zapojí, mohou pobírat sociální podporu (Regeringskansliet – Ministry of Integration and Gender, 2009). Je dobré podotknout, že se zmíněný program týká především uprchlíků (Regeringskansliet, 2002).

Z výše uvedených dokumentů vyplývá, že jsou ve Švédsku nastavena všechna opatření tak, aby nově příchozím byla podána jednak „pomocná ruka“, zároveň aby jim bylo umožněno vzdělávat se, postupně si najít práci a začlenit se do společnosti. Některé výzkumy tyto domněnky potvrzují. Jedním z nich je MIPEX – *Migrant Integration Policy Index*, jenž v současnosti měří integrační politiku ve 38 zemích světa a evaluuje ji na základě osmi oblastí: přístupu na pracovní trh, dlouhodobého pobytu, práva na sloučení rodiny, získání politických práv, přístupu ke vzdělání a zdravotní péči, přístupu k získání občanství, celkové antidiskriminační politiky. V tomto výzkumu se Švédsko umístilo na 1. místě. V současné době, kdy Evropu zaplavují xenofobní až rasistické názory a kdy se také ve Švédsku krajně pravicová strana tzv. Švédští demokraté dostala do parlamentu, je pozitivním zjištěním, že podle uvedeného výzkumu má švédská veřejnost v porovnání s ostatními severskými zeměmi a tradičními přistěhovaleckými zeměmi pozitivní postoj vůči přistěhovalcům – více než 80 % Švédů je přesvědčeno, že Švédsko má dát přistěhovalcům stejná práva jako svým občanům, zároveň jsou tito lidé toho názoru, že přistěhovalci obohacují tuto severskou zemi jak kulturně, tak ekonomicky (MIPEX, 2015).

Také přístup ke vzdělání byl v rámci výše uvedeného výzkumu hodnocen velmi kladně. Avšak Wiesbrocková (2011, s. 58) ve své analýze týkající se úspěšnosti švédské integrační politiky podotýká, že švédský systém není v praxi tak efektivní a úspěšný, jak by se mohlo na první pohled zdát. Jako příklad uvádí, že v roce 2007 více než polovina (55 %) studentů z řad dospělých přistěhovalců integrační program nedokončila. Navíc pouze 18 % z těch, již se výše zmíněného integračního programu zúčastnili, později získalo práci. Výše uvedená autorka (tamtéž, s. 58–59) rovněž poukazuje na to, že se jazykových kurzů SFI účastní asi jen polovina cizinců, i když je mohou dobrovolně navštěvovat také občané EU či EHS. Celým jazykovým programem SFI projde jen 25 % jeho



účastníků, což opět snižuje dopad jazykového vzdělávání na tuto skupinu. Podobně o dokončení kurzů SFI referoval v roce 2012 také státní úřad Skolverket, který zveřejnil statistiku, podle níž ve výše zmíněném roce dokončilo kurzy SFI pouze 38 % účastníků a 23 % toto vzdělávání přerušilo (Skolverket, 2013c, s. 4). Jako problém můžeme vnímat i to, že přistěhovalec, jenž dochází do SFI, se sice naučí základy švédštiny, ale po dobu docházení do kurzu „vypadne“ z pracovního prostředí. Z tohoto pohledu lze tvrdit, že přistěhovalcům (především azylantům), již se ve Švédsku účastní integračního programu, hrozí riziko vyloučení z pracovního trhu a rovněž odloučení od švédské majority (Wiesbrock, 2011, s. 59). V souvislosti s tím, jakou péči poskytují švédský stát přistěhovalcům, můžeme hovořit o tzv. „naučené bezmocnosti“ (anglicky *learned helplessness*). Jedná se o stav, kdy systém propracované péče začne negativně ovlivňovat schopnost přistěhovalce spoléhat se sám na sebe a projevovat iniciativu (Lindbeck, 1986, s. 77).

Na druhou stranu oficiální statistiky SCB uvádějí, že podle dat celkem 6 z 10 uprchlíků, kteří se přistěhovali v letech 1997 až 1999, mají v současné době ve Švédsku práci. Většina z nich pocházela z Iráku nebo ze zemí bývalé Jugoslávie. V tomto období se také do Švédska přistěhovalo cca 20 000 příbuzných uprchlíků, kteří získali pobyt na základě sloučení rodiny – země původu byly Irák, bývalé země Jugoslávie a Turecko (Nylin, 2015). Jak je z výsledků patrné, tyto skupiny přistěhovalců se těžko uplatňují na pracovním trhu – ještě i po 13 letech pobytu je patrný rozdíl mezi zaměstnaností rodilých Švédů a těchto skupin přistěhovalců (uprchlíků). Na druhou stranu se i toto procento zaměstnanosti jeví jako velký úspěch, neboť právě Švédsko je zemí, kam míří velké procento neevropských přistěhovalců (často lidé s velmi nízkým vzděláním, proto také ostatně existují kurzy gramotnosti pro některé skupiny žen, které do té doby neměly ke vzdělání přístup – např. ženy z Afghánistánu, jež se učí číst a psát ve švédštině – autorka sama takový kurz navštívila ve Stockholmu). Zároveň je nutné si uvědomit, že v mnoha těchto případech šlo o jedince, kteří si kvůli válce prošli velkými útrapami, které v nich mohly vyvolat posttraumatický stres. Často ztratili své blízké, s čímž se jistě vyrovnávali dlouhá léta.

I ve Švédsku dochází k určité segregaci imigrantů od majority. Westin a Dingu-Kyrklundová (2003, s. 126) výše zmíněnou situaci vnímají jako poměrně závažnou a referují o tom, že velká města mají své segregované části, v nichž jsou koncentrováni přistěhovalci (často právě azylanti) z různých zemí a různého etnika (jako příklad lze uvést Rosengård v Malmö, Bergsjön v Göteborgu). Zmínění autoři uvádějí, že jsou v těchto lokalitách problémy s nezaměstnaností, kriminalitou i velkou závislostí na státní podpoře.

Nástrojem, který stojí na počátku integrace nově příchozích do společnosti, je švédština. Proto kurzy SFI (*Svenskundervisning för invandrare*) hrají v integračním procesu důležitou roli.

### 3 Kurzy SFI – současný stav a kritika

V případě kurzů *Svensundervisning för invandrare* (SFI) jde o základní jazykové vzdělávání ve švédském jazyce, které si klade za cíl vybavit dospělé, již mají jiný mateřský jazyk než švédštinu, základními znalostmi švédštiny (Skolverket, 2013a). Zároveň by jim mělo poskytnout takové jazykové kompetence, které by jim zajistily komunikaci a aktivní účast v každodenním společenském a pracovním životě. Úkolem SFI je také umožnit dospělým, již mají minimální či žádné dovednosti v oblasti čtení a psaní, získat gramotnost (Skolverket, 2013a). V praxi jde v tomto případě často o azylanty. Kurzy SFI jsou poskytovány osobám, které mají pobyt na území Švédska a jež ve druhé polovině kalendářního roku dosáhnou 16 let. Tito lidé nemusejí mít žádné znalosti švédštiny (Skolverket, 2013b).

Registrovat se může každý ze zájemců na příslušném odboru obce, v níž jedinec žije. Může se přihlásit kdokoli, kdo má ve Švédsku buď již povolení k pobytu, či trvalý pobyt (včetně případů, v nichž byla jedinci již udělena forma mezinárodní ochrany, SFI se pak stává součástí individuálního integračního plánu). Příslušní pracovníci provedou se zájemcem pohovor a pozvou ho/ji na rozřazovací test, který by měl pomoci určit, do jaké úrovně by měl být zařazen (Lundskommun, 2013). Organizace kurzů je plně v kompetenci obcí, tzv. „kommun“.

Systém SFI se dělí do tří vzdělávacích stupňů, tzv. „Studieväg“ – první z nich „Studieväg“ 1 (skládá se z kurzů A, B), „Studieväg“ 2 (zahrnuje kurz B a C) a „Studieväg“ 3 (zahrnuje kurzy C, D). Všechny tři uvedené kurzy se zaměřují na různé skupiny přistěhovalců, kteří dosáhli rozdílného vzdělání a mají rovněž jiné cíle. Zatímco stupeň 1 se soustředí na dospělé s nízkým vzděláním, do kurzů stupně 3 docházejí lidé s vyšším stupněm vzdělání, u kterých se předpokládá, že mají již vytvořené učební strategie k tomu, aby se naučili nový jazyk. Proto se u každého vzdělávacího stupně liší počet hodin, kterými je výuka přistěhovalce dotována v rámci SFI (Skolverket, 2012, s. 9). Ve vládních dokumentech se neobjevuje specifikace toho, jaké konkrétní vzdělání by měli mít zájemci za sebou, pokud chtějí výše uvedené kurzy studovat. Důležité však je, že se v tomto systému počítá s tím, že lidé s vyšším vzděláním budou mít již vytvořené učební strategie k tomu, aby se švédštinu naučili; např. město Lund na svých webových stránkách uvádí, že SFI 1 (kurz A a B) lze zvládnout za cca 2 roky při dotaci 1000 hodin, SFI 2 (kurzy B a C) za asi 1,5 roku při hodinové dotaci 750 hodin a stupeň SFI 3 lze vystudovat za 525 hodin, tj. cca za 1 rok (Lundskommun, 2013).

Kurzy odpovídají jazykovým kompetencím podle Společného evropského jazykového referenčního rámce. Kurz A je na úrovni A1-/A1, kurz B odkazuje na úroveň A1/A2, kurz C na A2/A2 + a D na B1/B1 + (Skolverket, 2012, s. 9). Po kurzech B, C a D následuje národní zkouška (Skolverket, 2012, s. 9–10), jejíž složení či nesložení nemá vliv na udělení nebo neudělení trvalého pobytu a švédského občanství.

Z andragogického hlediska je nezbytné ocenit to, že kurzy SFI berou ohled na stávající zkušenosti a znalosti dospělých účastníků. Zároveň by podle nařízení měly být kurzy SFI individualizovány, neboť mají být kombinovatelné se všemi aktivitami, do kterých jsou dospělí zapojeni (práce, další vzdělávání atd.), což může být pro jejich organizaci poměrně složité (Skolverket, 2012, s. 7). Proto v praxi flexibilita kurzů z hlediska času, místa a obsahu vzdělávání nebývá naplněna, záleží vždy na možnostech obce, v níž jsou kurzy pořádány. Individualizace kurzů navíc často způsobuje nepřehlednost a problémy pro lektora, který má za úkol pracovat s velmi nestálou a heterogenní skupinou, ve které se mohou účastníci postupně střídát i na základě toho, jak rychle si osvojují jazyk.

Zároveň se tyto kurzy potýkají s nedostatkem kvalifikovaných vyučujících, což se negativně podepisuje na kvalitě výuky. Průzkumy ukázaly, že pouze 53 % lektorů na soukromých jazykových školách, které SFI poskytují, v porovnání s 78 % lektory vyučujícími v SFI na komunitních školách má dostačující vzdělání (Skolverket, 2007). Autorky I. Lindbergová a K. Sandwallová (2007) poukazují na problém, že SFI se stalo agendou aktérů sociální politiky obecně. Pomoc od státu, která má za cíl zajistit péči o uvedenou skupinu, může v praxi vyústit v naučenou bezmocnost migrantů. Jde o taková opatření, které mají opačný účinek, než bylo zamýšleno – začínou negativně ovlivňovat schopnost přistěhovalce spoléhat se sám na sebe a projevovat iniciativu (Lindbeck, 1986, s. 77). Jako příklad takového opatření lze uvést finanční odměny azylantům za to, když se budou lépe (tj. rychleji a efektivněji) v kurzech SFI učit švédsky.

O integraci cizinců v souvislosti s kurzy SFI se v současnosti diskutuje na švédských zpravodajských serverech všech velkých deníků, např. *Dagens Nyheter*, *Svenska Dagbladet* či *Expressen*. V roce 2008 dokonce předseda *Svenskt Näringsliv* – *Asociace soukromých podnikatelů*, F. Rezania (2008), uvedl, že se v případě kurzů SFI jedná nejen o neúspěch švédské imigrační, ale také vzdělávací politiky. Autor (tamtéž, 2008) upozorňuje, že tento druh vzdělávání se v praxi máji účinkem, protože není adaptován na potřeby studentů (stejný kurz SFI navštěvují azylanti ve Švédsku, občané EU zemí a další imigranti ze třetích zemí). Je toho názoru, že každodenní výuka zabraňuje lidem, kteří si ve Švédsku našli práci, vykonávat své zaměstnání a zároveň si zlepšovat svou švédštinu v praxi. Mnohdy jsou pak studující nuceni projít celým kurzem SFI a práci si najít až po jeho skončení. Oddálení vstupu na pracovní trh v cílové zemi má přitom negativní vliv na jejich integraci (včetně jazykových dovedností).

Stává se také, že někteří poskytovatelé kurzů se snaží nabízet takové základní kurzy SFI, které si kladou za cíl připravit účastníka pro málo kvalifikované pracovní pozice. Pro celkovou sociální integraci však nestačí přistěhovalcům pouze reprodukovat několik frází uplatnitelných na méně kvalifikovaných pozicích. Rychlý vstup přistěhovalce na takto orientovaný pracovní trh může naopak bez jeho dalších jazykových znalostí vyústit v zastavení jeho kariérního růstu, což bude v dlouhodobé perspektivě znamenat, že některá pracovní místa budou obsazována pouze přistěhovalci.

## Závěr

Švédsko nabízí v současné době propracovaný systém jazykového vzdělání pro dospělé přistěhovalce. Je však otázkou, zda se někdy podaří najít dokonalý způsob jazykového vzdělávání, který výrazněji přispěje k integraci přistěhovalců na pracovním trhu integrace přistěhovalců na pracovní trh. Troufáme si souhlasit s F. Rezaniem (2008), jenž navrhuje, aby se vytvořila širší nabídka různých kurzů. Jeho ideou je, aby existovaly základní kurzy švédštiny pro ty, již mohou docházet do kurzů v denním studiu (především azylanty, kteří se účastní integračního programu a nemají ve Švédsku zatím práci), a pro ty přistěhovalce, již přišli do Švédska za účelem získat práci a potřebují mít možnost docházet do kurzu po pracovní době.

Je tedy otázkou, jaká reforma kurzy SFI zasáhne. Kromě toho je však nutné posilovat vzájemné vztahy přistěhovalců se švédskou majoritou i vzájemnou toleranci mezi přistěhovalci samotnými, protože je jasné, že se příliv přistěhovalců do Švédska v blízké budoucnosti nezastaví.

## Literatura

- Boye-Møller, M. (1973). Language training for immigrant workers in Sweden. *International Labour Review*, 108(6), 505–515.
- European Commission. (2012). Sweden. In *European Web Site on Integration*. [online]. [cit. 21. 3. 2012]. Dostupné z [www: <http://ec.europa.eu/ewsi/en/info\\_sheet.cfm?ID\\_CSHEET=22>](http://ec.europa.eu/ewsi/en/info_sheet.cfm?ID_CSHEET=22).
- Heckman, F. (2005). National Modes of Immigrant Integration. In F. Heckman, W. Bosswick & Husband Ch., *Comparative European Research in Migration, Diversity and Identities* (99–111). Bilbao: University of Deusto.
- Lindbeck, A. (1986). *Hur mycket politik tål ekonomin? Högschkatesamhällets problem*. Stockholm: Bonniers.
- Lindberg, I. & Sandwall, K. (2007). Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective. *Prospect*, 42(3), 79–95. [online]. [cit. 12. 6. 2015]. Dostupné z: [http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect\\_journal/volume\\_22\\_no\\_3/Nobodys\\_darling.pdf](http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_22_no_3/Nobodys_darling.pdf).
- Lundskommun. (2013). Swedish language instruction for immigrants. In *Lund.se* [online]. [cit. 9. 7. 2014]. Dostupné z: <http://www.lund.se/Vuxenutbildning-Lund/Utbildningar/SFI---Svenska-for-invandrade/Swedish-language-instruction-for-immigrants/Frequently-asked-questions-and-answers/>.
- Migrationverket. (2013). More than 111,000 individuals were granted residence permits in 2012. In *Migrationsverket.se*. [online]. [cit. 9. 7. 2013]. Dostupné z: [http://www.migrationsverket.se/info/6627\\_en.html](http://www.migrationsverket.se/info/6627_en.html).
- MIPEX (2015). *Migrant Integration Policy Index*. [online]. [cit. 9. 9. 2015]. Dostupné z: <http://www.mipex.eu/countries>.
- Nylin, A.K. (2015). Majoritet av flyktingar i arbete efter 10 år. In *Statistiska centralbyrån – scb.se* [online]. [cit. 10. 9. 2015]. [aktualizováno 3. 3. 2015]. Dostupné z: [http://www.scb.se/sv/\\_Hitta-statistik/Artiklar/Majoritet-av-flyktingar-i-arbete-efter-10-ar/](http://www.scb.se/sv/_Hitta-statistik/Artiklar/Majoritet-av-flyktingar-i-arbete-efter-10-ar/).

- Őbrink Hobzová, M. (2014). *Jazykové vzdělávání dospělých imigrantů v České republice a ve Švédsku*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Palán, Z. (2003). *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského.
- Petřková, A., & Špatenková, N. (2008). *Vybrané kapitoly z psychologie dospělých: studijní texty pro distanční studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Regerinskansliet. (2002). Swedish Integration Policy for the 21st Century. In Temaasyl.se. [online]. [cit. 10. 6. 2014]. Dostupné na internetu: <<http://www.temaasyl.se/Documents/%C3%96vrigt/Engelskt+material+om+Sverige/integration+policy.pdf>>.
- Rezania, F. (2008). SFI har hindrat integration i 40 år. *Expressen*. [online]. [cit. 10. 11. 2009]. Dostupné na internetu: <<http://www.expressen.se/debatt/1.1244813/sfi-har-hindrat-integration-i-40-ar->>.
- SCB. (2012). Helårsstatistik – Riket befolkning efter födelseland och ursprungsland. In *Statistiska centralbyrån – scb.se* [online]. [cit. 10. 7. 2013]. Dostupné z: <<http://www.scb.se/Pages/ProductTables.aspx?id=25795>>.
- SCB. (2013). Summary of population statistics 1960 – 2012. In *Statistiska centralbyrån* [online]. [cit. 10. 7. 2013]. Dostupné z: <[http://www.scb.se/en\\_/Finding-statistics/Statistics-by-subject-area/Population/Population-composition/Population-statistics/Aktuell-Pong/25795/Yearly-statistics--The-whole-country/Summary-of-Population-Statistics-1960--2012/](http://www.scb.se/en_/Finding-statistics/Statistics-by-subject-area/Population/Population-composition/Population-statistics/Aktuell-Pong/25795/Yearly-statistics--The-whole-country/Summary-of-Population-Statistics-1960--2012/)>.
- SCB. (2015a). Halvaårsstatistik invandring och utvandring: Invandring första halvåret 2015 In *Statistiska centralbyrån – scb.se* [online]. [cit. 10. 9. 2015]. [aktualizováno 17. 8. 2015]. Dostupné z: <[http://www.scb.se/sv\\_/Hitta-statistik/Statistik-efter-amne/Befolkning/Befolkningens-sammansattning/Befolkningsstatistik/](http://www.scb.se/sv_/Hitta-statistik/Statistik-efter-amne/Befolkning/Befolkningens-sammansattning/Befolkningsstatistik/)>.
- SCB. (2015b). Summary of population statistics 1960–2014. In *Statistiska centralbyrån – scb.se* [online]. [cit. 10. 9. 2015]. Dostupné z: <[http://www.scb.se/en\\_/finding-statistics/statistics-by-subject-area/population-composition/population-statistics/aktuell-pong/25795/yearly-statistics--the-whole-country/26040/](http://www.scb.se/en_/finding-statistics/statistics-by-subject-area/population-composition/population-statistics/aktuell-pong/25795/yearly-statistics--the-whole-country/26040/)>.
- SCB. (2015c). Invandring första halvåret. In: *Statistiska centralbyrån – scb.se* [online]. [cit. 10. 9. 2015]. Dostupné z: <[http://www.scb.se/sv\\_/Hitta-statistik/Statistik-efter-amne/Befolkning/Befolkningens-sammansattning/Befolkningsstatistik/25788/25795/](http://www.scb.se/sv_/Hitta-statistik/Statistik-efter-amne/Befolkning/Befolkningens-sammansattning/Befolkningsstatistik/25788/25795/)>.
- Skolverket. (2007). *Descriptive data on pre-school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden 2006* [online]. [cit. 12. 3. 2013]. Stockholm: Skolverket. Dostupné z: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1705>>.
- Skolverket. (2013a). Who is the education intended for? In *Skolverket.se* [online]. [cit. 9. 4. 2013]. Dostupné na internetu: <<http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/the-swedish-education-system/2.883/2.900/who-is-the-education-intended-for-1.103807>>.
- Skolverket. (2013b). How are grades awarded? In *Skolverket.se* [online]. [cit. 9. 4. 2013]. Dostupné na internetu: <<http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/the-swedish-education-system/2.883/2.900/how-are-grades-awarded-1.103808>>.
- Skolverket. (2013c). Elever och studieresultat i sfi 2012. In *Skolverket* [online]. [cit. 17. 7. 2013]. Dostupné na internetu: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3034>>.
- Tingbjörn, G. (2004). Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick. In Hyldenstam, K. & Lindberg, I. (Eds.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (717–761). Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Wiesbrock, A. (2011). The integration of immigrants in Sweden: A model for the European Union? *International Migration*, 49(4), 48–66.
- Westin, Ch. & Dingu-Kyrklund, E. (2003). Immigration and integration of immigrants and their descendants: the Swedish approach. In Heckman, F. & Schnapper, D. (Eds.), *The integration*

*of immigrants in European societies: national differences and trends of convergence* (105–134).  
Stuttgart: Lucius & Lucius.

Utlänningslag, 2005: 716 (2005) [online]. [cit. 12. 6. 2015]. In *Riksdagen.se* Dostupný z: <[https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Utlanning-slag-2005716\\_sfs-2005-716/#K2](https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Utlanning-slag-2005716_sfs-2005-716/#K2)>.

**Kontakt:**

Mgr. Milena Ůbrink Hobzová, Ph.D.  
Cyrilometodějská teologická fakulta  
Univerzita Palackého v Olomouci  
Univerzitní 22, 771 40 Olomouc  
E-mail: milenahobza@email.cz

# Motivačný profil žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania

**Alžbeta Lobotková**

## **Abstrakt**

Problematika motivácie žiakov k učeniu v súčasnosti zohráva v škole veľmi veľkú rolu a zároveň aj vo vysokej miere zvyšuje efektívnosť vyučovania. V tomto kontexte, v teoretickej rovine priblížime problematiku učebnej motivácie, motivácie žiakov k učeniu, pričom je našim cieľom zamerať sa na poznávanie štruktúry motivácie k učeniu u žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania. V empirickej rovine sa venujeme prvotnej analýze prieskumných dát získaných prostredníctvom Kozékiho IMB dotazníka, pričom skúma-me, ktorá z motivačných oblastí (kognitívna, afektívna, efektívna) je u žiakov vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania, vzhľadom na ich vek dominantná.

**Kľúčové slová:** motivácia, motivácia k učeniu, IMB dotazník, motivačné oblasti, efektívnosť vyučovania.

## **Motivation Profile of Secondary Students**

### **Abstract**

The issue of students' learning motivation currently plays a very important role in education and furthermore it improves the effectiveness of education. Therefore, the present paper theoretically discusses the issues of motivation to learn, students' motivation to learn; and in this context, the main aim is to explore the structure of learning motivation of secondary students. The empirical part of the paper analyses survey data obtained

through Kozéki IMB questionnaire and examines which of the motivational areas (cognitive, affective, effective) is dominant at the secondary students.

**Key words:** motivation, learning motivation, IMB questionnaire, motivational areas, effectiveness of education.

## Úvod

Pre proces výchovy a vzdelávania z pohľadu efektívnosti, ktorá býva vo väčšine prípadov posudzovaná na základe prírastku vedomostí je charakteristická vo väčšine prípadov kvalita a stálosť dosiahnutých výsledkov. E. Petlák a J. Komora (2003, s. 76) konštatujú, že v súčasnosti závisí posúdenie efektívnosti viac menej od schopností učiteľa, t.j. od toho, do akej miery skutočne pozná svojich žiakov, aby mohol posúdiť, či dosahujú výsledky zodpovedajúce im schopnostiam, ich veku, ďalej od toho, či je schopný reálne zhodnotiť svoje postupy v práci s nimi a prispôbovať ich stále sa meniacim podmienkam výchovno-vzdelávacieho procesu v škole. V súčasnosti sa pedagogická teória zaoberá efektívnosťou vyučovania, a práve aj z toho dôvodu si dnes môžeme kladť otázku, prečo sa žiak správa tak ako sa správa, prečo sa učí, resp. neučí a ďalšie iné. Všetky tieto otázky a mnoho ďalších iných majú prvoradý význam pre školskú prax a v konečnom dôsledku účinným prostriedkom zvyšovania efektívnosti vyučovania, významným cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu a v neposlednom rade aj prostriedkom zvyšovania učebných výkonov žiakov je práve motivácia. S uvedenou problematikou motivácie a s výsledkami získané prvotnou analýzou údajov oboznámime v nasledujúcich kapitolách.

## 1 Problematika motivácie k učeniu vo výchovno-vzdelávacom procese

Dôležitý faktor vo výchovno-vzdelávacom procese, súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, usmerňujú a udržiavajú správanie človeka, vzbudenie aktivity žiakov a študentov vo výchovno-vzdelávacej práci v intenciách cieľov školy, spoločnosti človeka. Tieto a množstvo iných definícií poukazujú na rôznorodosť chápania pojmu motivácia, ktorá vo veľkej miere ovplyvňuje efektívnosť výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. M. Zelina (1992, s. 5) uvádza, že motivovanie na vyučovaní je také usporiadanie podnetov smerom k žiakom, aby sa vyvolala činnosť smerujúca k výchovno-vzdelávacím cieľom. Ako vyplýva z vyššie uvedeného, za prostriedok zvyšovania efektivity učebnej činnosti žiakov, ako aj významný cieľ výchovno-vzdelávacieho pôsobenia je možno chápať práve problematiku motivácie žiakov k učeniu. Tú chápe M. Vágnerová (In Lehenová, 2012, s. 116) ako vnútorný



psychický stav, ktorý stimuluje aktivitu žiaka zameranú na dosiahnutie dobrého výkonu v učení. Uvedené súvisí aj s definíciou I. Lokšovej (1996, s. 9), ktorá vníma motiváciu ako účinný prostriedok zvyšovania učebných výkonov žiakov a riešenie mnohých školských ťažkostí, pričom si treba uvedomiť, že zasahuje celú osobnosť žiaka, všetky jeho zložky a funkcie. Vychádzajúc z definície I. Lokšovej možno povedať, že vo výchovno-vzdelávacom procese a pri riešení otázok zefektívnenia výchovno-vzdelávacieho pôsobenia nadobúda motivácia veľký význam a je považovaná za jednu z najnáročnejších úloh učiteľa, ak chcú žiakov motivovať k učeniu. Pre jej lepšie uchopenie nám v kontexte uvedeného poslúžia aj dve poňatia a to širšie a užšie:

1. Užšie poňatie rozumie pod učebnou motiváciou osobnú aktivitu žiaka, pričom sa od nej očakáva nárast vedomostí. Rozhodujúca pre toto poňatie je existujúca a jasná vízia cieľového stavu, ktorá riadi žiakovo jednanie a iniciuje úsilie žiaka o nárast vedomostí a kompetencií. Práve osobná aktivita žiaka vzniká z toho dôvodu, že žiak chce získať náhľad do problému, chce lepšie porozumieť učivu a v neposlednom rade ho chce vidieť v súvislostiach. Pre uvedený typ učenia je charakteristické označovanie ako autoregulované učenie.
2. Širšie poňatie rozumie pod učebnou motiváciou vytváranie optimálnych podmienok na učenie. Obvykle je vyučovanie koncipované tak, aby bolo zábavné, pokiaľ je to možné tak „hravé“, aby bolo „orientované na jednanie žiakov“, aby pri ňom panovala príjemná sociálna atmosféra a v neposlednom rade aby sa správanie podporujúce vyučovanie objavovalo čo najčastejšie. Nárast učenia sa z pohľadu žiaka – pokiaľ k tejto priaznivej situácii príde – objavuje nepozorovanie, akoby mimochodom. Pre žiakovo učenie je priaznivé, keď vyučovanie prebieha v priateľskej atmosfére, keď je zaujímavé (Rheinberg, Man, Mareš, 2001, s. 155–156).

Vychádzajúc z dvoch poňatí možno povedať, že motivácia k učeniu – učebná motivácia sa v istom slova zmysle viaže na skúsenosti žiakov s ich určitými učebnými činnosťami v škole, no na druhej strane ovplyvňuje aj priebeh poznávacích procesov. V. Kubáni (1999, s. 133) uvádza, že poznanie skutočnej motivácie žiakov umožňuje citlivé a adekvátne výchovné pôsobenie...pre výchovno-vzdelávaciu prácu školy je potrebné poznať motivačnú štruktúru žiakov, aby sa dala výchovne ovplyvňovať a meniť nevyhovujúca štruktúra (napr. s výraznými vonkajšími motívmi, alebo celkove slabá motivácia) a naopak, aby sa posilňovala funkčne pozitívna motivácia. Práve poznanie úrovne a štruktúry motivácie k učeniu pomôže učiteľovi cieľavedome pristúpiť k motivácii žiakov a aktualizácii potrieb žiakov, pretože aj otázky, ktoré si väčšina učiteľov kladie počas vyučovania (prečo sa žiak učí/neučí, aké sú jeho ciele, prania, potreby) sú spojené s motivačným systémom osobnosti žiaka (Lokšová, Lokša, 1999, s. 9,14). Ako uvádza V. Kubáni (1991, s. 133), motivačnú štruktúru chápeme ako hierarchické usporiadanie sústavy motívov rôznej intenzity a druhov v ich vzájomných vzťahoch ovplyvňujúcich učebnú činnosť žiakov. V kontexte uvedeného I. Lokša (1992, s. 442) zdôrazňuje, že

cieľom formovania motivačnej štruktúry vo výchovno-vzdelávacom procese nie je odstránenie, alebo potlačenie daného motívu, ale ide najmä o jeho „socializáciu“, to znamená o dosiahnutie takého spôsobu uspokojenia daného motívu, ktorý zodpovedá spoločenským požiadavkám.

Nielen poznanie motivačnej štruktúry žiakov, ale najmä využívanie komplexných efektívnych prostriedkov, prostredníctvom ktorých dokáže učiteľ vplývať na žiakov ponúka L. Mihálik (1988, s. 137): jedná sa napríklad o navodenie problémovej situácie a formulácia problému; príťažlivý obsah učiva, alebo didakticko-metodický postup; osobnosť učiteľa, jeho autorita, odborná a pedagogická erudícia; príťažlivý cieľ vyučovacej hodiny, s ktorým sa žiaci vnútorne stotožnili; objektívne hodnotenie a klasifikácia výkonov žiaka, ako a celého kolektívu; pochvala a vhodná morálna odmena; uplatňovanie moderných didaktických prostriedkov, aktivizujúcich metód; úspechy žiaka v učení a konaní; presvedčenie žiaka o možnostiach využitia vedomostí v praktickom živote a v neposlednom rade aj vhodné využívanie aktuálnej a perspektívnej motivácie, primárnej (duchovné potreby žiaka, spontánny poznávací záujem) a sekundárnej motivácie (túžba žiaka po pochvale, uznaní, známke). Obdobný pohľad prináša E. Petlák (2000, s. 25), ktorý uvádza, že komplexné poznanie žiaka umožňuje učiteľovi adekvátne vplývať na žiaka, pretože podstata nezáleží iba na komplexe efektívnych prostriedkov, prostredníctvom ktorých vplýva na žiaka, ale jedná sa najmä o poznanie zdravotného stavu žiaka, rodinného prostredia a zázemia, úrovne psychických poznávacích procesov, záujmov žiakov, postavenia žiaka v kolektívne triedy, toho, ako sa žiak prejavuje na iných vyučovacích hodinách, u iných učiteľov. Vychádzajúc z tvrdenia, že učebná motivácia ovplyvňuje priebeh poznávacích procesov možno hovoriť o troch zdrojoch motivácie učebnej činnosti, pričom sa jedná o skupinu troch potrieb, pre ktoré sa učebná činnosť stáva komplexným vonkajším popudom a to z hľadiska procesu poznávania, pričom sa jedná o poznávacie potreby, z hľadiska sociálnych vzťahov počas učebnej činnosti – sociálne potreby a posledné z hľadiska úrovne náročnosti úloh, ktoré sú na žiaka kladené – výkonové potreby (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 25). Uvedené potreby nemožno od seba príliš oddeľovať, pretože prostredníctvom ich vzájomného prepájania môže dôjsť k pestrej podobe celkových motivačných prejavov. A teda, poznanie motivačného zamerania žiakov umožňuje učiteľovi primerane žiakov motivovať a optimálne pôsobiť na rozvoj štruktúry jeho motivácie k učeniu. V prípade, ak chce učiteľ hľadať vhodné spôsoby motivácie žiakov, je potrebné zistiť, ktoré z potrieb sú u žiaka dominujúce a môže k nej pristupovať dvomi spôsobmi:

1. Navodiť podmienky, ktoré obsahujú pre danú skupinu potrieb tak silné incentívy, aby vzniknutá motivácia u väčšiny žiakov vychádzala z aktualizovaných potrieb.
2. Rešpektovať potreby, ktoré dominujú v individuálnej hierarchii potrieb každého žiaka (Maslowova hierarchia potrieb) a niektoré prvky vyučovania „individualizovať“, napríklad pri výbere úloh zohľadniť záujmové zameranie žiaka, jeho špecifické sociálne potreby a ďalšie iné (Lokša, Lokšová, 1999).

V kontexte uvedeného možno zhrnúť, že od učiteľa sa predovšetkým očakáva a vyžaduje, aby pri motivácii žiakov k učeniu navodzoval také podmienky, ktoré žiakov podnietia a vzbudia a uspokojia ich potreby. Na druhej strane nesmie zabúdať na motiváciu žiakov prostredníctvom interakcie. Z uvedeného vyplýva, že na vyučovaní učiteľ žiakov motivuje tak vedome (navodzovanie vhodných podmienok, ktoré vzbudia potreby žiakov), ako aj nevedome (prostredníctvom interakcie s jednotlivými žiakmi). Na záver možno dodať, že učiteľ dokáže žiakov na vyučovaní motivovať rôznymi spôsobmi, pričom by však mal využívať všetky jeho motivačné predpoklady a poznať jeho vekové osobitosti. V prípade ak to nerobí, efekt jeho pôsobenia bude minimálny, prípadne negatívny.

## 2 Cieľ, výskumná vzorka a použité metódy

Na základe vyššie uvedených teoretických východísk bolo našim výskumným zámerom analyzovať úroveň a štruktúru motivácie k učeniu u študentov stredných odborných škôl vzhľadom na ich vek. Vzhľadom na to, že sa jednalo o prvé získané údaje, jedná o deskripciu stávajúceho stavu. Konkrétnejšie, našim cieľom bolo zistiť, ktoré motívy; motivačné oblasti – kognitívna, afektívna, efektívna sú u študentov stredných odborných škôl, vzhľadom na ich vek dominantné.

Výskumná vzorka bola tvorená študentmi stredných odborných škôl v trenčianskom kraji (N = 408). Vek respondentov sa pohyboval v rozmedzí 15–19 rokov, pričom z celkového počtu bolo 15ročných (N = 78), 16ročných (N = 71), 17ročných (N = 96), 18ročných (N = 95) a 19ročných (N = 74).

Na skúmanie motivácie, resp. jednotlivé motívy učenia, ktoré v podstatnej miere ovplyvňujú učebnú činnosť žiakov sme zisťovali prostredníctvom Kozékiho IMB dotazníka. Kozékiho dotazník motivácie k učeniu obsahuje 81 výrokov – tie sú rozdelené do 9 motivačných pásiem – každé 3 pásma z týchto deviatich tvoria motivačnú oblasť. Z 81 výrokov si žiak môže ľubovoľne vybrať a zakrúžkovať tie, s ktorými súhlasí. Vymedzenie jednotlivých oblastí je nasledovné:

**Oblasť afektívnej motivácie (A) – motívy vyplývajúce z citového vzťahu žiaka k členom okolia, dobrý citový vzťah k druhým**

A1 citový vzťah k rodičom

A2 citový vzťah k učiteľom

A3 citový vzťah k rovesníkom, k spolužiakom

**Oblasť kognitívnej motivácie (K) – motívy poznávania, možnosti rozvíjať vlastné schopnosti, samostatná aktivita objasňujúca úlohu**

K1 túžba po samostatnom poznávaní skutočností

K2 motív sebazdokonaľovania, pohnútková sila túžby po poznaní

K3 motív záujmu, aktivity, pohnútková sila aktivity od zvedavosti, cez zaujímavosť až po radosť z objavovania

### **Oblasť efektívnej motivácie (E) – motívy vzťahujúce sa k očakávaniu okolia, k normám spoločnosti, motivačné pôsobenie osvojených noriem**

E1 úcta k sebe samému

E2 normy spoločnosti ako motívy, pohnútková sila vyplývajúca zo snahy prispôbiť sa normám kolektívu

E3 vyhovenie spoločenským normám, pohnútky sebakontroly a zodpovednosti k spoločenským normám a ideálom (Kozéki, B. In Lokša, J. – Lokšová, I. 1992, s.443).

I. Lokša (1992, s. 444) uvádza, že afektívna motivácia predstavuje vonkajšiu motiváciu (žiak je pod vplyvom vonkajších motivačných činiteľov – odmena, vyhnutie sa testu,...), kognitívna vnútornú motiváciu (jedinec vykonáva činnosť bez očakávania odmeny, pochvaly, ocenenia) a efektívna interiorizovanú osvojenú motiváciu, ktorá vyplýva z pochopenia úlohy človeka v spoločnosti.

## **3 Výsledky – štruktúra motivácie k učeniu u žiakov vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania v závislosti na veku**

Tak ako už bolo vyššie spomínané, pre zefektívnenie vyučovacieho procesu a cieľavedomého prístupu učiteľa k žiakom je potrebné poznanie motivačnej štruktúry jednotlivých žiakov. Ako uvádza Lokša, J. – Lokšová, I. (1992, s. 445) na základe toho môže učiteľ výchovne pôsobiť a ovplyvňovať, resp. meniť nepriaznivú štruktúru motivácie u žiakov, alebo naopak – posilňovať tie zložky motivácie, ktoré možno pokladať z funkčného hľadiska za pozitívne. Takéto pôsobenie učiteľa na žiaka môže umožniť zvýšenie celkovej úrovne motivácie žiakov k učeniu. Cieľom bolo teda sledovať a následne analyzovať motivačnú štruktúru študentov vyššieho sekundárneho vzdelávania v trenčianskom kraji, v závislosti na ich veku. Vychádzajúc z Kozékiho výskumov aj M. Zelina predpokladal, že motivačná štruktúra žiakov sa bude vyznačovať tým, že vo väčšine skúmaných súborov budú dominujúcimi motívmi zvedavosť, aktivita, radosť z poznania, a v súvislosti s tým bude prevládať kognitívna, vnútorná motivácia, na druhom mieste budú efektívne motívy a na treťom afektívne. Z jeho výskumu vyplýva, že vnútorné, kognitívne motívy sú najčastejšie zastúpené v motivačnej štruktúre a na posledných miestach sa umiestnili motivačné pásma, ktoré charakterizujú vzťah k učiteľom a spolužiakom ako motív učenia a prispôsobovania normám kolektívu.

Výsledky štatistických analýz uvádzame nižšie. Analýzy boli realizované v štatistickom programe OBM SPSS 20 a skúmanie jednotlivých rozdielov bolo realizované prostredníctvom metód ANOVA a LSD analýzy (Fisher Least Significant Analysis).

Tab. 1

## Deskriptívna štatistika

|         |       | N   | M    | SD    | SEM  | Min | Max |
|---------|-------|-----|------|-------|------|-----|-----|
| IMB_A   | 15    | 72  | 2,56 | 2,188 | ,258 | -2  | 8   |
|         | 16    | 71  | 2,23 | 2,072 | ,246 | -2  | 7   |
|         | 17    | 96  | 2,04 | 2,021 | ,206 | -4  | 6   |
|         | 18    | 95  | 2,22 | 2,115 | ,217 | -3  | 7   |
|         | 19    | 74  | 2,74 | 1,791 | ,208 | -2  | 7   |
|         | Total | 408 | 2,33 | 2,049 | ,101 | -4  | 8   |
| IMB_K   | 15    | 72  | 1,13 | 2,627 | ,310 | -5  | 8   |
|         | 16    | 71  | 1,30 | 2,997 | ,356 | -6  | 8   |
|         | 17    | 96  | 1,44 | 2,619 | ,267 | -5  | 7   |
|         | 18    | 95  | 1,25 | 2,682 | ,275 | -6  | 7   |
|         | 19    | 74  | 1,78 | 2,670 | ,310 | -4  | 7   |
|         | Total | 408 | 1,38 | 2,709 | ,134 | -6  | 8   |
| IMB_E   | 15    | 72  | 1,46 | 2,426 | ,286 | -5  | 7   |
|         | 16    | 71  | 1,56 | 2,506 | ,297 | -4  | 7   |
|         | 17    | 96  | 1,57 | 1,929 | ,197 | -3  | 5   |
|         | 18    | 95  | 1,91 | 2,297 | ,236 | -3  | 7   |
|         | 19    | 74  | 1,53 | 2,394 | ,278 | -4  | 6   |
|         | Total | 408 | 1,62 | 2,291 | ,113 | -5  | 7   |
| IMB_tot | 15    | 72  | 5,14 | 5,795 | ,683 | -7  | 19  |
|         | 16    | 71  | 5,08 | 6,344 | ,753 | -12 | 18  |
|         | 17    | 96  | 5,05 | 4,972 | ,507 | -7  | 15  |
|         | 18    | 95  | 5,38 | 5,646 | ,579 | -8  | 16  |
|         | 19    | 74  | 6,05 | 5,502 | ,640 | -5  | 18  |
|         | Total | 408 | 5,33 | 5,610 | ,278 | -12 | 19  |

IMB\_A – afektívna oblasť, IMB\_K – kognitívna oblasť, IMB\_E – efektívna oblasť, IMB\_tot – súčet oblastí A, K, E, N – počet, M – priemer, SD – smerodajná odchýlka, SEM – štandardná chyba priemeru, Min – minimálne získané skóre, Max – maximálne získané skóre

V tabuľke 1 prezentujeme popisné údaje o intenzite jednotlivých motivačných oblastí. Pozorujúc hodnoty aritmetických priemerov pre celú afektívnu, kognitívnu a efektívnu oblasť je zrejmé, že najsilnejšia motivačná oblasť je IMB\_A ( $M = 2,33$ ), druhá najsilnejšia oblasť nasleduje IMB\_E ( $M = 1,62$ ) a tretia IMB\_K ( $M = 1,38$ ).

Podľa hodnôt aritmetického priemeru v premennej IMB\_A aj IMB\_K 19roční prejavili vyššie skóre v porovnaní s ostatnými vekovými skupinami. V premennej IMB\_A sme mapovali priemerné skóre u 19ročných ( $M = 2,74$ ) a v premennej IMB\_K ( $M = 1,78$ ), kým

v premennej IMB\_E bolo u 19ročných namerané priemerné skóre  $M = 1,53$ . V premennej IMB\_E prejavili vyššie skóre v porovnaní s ostatnými vekovými skupinami 18roční ( $M = 1,91$ ), kým v premennej IMB\_A bolo namerané priemerné skóre u 18ročných ( $M = 2,22$ ) a v premennej IMB\_K ( $M = 1,25$ ). Najnižšie namerané priemerné skóre v premennej IMB\_A dosiahli 17roční študenti. V premennej IMB\_K, tak ako aj v premennej IMB\_E prejavili najnižšie skóre 15roční študenti.

Tab. 2

Komparácia študentov v štruktúre motivačných oblastí IMB\_A, IMB\_K, IMB\_E v závislosti na veku

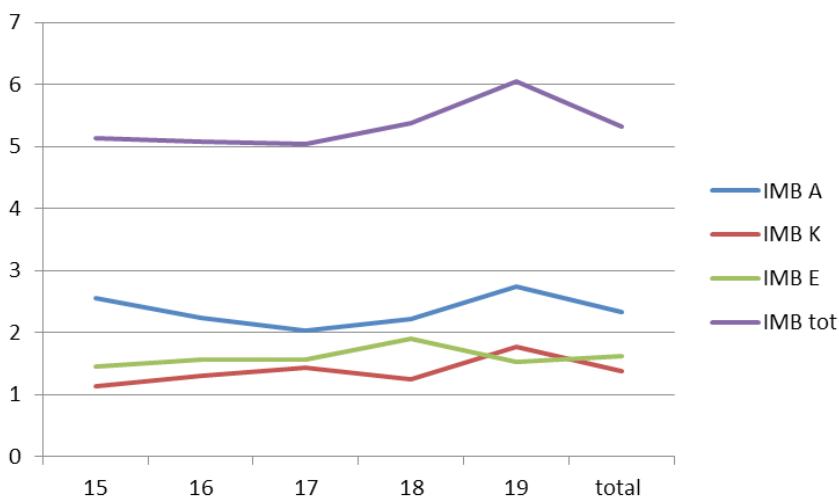
|         |       | N   | M    | SD    | SEM  | df | F     | p     |
|---------|-------|-----|------|-------|------|----|-------|-------|
| IMB_A   | 15    | 72  | 2,56 | 2,188 | ,258 | 4  | 1,568 | 0,182 |
|         | 16    | 71  | 2,23 | 2,072 | ,246 |    |       |       |
|         | 17    | 96  | 2,04 | 2,021 | ,206 |    |       |       |
|         | 18    | 95  | 2,22 | 2,115 | ,217 |    |       |       |
|         | 19    | 74  | 2,74 | 1,791 | ,208 |    |       |       |
|         | Total | 408 | 2,33 | 2,049 | ,101 |    |       |       |
| IMB_K   | 15    | 72  | 1,13 | 2,627 | ,310 | 4  | 0,649 | 0,628 |
|         | 16    | 71  | 1,30 | 2,997 | ,356 |    |       |       |
|         | 17    | 96  | 1,44 | 2,619 | ,267 |    |       |       |
|         | 18    | 95  | 1,25 | 2,682 | ,275 |    |       |       |
|         | 19    | 74  | 1,78 | 2,670 | ,310 |    |       |       |
|         | Total | 408 | 1,38 | 2,709 | ,134 |    |       |       |
| IMB_E   | 15    | 72  | 1,46 | 2,426 | ,286 | 4  | 0,507 | 0,731 |
|         | 16    | 71  | 1,56 | 2,506 | ,297 |    |       |       |
|         | 17    | 96  | 1,57 | 1,929 | ,197 |    |       |       |
|         | 18    | 95  | 1,91 | 2,297 | ,236 |    |       |       |
|         | 19    | 74  | 1,53 | 2,394 | ,278 |    |       |       |
|         | Total | 408 | 1,62 | 2,291 | ,113 |    |       |       |
| IMB_tot | 15    | 72  | 5,14 | 5,795 | ,683 | 4  | 0,421 | 0,793 |
|         | 16    | 71  | 5,08 | 6,344 | ,753 |    |       |       |
|         | 17    | 96  | 5,05 | 4,972 | ,507 |    |       |       |
|         | 18    | 95  | 5,38 | 5,646 | ,579 |    |       |       |
|         | 19    | 74  | 6,05 | 5,502 | ,640 |    |       |       |
|         | Total | 408 | 5,33 | 5,610 | ,278 |    |       |       |

N – počet, M – priemer, SD – smerodajná odchýlka, SEM – štandardná chyba priemeru, Min – minimálne získané skóre, Max – maximálne získané skóre, df – stupne voľnosti, F – ANOVA, p – hladina štatistickej významnosti

Pri hodnotení štruktúry motivačných oblastí bol zistený štatisticky významný rozdiel v premennej IMB\_A ( $F = 1,568$ ;  $p = 0,182$ ). V uvedenej premennej študenti všetkých vekových skupín prejavili najvyššie priemerné skóre. Konkrétnejšie, 19roční študenti prejavili o 0,70 bodu vyššie priemerné skóre so 17ročnými študentmi. V ostatných premenných sme nezaznamenali štatisticky významné rozdiely.

Graf 1

Komparácia motivačných oblastí IMB\_A, IMB\_K, IMB\_E v závislosti na veku študentov



Na základe LSD analýzy identifikujeme signifikantné rozdiely iba v premennej IMB\_A (príloha 1). V tejto premennej sa signifikantné rozdiely medzi 17ročnými a 19ročnými študentmi prejavili v tom, že 19roční prejavili o 0,702 bodu vyššie skóre v porovnaní so 17ročnými. V ostatných premenných ani medzi ostatnými vekovými skupinami nevidujeme žiadne signifikantné rozdiely.

## Záver

Cieľom našej výskumnej štúdie bolo sledovať vekové rozdiely v oblasti motivačných štruktúr, konkrétne IMB\_A (afektívna oblasť), IMB\_K (kognitívna oblasť), IMB\_E (efektívna oblasť) u študentov vyššieho sekundárneho vzdelávania v trencianskom kraji. Tak ako už bolo niekoľko krát spomínané, motiváciu žiakov k učeniu považujeme nielen za dôležitú podmienku úspešnosti žiaka v škole, ale je dôležité, aby si pri rozvíjaní motivácie

žiakov k učeniu učiteľa uvedomovali a využívali možnosti ich ovplyvňovania a spôsobu vplyvu motivácie do učebnej činnosti. Vzhľadom na fakt, že sa jedná o deskripciu stávajúceho stavu, prezentované výsledky sa v konečnom dôsledku javia v dostatočnej miere pozitívne práve v tom, tak ako vyplýva z Kozékiho výskumov, že s pribúdajúcim vekom bude stúpať vyššie význam kognitívnej a efektívnej motivácie sa potvrdil aj v našom prípade, kde možno badať pozorujúci aritmetický priemer IMB\_K, kedy 15roční dosiahli skóre  $M = 1,13$  a u 19ročných až  $M = 1,78$ . Podobne je to aj u študentov pri oblasti IMB\_E, kedy 15roční, pozorujúci opäť aritmetický priemer dosiahli  $M = 1,46$ , kým 18roční už  $M = 1,91$ . Signifikantné rozdiely však evidujeme iba medzi 17ročnými a 19ročnými študentmi v motivačnej oblasti IMB\_A. Na základe získaných výsledkov možno konštatovať, že u všetkých vekových skupín najsilnejšie pôsobí oblasť IMB\_A.

## Literatúra

- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- Kubání, V. (1991). Motivácia učenia žiakov gymnázií. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 26, 2, 133–144.
- Lehenová, A. (2012). *Vybrané kapitoly z pedagogickej a školskej psychológie*. 1. diel. Trnava: PFTU.
- Lokšová, I. (1996). *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Prešov: ManaCon.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvorivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1992). Analýza motivácie žiakov k učeniu. *Pedagogická revue*, XLIV, 6, 438–454.
- Petlák, E., & Komora, J. (2003). *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: IRIS.
- Petlák, E. (2000). *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS.
- Rheiberg, F., Man, F., & Mareš, J. (2001). Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 51, 2, 155–184.
- Zelina, M. (1992). *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. 2. vyd. Banská Bystrica: Metodické centrum.

### Kontakt:

Mgr. Alžbeta Lobotková  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky  
949 74 Nitra  
E-mail: alzbeta.lobotkova@ukf.sk



**PRÍLOHA 1 – Least Significant Analysis**

| Premenná | Výskumná skupina |    | F      | SEM  | p    |
|----------|------------------|----|--------|------|------|
| IMB_A    | 15               | 16 | ,330   | ,342 | ,335 |
|          |                  | 17 | ,514   | ,319 | ,107 |
|          |                  | 18 | ,335   | ,319 | ,295 |
|          |                  | 19 | –,188  | ,338 | ,579 |
|          | 16               | 15 | –,330  | ,342 | ,335 |
|          |                  | 17 | ,184   | ,320 | ,566 |
|          |                  | 18 | ,004   | ,321 | ,989 |
|          |                  | 19 | –,518  | ,339 | ,128 |
|          | 17               | 15 | –,514  | ,319 | ,107 |
|          |                  | 16 | –,184  | ,320 | ,566 |
|          |                  | 18 | –,179  | ,296 | ,544 |
|          |                  | 19 | –,702* | ,316 | ,027 |
|          | 18               | 15 | –,335  | ,319 | ,295 |
|          |                  | 16 | –,004  | ,321 | ,989 |
|          |                  | 17 | ,179   | ,296 | ,544 |
|          |                  | 19 | –,522  | ,317 | ,100 |
|          | 19               | 15 | ,188   | ,338 | ,579 |
|          |                  | 16 | ,518   | ,339 | ,128 |
|          |                  | 17 | ,702*  | ,316 | ,027 |
|          |                  | 18 | ,522   | ,317 | ,100 |
| IMB_K    | 15               | 16 | –,171  | ,454 | ,707 |
|          |                  | 17 | –,313  | ,423 | ,460 |
|          |                  | 18 | –,128  | ,424 | ,764 |
|          |                  | 19 | –,659  | ,449 | ,143 |
|          | 16               | 15 | ,171   | ,454 | ,707 |
|          |                  | 17 | –,142  | ,425 | ,739 |
|          |                  | 18 | ,043   | ,426 | ,919 |
|          |                  | 19 | –,488  | ,451 | ,280 |
|          | 17               | 15 | ,313   | ,423 | ,460 |
|          |                  | 16 | ,142   | ,425 | ,739 |
|          |                  | 18 | ,185   | ,393 | ,638 |
|          |                  | 19 | –,346  | ,420 | ,410 |
|          | 18               | 15 | ,128   | ,424 | ,764 |
|          |                  | 16 | –,043  | ,426 | ,919 |
|          |                  | 17 | –,185  | ,393 | ,638 |
|          |                  | 19 | –,531  | ,421 | ,207 |
|          | 19               | 15 | ,659   | ,449 | ,143 |
|          |                  | 16 | ,488   | ,451 | ,280 |
|          |                  | 17 | ,346   | ,420 | ,410 |
|          |                  | 18 | ,531   | ,421 | ,207 |

| Premenná | Výskumná skupina |    | F      | SEM  | p    |
|----------|------------------|----|--------|------|------|
| IMB_E    | 15               | 16 | -,105  | ,384 | ,785 |
|          |                  | 17 | -,115  | ,358 | ,749 |
|          |                  | 18 | -,447  | ,359 | ,214 |
|          |                  | 19 | -,069  | ,380 | ,857 |
|          | 16               | 15 | ,105   | ,384 | ,785 |
|          |                  | 17 | -,010  | ,359 | ,979 |
|          |                  | 18 | -,342  | ,360 | ,343 |
|          |                  | 19 | ,036   | ,382 | ,924 |
|          | 17               | 15 | ,115   | ,358 | ,749 |
|          |                  | 16 | ,010   | ,359 | ,979 |
|          |                  | 18 | -,332  | ,332 | ,318 |
|          |                  | 19 | ,046   | ,355 | ,897 |
|          | 18               | 15 | ,447   | ,359 | ,214 |
|          |                  | 16 | ,342   | ,360 | ,343 |
|          |                  | 17 | ,332   | ,332 | ,318 |
|          |                  | 19 | ,378   | ,356 | ,289 |
|          | 19               | 15 | ,069   | ,380 | ,857 |
|          |                  | 16 | -,036  | ,382 | ,924 |
|          |                  | 17 | -,046  | ,355 | ,897 |
|          |                  | 18 | -,378  | ,356 | ,289 |
| IMB_tot  | 15               | 16 | ,054   | ,941 | ,954 |
|          |                  | 17 | ,087   | ,877 | ,921 |
|          |                  | 18 | -,240  | ,879 | ,785 |
|          |                  | 19 | -,915  | ,931 | ,326 |
|          | 16               | 15 | -,054  | ,941 | ,954 |
|          |                  | 17 | ,032   | ,881 | ,971 |
|          |                  | 18 | -,294  | ,883 | ,739 |
|          |                  | 19 | -,970  | ,935 | ,300 |
|          | 17               | 15 | -,087  | ,877 | ,921 |
|          |                  | 16 | -,032  | ,881 | ,971 |
|          |                  | 18 | -,327  | ,814 | ,688 |
|          |                  | 19 | -1,002 | ,870 | ,250 |
|          | 18               | 15 | ,240   | ,879 | ,785 |
|          |                  | 16 | ,294   | ,883 | ,739 |
|          |                  | 17 | ,327   | ,814 | ,688 |
|          |                  | 19 | -,675  | ,872 | ,439 |
|          | 19               | 15 | ,915   | ,931 | ,326 |
|          |                  | 16 | ,970   | ,935 | ,300 |
|          |                  | 17 | 1,002  | ,870 | ,250 |
|          |                  | 18 | ,675   | ,872 | ,439 |

F – Fisher Least Significant Analysis, p – hladina štatistickej významnosti

# Změny v prožívání toho, „co je důležité“, u studentů FTK UP Olomouc zaznamenané prostřednictvím mentálního mapování

Irena Plevová, Miroslava Jirásková, Michal Petr

## Abstrakt

Předložená studie má za cíl prostřednictvím využití mentálních map zobrazit subjektivně významné hodnoty a potřeby účastníků zimního putovního kurzu neformálního vzdělávání. Zajímá nás, jaké hodnoty se v mentálních mapách objeví a jaké budou případné rozdíly v zobrazení mentálních map před putovním kurzem a po něm. Zjištěné hodnoty byly porovnávány s teorií hodnot V. E. Frankla a teorií potřeb A. Maslowa. V první části příspěvku je popsán zimní putovní kurz neformálního vzdělávání. Druhá část je věnována problematice mentálních map. Následuje seznámení s teorií V. E. Frankla a A. Maslowa. Výzkumný vzorek: studenti třetího ročníku oboru rekreologie FTK UP v Olomouci, účastníci pětidenního zimního kurzu neformálního vzdělávání na Velké Fatře. Každý respondent vytvořil dvě mentální mapy, jednu na začátku hlavní části putovního kurzu, druhou měsíc po jeho ukončení. Z výsledků četnostního zpracování vyplývá, že po intenzivním pobytu v přírodě se u probandů statisticky významně zvýšila četnost hodnot duchovních, vykazujících sebetranscendenci.

**Klíčová slova:** neformální vzdělávání, mentální mapy, mentální mapování, hodnoty, V. E. Frankl, A. Maslow.

# Changes in Perception of “What is Important” among Students at the Faculty of Physical Education, Palacký University in Olomouc, measured by means of Mental Mapping

## Abstract

The presented study focuses the usage of the mental maps to depict subjectively perceived values and needs of the participants of a winter hiking course held as a part of informal education. We are interested to see which values will emerge in the mental maps and in the differences between the mental maps before and after the course. The values identified were compared with the theory of values proposed by F. E. Frankl and A. Maslow's theory of needs. The first part of the paper describes the informal winter hiking course. The second part is devoted to the issue of mental maps. Then the paper introduces the theories by V. E. Frankl and A. Maslow. Research sample: students of year three, Recreation and Leisure Studies, Faculty of Physical Education, Palacký University in Olomouc who participated in an informal five-day winter course in the Velká Fatra Mountains. Each respondent developed two mental maps, one at the beginning of the main part of the hiking course, the second one month after its completion. The results of a quantitative analysis suggest that this intensive course in the nature significantly increased the number of spiritual values with signs self-transcendence.

**Keywords:** informal education, mental maps, mental mapping, values, V. E. Frankl, A. Maslow.

## 1 Putovní kurz neformálního vzdělávání – pětidenní zimní přechod Velké Fatry

Zimní putovní kurz neformálního vzdělávání umožňuje účastníkům setkat se s obtížnými přírodními podmínkami. Na sněžnicích překonávají každý den přibližně 12 kilometrů, před soumrakem bivakují, společně hledají dřevo na rozdělání ohně, připravují si podmínky ke spánku, vaří jídlo. Večery tráví u ohně, který je zároveň, kromě vařičů, jediným zdrojem tepla. U něj si suší věci, ošetřují odřeniny, zamýšlejí nad tématy vztahujícími se k výuce předmětu „filosofie přírody“ a diskutují o nich. Celý průběh a podmínky kurzu vedou účastníky k soustředění se na základní podmínky přežití v zimní přírodě. To, jakým způsobem se adaptují, ovlivňují jejich předchozí životní zkušenosti, existence sociální opory skupiny a také momentální psychofyzický stav jedince. Účastník kurzu se často ocitá ve stavu, kdy překračuje svou osobní bezpečnou zónu (Brown, 2008),

kdy je vystaven požadavkům, které může hodnotit jako zatěžující a které není schopen dosavadními obvyklými způsoby činnosti zvládnout (Mlčák, 1999; Karaffová, 2007). Projekty spojující pohyb a pobyt v přírodě zpravidla sledují cíle osobnostního rozvoje účastníků a mají již dlouholetou tradici (Jirásek, Svoboda, 2015; Lovollová, 2015; Martin, 2001; Martin, Franc, Zounková, 2004; Martin, Leberman, 2005).

## 2 Mentální mapování

Technika mentálního mapování je známá tím, že pomáhá mozku uspořádat informace tak, aby byly kdykoliv k dispozici, mentální mapy jsou využitelné zejména při řešení problémů, učení a osobnostním rozvoji (Černý, Chytková, 2014). Buzan (2007) popisuje jednotlivé kroky k vytvoření mentální mapy. Od centrálního tématu vedou jednotlivé linie, zaznamenávající asociace, jež jsou s centrálním tématem spojené. Mentální mapy reprezentují hierarchii vztahů, propojením jednotlivých linií vycházejících ze středu je vytvářena základní struktura představ. Při tvorbě mentálních map se využívá nejen logické struktury, ale také tvořivého potenciálu překračujícího klasifikaci verbální a využívajícího barev, obrázků, symbolů apod. (Buzan, 2007, 2011; Sporns, 2012; Müller, Halekal, 2012), kdy jsou verbální a názorné způsoby kódování informací uplatňovány současně (Sedláková, 1992). S tvorbou mentálních map se můžeme setkat v různých vědních disciplínách, jako je například geografie (Downs, Stea, 1977), matematika (Novak, 1981; Raymond, 1997), mentální mapa může být pomůckou, která nám pomáhá vyznat se v prostředí (Polišenská, 2006), široké spektrum oblastí využití mentálních map v pedagogickém výzkumu uvádí Jirásek (2015). Literatura k mentálnímu mapování je převážně populárně psaná (Buzan, 2007, 2011), nicméně koncept mentálních map se začal rozvíjet již v rámci behaviorální psychologie. Jeden z prvních konceptů postuloval Tolman (1948) na základě experimentů s potkany. Tolmanem konstruované mentální mapy byly později podnětem ke studiu behaviorálních a kognitivních map, a to zvláště v psychologii architektury, kde mapa registruje chování lidí v prostoru (Ruisel, Ruiselová, 1990; Sedláková, 2002).

## 3 Franklovo učení o hodnotách a Maslowova hierarchie potřeb

Význam Viktora Emanuela Frankla je spatřován v tom, že rozvinul pohled na člověka o dimenzi specificky lidskou – dimenzi duchovnou. Frankl po letech utrpení v nacistických koncentračních táborech došel k přesvědčení, že základní význam pro lidskou existenci má vůle ke smyslu (Frankl, 1969). Na tomto podkladě Frankl vytvořil nový

terapeutický přístup zacílený na tematiku smyslu, logoterapii. Logoterapie nevidí člověka ani jako výsledek jeho intrapsychické vitální dynamiky, ani jako výsledek vlivů okolí, nýbrž jako bytost, která může svůj život sama utvářet (Frankl, 1978, 2006; Längle, 2002). Usilování o smysl je tou nejhlubší motivací člověka (Petrová, 2005). Člověk může za každé situace najít smysl tím, že uskutečňuje nějaké hodnoty. Otázce hodnot věnuje Frankl značnou pozornost. Logoterapie popisuje tři hlavní cesty, které vedou ke smyslu (Frankl, 1993, 1994, 1996; Kosová, 2014). Tím, že člověk něco dělá, pracuje nebo tvoří, uskutečňuje *tvůrčí hodnoty*. Tím, že něco prožívá, má rád, miluje, poznává, uskutečňuje *zážitkové hodnoty*. Tím, jak se vyrovnává s utrpením a staví ke svému osudu, tím, jak se staví ke konkrétním životním situacím, uskutečňuje *hodnoty postoje*. Frankl (1993, 1996) zdůrazňuje dva antropologické znaky lidské existence: schopnost *sebetranscendence* a schopnost *sebeodstupu*. Znamená to, že člověk musí být schopen překročit úzké zaměření pouze na sebe a být otevřen hodnotám, které ho přesahují. Sebetranscendence spočívá v transcendenci vnitřního světa, v překonání hranice mezi „já“ a „ty“. Zabývat se smyslem znamená rozvažovat o směřování, o dialogu mezi mnou a okolním světem (Kosová, 2014).

Abraham Maslow je významnou postavou humanistického přístupu v psychologii. Formuloval vlastní teorii osobnosti, která je založena na tom, že lidé usilují o maximální naplnění svých schopností a možností (Maslow, 1954; Lester, 2013). Svou hierarchickou teorii potřeb odpovídal na otázku: *co v životě nejvíce chceme*. Nejzákladnější jsou *fyzio-logické potřeby* (jídlo, voda, kyslík, spánek a sex). Jakmile jsou tyto potřeby uspokojeny, usilujeme o *bezpečí* (potřeba jistoty, stabilní práce, předvídatelné prostředí, ve kterém žijeme). Na dalším stupni umístil potřebu *sounáležitosti a lásky* ve smyslu pevných rodinných vazeb a příbuzenských vztahů. Následuje potřeba *uznání*, k níž patří touha mít úctu a uznání od druhých. Teprve až dosáhneme těchto hodnot, jsme připraveni snažit se o *sebeaktualizaci*. Jde o specificky lidskou potřebu, která je spojena s naplněním osobního potenciálu (Maslow, 1954). Inspirován Maslowem zkoumal profesor psychologie Csikszentmihalyi (1990, 2015) stav libosti ze zaujetí, které nazval *flow*, tedy „optimální zážitek“. Právě chůze, ač jde o nejjednodušší způsob používání těla, se může stát komplexní aktivitou, přinášející zážitek *flow*, z chůze můžeme mít hlubokou radost (Csikszentmihalyi, 2015, s. 122).

## 4 Výzkumná část

### Cíle výzkumu

Cílem šetření bylo prostřednictvím mentálního mapování zjistit u studentů strukturu hodnot a jejich eventuální změny na základě prožitku z pětidenního zimního přechodu Velké Fatry.

## Výzkumný vzorek a sběr dat

Výzkumného šetření se zúčastnili studenti třetího ročníku oboru rekreologie FTK UP v Olomouci, účastníci pětidenního zimního kurzu neformálního vzdělávání na Velké Fatře. Celkový počet studentů byl 13, pro účely sdělení byly zpracovány mentální mapy jen těch probandů (čtyři muži a dvě ženy), kteří se zúčastnili tvorby mentálních map v obou fázích výzkumu, tedy na začátku hlavní části putovního kurzu a měsíc po jeho ukončení.

Pro sběr dat byla využita individuální výtvarná tvorba myšlenkových map, studenti byli informováni o způsobu tvorby mentálních map (Buzan, 2011). Centrální téma mentální mapy bylo vyjádřeno slovy: *co je pro mě důležité*. Účastníci měli za úkol zaznamenávat asociace, jež mají s centrálním tématem spojené. Každý z účastníků dostal bílý papír A3 na tvrdé podložce z kartonového papíru a barevné pastelky. Instrukce zněla: *Znárodně myšlenkovou mapu na centrální téma „co je pro mě důležité“*. *Co se pro mě osobně pod tímto pojmem skrývá?* Metoda volných asociací vypadá na první pohled velmi jednoduše – říkat všechno, co člověku přijde na mysl (Prochaska, Norcross, 1999; Vybíral, Roubal, 2010). Z pedagogického pohledu je tvoření asociací strategie, která podněcuje otevřené přemýšlení o určitém námětu (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

## Postup práce

Pro reflexi produktů byly zvoleny následující postupy: 1) Volné asociace členů skupiny na jednotlivé výtvořky. 2) Výpověď autora k vlastní mentální mapě. 3) Písemné odpovědi probandů na otázky: Co mentální mapa zobrazuje? Co je na mapě pro vás nejdůležitější? V které části mapy se cítíte dobře? Líbí se vám vaše mapa? Po souhlasu probandů byly výpovědi nahrávány na diktafon a doslovně přepsány. Příspěvek je zaměřen na kvantitativní analýzu dat ve vztahu k bodu 2) **výpověď autora k mentální mapě**.

## 6 Analýza dat

Pro kvantitativní charakteristiku výsledků byla použita deskriptivní statistika pomocí tabulky četnostního rozložení, která poskytuje přehled celého souboru výsledků měření (Papica, 1984). Verbálně vyjádřené výpovědi studentů k mentální mapě ve vztahu k centrálnímu tématu „co je pro mě důležité“ byly přiřazovány ke kategoriím (Frankla a Maslowa) nezávisle dvěma odborníky (psycholog a sociolog). Byla vytvořena tabulka četností hodnot před putováním (tab. 1) a tabulka četností hodnot po putování (tab. 2).

**Příklady výpovědí studentů k vlastním mentálním mapám v tabulce četnostního rozložení ve vztahu k teorii V. E. Frankla – hodnoty tvůrčí, zážitkové a postojevé (tab. 1, 2).**

K tvůrčím hodnotám, které vyjadřují aktivitu, práci a tvořivost, byly řazeny hodnoty vztahující se ke vzdělání a studiu, práci, pohybu a sportu. Nejčastěji studenti uváděli

význam studia, vzdělání, sportu a pohybu (např. významná je pro mě univerzita, kde studuji; cením si vzdělání; pohyb je pro mě život).

K **zážitkovým** hodnotám, které jsou pojímány jako hodnoty vztahové, byly řazeny hodnoty vyjadřující prožitky v mezilidských vztazích – milovat, mít rád – prožitky ve vztahu k umění, přírodě a poznání. Nejčteněji studenti uváděli význam vztahu k domovu a rodinnému zázemí, význam přátel, hudby, literatury a důležitost vztahu k přírodě (např. nejdůležitější je pro mě domov, střecha nad hlavou; významná je pro mě hudba; láska a vztahy – přátelé, rodina, partneři, všichni lidé kolem mě).

K **postojovým** hodnotám byly řazeny hodnoty vyjadřující postoj k sobě a k okolí. Nejčteněji studenti uváděli postojové hodnoty ve vztahu k sobě a k životu (např. významný je pro mě postoj k sobě; důležité je v životě mít něco, v co mohu věřit, nějaká vyšší síla; když budu v pohodě já, vše zvládnou; jako malý jsem trávil hodně času s tátou v přírodě, nyní jsem si uvědomil, že bych v ní chtěl zase trávit více času – změna postoje).

**Příklady výpovědí studentů k vlastním mentálním mapám v tabulce četnostního rozložení ve vztahu k teorii A. Maslowa – potřeby fyziologické, bezpečí, sounáležitost a láska, uznání, sebeaktualizace (tab. 1, 2).**

**Fyziologické potřeby:** nebyly uvedeny.

K potřebě **bezpečí** ve smyslu jistoty a neměnnosti prostředí byly řazeny hodnoty vyjadřující bezpečí domova, rodiny a význam stálých vztahů. Nejčteněji studenti uváděli význam domova, rodiny a pevných vztahů (např. významná je pro mě rodina a místo, odkud pocházím; domov a střecha nad hlavou; jistota, něco pevného, na co se mohu spolehnout).

K potřebě **sounáležitosti a lásky** vyjadřující potřebu někam patřit, soucítit a sdílet byly řazeny hodnoty hlubších sociálních vztahů ve smyslu lásky a přátelství k blízkým lidem. Nejčteněji studenti uváděli lásku k lidem, partnerovi (např. významná je pro mě láska; dotek a kontakt; táta, trávení času s ním).

K potřebě **uznání** vyjadřující potřebu pozitivního ocenění a přijetí druhými byly řazeny hodnoty, které vyjadřovaly vztah k sobě a význam úspěchu. Nejčteněji studenti uváděli hodnoty ve vztahu k úspěchu a překonávání překážek (např. k naplnění životní cesty potřebuji úspěch) a ve vztahu k sobě (např. když se cítím dobře, vše zvládnou).

K potřebě **sebeaktualizace** ve smyslu naplnění osobního potenciálu byly řazeny hodnoty ve vztahu ke vzdělání a studiu, poznání, sportovním a jiným aktivitám – tedy hodnoty vlastní seberealizace. K potřebě sebeaktualizace byly řazeny také hodnoty se známkami sebetranscendence a hodnoty vyjadřující „hluboké spojení“ s přírodou. V četnostní tabulce (tab. 1, 2) jsou v rámci *sebeaktualizace* odděleně znázorněny hodnoty vztahující se k *seberealizaci* (ve smyslu naplnění osobního potenciálu) a hodnoty *duchovní* (se známkami sebetranscendence). V rámci seberealizace studenti nejčteněji uváděli význam vzdělání a studia, význam sportu a pohybu, hudby a literatury. U hodnot duchovních nejčteněji uváděli hodnoty vyjadřující hluboké spojení s přírodou (např. při spojení s přírodou se zaměřuji na jiné věci, odpoutávám se od problémů; spojení s příro-



dou prostřednictvím srdce; nejde o žádné konkrétní věci, jde o spojení s „něčím“) a potřeby vyjadřující „touhu po smyslu“ (např. významné je pro mě nalezení smyslu; významné je být na správné cestě; tady jsem znázornil symbol pravdy a spojení pravdy v sobě; znovuzrození, ráj, čistota; významná je pro mě celková harmonie a spojení s přírodou).

Tab. 1

Tabulka četností jednotlivých hodnot na začátku putovního kurzu

|         | Frankl |    |   | Maslow |   |   |   |    |   |
|---------|--------|----|---|--------|---|---|---|----|---|
| proband | 1      | 2  | 3 | 1      | 2 | 3 | 4 | 5  | 6 |
| 1 muž   | 3      | 4  |   |        | 2 | 2 |   | 7  |   |
| 2 muž   | 1      | 6  | 1 |        | 1 | 2 | 3 | 3  |   |
| 3 žena  |        | 6  | 2 |        | 4 | 3 | 1 | 3  | 2 |
| 4 muž   | 3      | 1  |   |        |   |   | 1 | 4  |   |
| 5 žena  |        | 8  | 3 |        | 2 | 2 |   | 3  | 2 |
| 6 muž   |        |    | 1 |        |   |   |   |    | 1 |
| celkem  | 7      | 25 | 7 |        | 9 | 9 | 5 | 20 | 5 |

FRANKL: 1. tvůrčí, 2. zážitkové, 3. postojové

MASLOW: 1. fyziologické, 2. bezpečí, 3. sounáležitost a láska, 4. uznání, sebeaktualizace: 5. seberealizace, 6. duchovní

V tabulce č. 1, ve vztahu k teorii V. Frankla, největší četnost vykazují hodnoty *zážitkové*, které zdůrazňují hodnotu prožitku. Ve vztahu k teorii A. Maslowa, v potřebě *sebeaktualizace* (kde byly odděleny hodnoty seberealizace a hodnoty duchovní), největší četnost vykazují hodnoty *seberealizace* ve smyslu naplnění svých schopností a cílů.

Tab. 2

Tabulka četností jednotlivých hodnot po ukončení putovního kurzu

|         | Frankl |    |   | Maslow |   |    |   |   |    |
|---------|--------|----|---|--------|---|----|---|---|----|
| proband | 1      | 2  | 3 | 1      | 2 | 3  | 4 | 5 | 6  |
| 1 muž   |        | 6  | 2 |        | 2 | 1  |   | 4 | 1  |
| 2 muž   | 2      | 4  | 1 |        | 3 | 1  |   | 3 | 1  |
| 3 žena  |        | 9  | 1 |        | 3 | 3  | 1 |   | 3  |
| 4 muž   | 1      |    |   |        |   | 1  |   | 1 | 2  |
| 5 žena  |        | 5  | 1 |        | 1 | 3  |   |   | 3  |
| 6 muž   |        |    | 1 |        |   | 1  |   |   | 2  |
| celkem  | 3      | 24 | 6 |        | 9 | 10 | 1 | 8 | 12 |

FRANKL: 1. tvůrčí, 2. zážitkové, 3. postojové

MASLOW: 1. fyziologické, 2. bezpečí, 3. sounáležitost a láska, 4. uznání, sebeaktualizace: 5. seberealizace, 6. duchovní

V tabulce č. 2, ve vztahu k teorii V. Frankla, největší četnost vykazují opět hodnoty *zážitkové*, které zdůrazňují hodnotu prožitku. Ve vztahu k teorii A. Maslowa, v potřebě *sebeaktualizace* (kde byly odděleny hodnoty *seberealizace* a hodnoty *duchovní*), potřeba *seberealizace* (ve smyslu naplnění svých schopností a cílů) vykazuje menší četnost než před kurzem. Zvýšila se četnost hodnot *duchovních*, které vyjadřují známky *sebetranscendence*.

### Statistické zpracování dat

Pro statistické ověření dat v četnostní tabulce byl zvolen chí kvadrát test. Ve vztahu k teorii hodnot V. Frankla se neprokázaly statisticky významné rozdíly v četnosti hodnot před putovním kurzem a po putovním kurzu. Ve vztahu k teorii Maslowa se po absolvování kurzu statisticky významně zvýšila četnost hodnot *duchovních* (tab. 3).

Tab. 3

Statistické zpracování dat z četnostní tabulky 1 a 2, chí kvadrát test – Maslow (hodnoty – 2 bezpečí, 3 sounáležitost a láska, 4 uznání, **sebeaktualizace: 5 seberealizace, 6 duchovní**)

|           |                   |  | doba    |         | Total    |
|-----------|-------------------|--|---------|---------|----------|
|           |                   |  | před    | po      |          |
| hodnoty 2 | Count             |  | 9       | 9       | 18       |
|           | % within hodnoty  |  | 50,00 % | 50,00 % | 100,00 % |
|           | % within doba     |  | 18,80 % | 22,50 % | 20,50 %  |
|           | Adjusted Residual |  | −0,4    | 0,4     |          |
| 3         | Count             |  | 9       | 10      | 19       |
|           | % within hodnoty  |  | 47,40 % | 52,60 % | 100,00 % |
|           | % within doba     |  | 18,80 % | 25,00 % | 21,60 %  |
|           | Adjusted Residual |  | −0,7    | 0,7     |          |
| 4         | Count             |  | 5       | 1       | 6        |
|           | % within hodnoty  |  | 83,30 % | 16,70 % | 100,00 % |
|           | % within doba     |  | 10,40 % | 2,50 %  | 6,80 %   |
|           | Adjusted Residual |  | 1,5     | −1,5    |          |
| 5         | Count             |  | 20      | 8       | 28       |
|           | % within hodnoty  |  | 71,40 % | 28,60 % | 100,00 % |
|           | % within doba     |  | 41,70 % | 20,00 % | 31,80 %  |
|           | Adjusted Residual |  | 2,2     | −2,2    |          |

|       |                   | doba     |          | Total    |
|-------|-------------------|----------|----------|----------|
|       |                   | před     | po       |          |
| 6     | Count             | 5        | 12       | 17       |
|       | % within hodnoty  | 29,40 %  | 70,60 %  | 100,00 % |
|       | % within doba     | 10,40 %  | 30,00 %  | 19,30 %  |
|       | Adjusted Residual | -2,3     | 2,3      |          |
| Total | Count             | 48       | 40       | 88       |
|       | % within hodnoty  | 54,50 %  | 45,50 %  | 100,00 % |
|       | % within doba     | 100,00 % | 100,00 % | 100,00 % |

| Chi-Square Tests             |         |    |                       |
|------------------------------|---------|----|-----------------------|
|                              | Value   | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 10,101a | 4  | 0,039                 |
| Likelihood Ratio             | 10,518  | 4  | 0,033                 |
| Linear-by-Linear Association | 0,014   | 1  | 0,905                 |
| N of Valid Cases             | 88      |    |                       |

2 cells (20,0%) have expected count less than 5.

The minimum expected count is 2,73.

Jestliže porovnáme výskyt určitého výrazu (hodnoty) bez ohledu na ostatní (procedurou programu STATISTICA pro porovnání dvou poměrů), potom významné ( $p < 0,05$ ) jsou rozdíly pro *hodnoty seberealizace* (5) a *hodnoty duchovní* (6). Statisticky významně se zvýšila četnost hodnot *duchovních* po absolvování kurzu.

## 8 Diskuse

Putovní kurzy v zimní přírodě mají na Univerzitě Palackého již svoji tradici. Cílem těchto kurzů je nejen testování psychické a fyzické odolnosti, významné jsou i prožitky spojené s putováním, které se stávají součástí životního kontextu účastníků. Tím tyto projekty stojí svým pedagogickým zaměřením na pomezí neformální a informální edukace (Jirásek, Svoboda, 2015, s. 19, 47; Jirásek, Dvořáčková, 2016). Výchova prožitkem, zážitková pedagogika, si v České republice již vysloužila určitou pozornost, jež vyústila v publikování mnoha odborných prací (Hora et al., 1984; Vážanský, 1992; Jirásek, 2004, 2005; Hanuš, Chytilová, 2009; Dvořáčková, Šulcová, Jirásek, 2014). Jirásek (2004) zážitkovou pedagogiku charakterizuje jako výchovný přístup, postavený na reflexi prožitkových událostí s cílem získání zkušeností přenositelných do dalšího života.

Hodnoty mají pro člověka význam tou měrou, v jaké se dotýkají jeho nitra (Kosová, 2014, s. 47). Ovlivní zážitky ze zimního putování u studentů preferenci hodnot? K napl-

nění cíle byla využita tvorba mentálních map s centrálním tématem: *co je pro mě důležité*. Šetření bylo zaměřeno na individuální výpovědi probandů k vlastním mentálním mapám (postup práce bod 2). Konkrétní výpovědi byly vztahovány k teorii hodnot Frankla (1969, 1978, 1993) a k teorii potřeb Maslowa (Maslow, 1954; Lester, 2013). Podíváme-li se na četnostní tabulku (tab. 1, 2) ve vztahu k teorii Frankla, s největší četností byly uváděny hodnoty *zážitkové* (před putováním 25x, po putování 24x, rozdíly statisticky nevýznamné). Jde o hodnoty vyjadřující prožitky v mezilidských vztazích – milovat, mít rád, také ale prožitky ve vztahu k umění, hudbě, přírodě, vnitřní prožitky z poznání a nových zkušeností. Jak uvádí Csikszentmihalyi (2015, s. 66), nejvíce optimálních radostných prožitků mají lidé během činností (nebo až po vykonání činností), které jsou zaměřeny k určitému jasnému cíli, vyžadují investice psychické energie a dovedností, bez kterých nemohou být vykonány. Zimní putování na sněžnicích bezesporu vyžadovalo investici psychické energie a dovedností, které umožnily účastníkům denně absolvovat až 12 kilometrů v náročných podmínkách. Není tedy překvapivé, že zážitkové hodnoty byly uváděny nejčastěji.

Podíváme-li se na četnostní tabulku ve vztahu k teorii potřeb Maslowa (tab. 1, 2), zajímavé je četnostní rozložení hodnot v potřebě sebeaktualizace. Maslow (1954) ji definuje jako specificky lidskou potřebu, která je spojena s naplněním osobního potenciálu. Prvotní zpracování četnostní tabulky, kdy do sebeaktualizace byly řazeny jak hodnoty vedoucí k naplnění svých schopností a cílů, tak hodnoty se známkami sebetranscendence, nepřineslo statisticky významné výsledky. Z výpovědí studentů ale bylo patrné, že v potřebě sebeaktualizace se po putovním kurzu čteněji objevují hodnoty, které vyjadřují sebetranscendenci. Vzhledem k tomuto zjištění byly v četnostní tabulce odděleně znázorněny hodnoty *seberealizace* a hodnoty *duchovní*. Zpracování četností ukazuje (tab. 2), že po putovním kurzu se snížila četnost *seberealizace* (ve smyslu naplnění schopností a cílů) a zvýšila se četnost hodnot *duchovních*, vykazujících sebetranscendenci. Tento vztah je statisticky významný (tab. 3). Z výsledků se dá předpokládat, že intenzivní pobyt v přírodě pravděpodobně podpořil u studentů uvědomění si hodnot duchovních. Je samozřejmé, že vzhledem k malému vzorku probandů není možné výsledky zobecňovat, další závěry by byly pouze spekulativní (například jak se toto uvědomění hodnot promítne v čase, nebo zda by posun v „uvědomění si důležitých hodnot“ nenastal i v kontextu jiných zážitků). Nicméně je známo a vědecky dokázáno, že pobyt ve volné přírodě společně s motorickým uvolněním má uzdravující účinek (Lukasová, 1997). Chůze, jako nejběžnější pohybová aktivita, je významná pro duševní zdraví, v současné společnosti je také záležitostí prevence civilizačních chorob a stává se předmětem mnohých vědeckých publikací (Blahutková et al., 2005; Mac, Mhairi, 2014; Izawa et al., 2014). Lukasová poukazuje na to, že právě pobyt v přírodě má velký terapeutický efekt a mělo by se ho využívat v každodenní výchovné péči. „Nikde nelze obojí spojit tak dobře jako ve volné přírodě, při putování, nikde nejsme tak blízko stvoření a nikde necítí člověk nepatrnost svých malicherných starostí jako v přírodě“ (1997, s. 128).

## Závěr

Sdělení mělo za cíl prostřednictvím využití mentálního mapování zobrazit subjektivně významné hodnoty a potřeby účastníků zimního putovního kurzu neformálního vzdělávání. Článek je zaměřen na kvantitativní zpracování subjektivně významných hodnot před putováním a po putování. Studenti zaznamenávali hodnoty do mentální mapy s centrálním tématem: *co je pro mě důležité*. S největší četností byly v mentálních mapách uváděny hodnoty zážitkové, tedy vztahové, zdůrazňující hodnotu prožitku. Po putovním kurzu se statisticky významně zvýšila četnost hodnot *duchovních*, vykazujících sebetranscendenci a hluboké spojení s přírodou.

## Literatura

- Blahutková, M., Řehulka, E., Dvořáková, Š. (2005). *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Paido.
- Brown, M. (2008). Comfort zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), 3–12.
- Buzan, T. (2007). *Mentální mapování*. Praha: Portál.
- Buzan, T. (2011). *Myšlenkové mapy: probuďte svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*. Brno: Computer Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper @ Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow: O štěstí a smyslu života*. Praha: Portál.
- Černý, M., Chytková, D. (2014). *Myšlenkové mapy pro studenty: Učte se efektivně a nastartujte svou kariéru* (1. vyd.). Brno: BizBooks.
- Downs, R. M., Stea, D. (1977). *Maps in minds: Reflections on cognitive mapping*. New York, N.Y.: Harper and Row Publishers.
- Dvořáčková, A., Šulcová, Jirásek, I. (2014). *Analýza metodických postupů publikovaných prací v oblasti zážitkové pedagogiky*. *Pedagogika*, roč. 64, č. 4, 407–421.
- Frankl, V. E. (1969) *The Will to Meaning*. New York: New American library.
- Frankl, V. E. (1978). *The Unheard Cry for Meaning: Psychotherapy and Humanism*. New York: Simon and Schuster.
- Frankl, V. E. (1993). *Theorie und Therapie der Neurosen: Einführung in die Logotherapie und Existenzanalyse* (7. Aufl.). München: Reinhardt.
- Frankl, V. E. (1994). *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie. Část 1, Zkušenost z koncentračního tábora. Část 2, Základní pojmy logoterapie* (1. vyd.). Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Frankl, V. E. (1996). *Lékařská péče o duši: Základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta.
- Frankl, V. E. (2006). *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii*. Brno: Cesta.
- Grecmanová, H., Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex.
- Novotný, P. (2000). *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc, Hanex.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.
- Hora, P. et al. (1984). *Prázdniny se šlehačkou*. Praha: Mladá fronta.
- Izawa, K. P., Watanabe, S., Oka, K., Hiraki, K., Morio, Y., Kasahara, Y., Osada, N., Omiya, K., Shimizu, H. (2014). Association between mental health and physical activity in patients with chronic heart failure. *Disability & Rehabilitation*. Vol. 36, Issue 3, p250.

- Jirásek, I. (2004). *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku, 1, 6–16.
- Jirásek, I. (2005). *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jirásek, I. (2014). *Fenomén putování jako symbol duchovního rozměru osobnostního rozvoje v diskursu zážitkové pedagogiky*. Pedagogická orientace, roč. 24, č. 1, s. 5–21.
- Jirásek, I. (2015). *Využití mentálních map v pedagogickém výzkumu: metodologické souvislosti*. Pedagogika, 2015(1), 57–74.
- Jirásek, I., Svoboda, K. (2015). *Putování a smysl života: proměna člověka v zimní přírodě*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jirásek, J., Dvořáčková, A. (2016) The development of group connectedness and sense of community during a twelve-day winter journey on snowshoes: non-formal education through the Czech Outward Bound course. *Journal of Martial Arts of Anthropology*, Vol. 16, no. 1, pp 39–48. DOI: 10.14589/ido.16.1.5.
- Karaffová, E. (2007). *Coping strategies in adolescents with physical handicap*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 42(3), 214–228.
- Kosová, M. (2014). *Logoterapie: Existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada.
- Längle, A., (2002). *Smysluplně žít: Aplikovaná existenciální analýza*. Brno: Cesta.
- Lester, D. (2013). *Measuring Maslow's hierarchy of needs*. Psychological Reports [online]. 2013, vol. 113, issue 1, s. 15–17 [cit. 2015-01-27]. DOI: 10.2466/02.20.PR0.113x16z1.
- Lovollová, S. H. (2015). *Friluftsliv cítit blízkost přírody*. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, 17(2), 13–17.
- Lukasová, E. (1997). *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál.
- Mac, D., Mhairi, J. (2014) *Walking for health in adolescent girl*. University of Edinburgh.
- Martin, A. J. (2001). *Dramaturgy: A holistic approach to outdoor education*. Australian Journal of Outdoor Education, 6(1), 34–41.
- Martin, A., Franc, D., Zouneková, D. (2004). *Outdoor and experiential learning: A holistic and creative approach to programme design*. Aldershot: Gower Publishing.
- Martin, A. J., Leberman, S. I. (2005). *Personal learning or prescribed educational outcomes: A case study of the Outward Bound experience*. Journal of Experiential Education, 28(1), 44–59.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Mičák, Z. (1999). *Psychická zátěž u dětí základní školy*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 193 s. Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity; č. 126/1999.
- Müller, H., & Halekal, D. (2013). *Myšlenkové mapy: Jak zlepšit své myšlení, paměť, koncentraci a kreativitu* (1. české vyd.). Praha: Grada Publishing.
- Novak, J. D. (1981). Applying learning psychology and philosophy of science to biology teaching. *The American Biology Teacher*, 43(1), 12–20+42. doi: 10.2307/4447108.
- Papica, J. (1984). *Základy psychometrie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Petrová, A. (2005). *K problematice psychologie existence*. Olomouc: Votobia.
- Polišenská, V. A. (2006). *Mentální mapy: definice, výzkum a otázka prostorového rozhodování*. Československá psychologie, 50 (1), 64–70.
- Prochaska, J. O., Norcross, J. C. (1999). *Psychoterapeutické systémy*. Praha: Grada.
- Raymond, A. M. (1997). The use of concept mapping in qualitative research: a multiple case study in mathematics education. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 19(3), 1–28.
- Ruisel, I., Ruiselová Z. (1990). *Vybrané problémy psychológie poznávania*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Sedláková, M. (1992). *Príspevok k analýze pojmu mentálnej reprezentácie v súdobej psychologickú teórii*. Československá psychologie, 4, XXXVI, s. 289–308.

- Sedláková, M. (2002). Kognitivní hnutí v americké psychologii. In: Hoskovec, J., Nakonečný, M., Sedláková, M. *Psychologie XX. století*. Praha: Karolinum, s. 114–150.
- Sporns, O. (2012). *Discovering the human connectome*. Cambridge, Mass.; London: MIT Press.
- Tolman, E. C. (1948). Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review*, 55, 189–208.
- Vážanský, M. (1992). *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Vydavatelství Masarykovy Univerzity.
- Vybíral, Z., Roubal, J. (2010). *Současná psychoterapie*. Praha: Portál.

Tento příspěvek byl vytvořen v rámci projektu Posílení odborného potenciálu výzkumných týmů v oblasti podpory pohybové aktivity na Univerzitě Palackého v Olomouci (CZ.1.07/2.3.00/20.0171).

**Kontakt:**

doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.

Mgr. Miroslava Jirásková

Katedra psychologie a patopsychologie PdF UP

Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

E-mail: irena.plevova@upol.cz

miroslava.jiraskova@upol.cz

Mgr. Michal Petr,

Fakulta tělesné kultury UP

Třída Míru 115, 771 11 Olomouc

E-mail: m.petr@upol.cz

# Eseje a zamyšlení

## Pedagogika a práce s mýty v době teroru

Radim Šíp

### Abstrakt

Pedagogický esej upozorňuje na hlubokou proměnu současného světa. Ta na jedné straně vede k událostem, které vyvolávají zvýšenou potřebu zpracování zkušenosti pomocí mýtu, na straně druhé si tyto mýty vyžadují rekonstrukci a racionalizaci. Tyto procesy jsou nutnou složkou moderní edukace. Překážkou v racionalizaci je romantický konzervatismus, který můžeme zahlédnout jak u vzdělavců (Liessmann), tak v populární kultuře (Miller, Snyder). Romantický konzervatismus je produktem raně moderní mýtotvorby. Právě velké mýty Okcidentu je dnes nutné demystifikovat. V předposlední a poslední části autor předkládá příklad rekonstrukce a racionalizace prostřednictvím pedagogického procesu, který má sloužit jako *pars pro toto* celkového pedagogického působení.

**Klíčová slova:** edukace; Evropa; Okcident; Orient; konzervatismus; mýtus; mýtotvorba; práce s mýty jako pedagogický proces.

### Abstract

This pedagogical essay highlights the profound transformation of the contemporary world. This, on one side, leads to the events that cause an increased need for processing experience using myths, these myths, on the other side, require reconstruction and rationalization. These processes are a necessary component of modern education. Obstacle to reconstruction and rationalization is romantic conservatism, which we can see in both, among scholars (e.g. Liessmann) and in popular culture (e.g. Miller, Snyder). Romantic conservatism is the product of early modern mythmaking. Just now,



the great myths of Occident is necessary to demystify. In the penultimate and final part, the author presents an example of mentioned reconstruction and rationalization through the educational process, which should serve as a *pars pro toto* for overall pedagogical activity.

**Key words:** Conservatism, education; Europe; Occident; Orient; myth; mythmaking; work with myth as a pedagogical processes.

## 1 Evropa v době teroru a pedagogika

Evropa není na pokraji války. Je na pokraji nové doby, která může skončit dalším celosvětovým konfliktem. Tento konflikt by nás patrně přivedl na pokraj kmenového způsobu života. Abychom se mu vyhnuli, musíme být vzdělání. Nestačí být inteligentní či být „klasicky vzdělání“, ani nám nestačí nevzdělaná chabrost. Kdybychom měli naši komplexní situaci charakterizovat nějakým bonmotem, mohli bychom prohlásit: „Nepomůže nám filozof Liessmann, ale sociolog Beck.“

Nová doba vyžaduje hluboké pochopení proměny situace, v níž se nacházíme. Reakce, které byly dříve přiměřené, se dnes stávají anachronismem, protože svět není tím, čím byl před třiceti lety. Přesto se z historie můžeme poučit. I v historii se objevily situace, v níž jedna doba přecházela v diametrálně odlišnou: Doba přechodu středozemních městských států ve velké nadetnické říše (cca 4.–2. století př. n. l.). Rozpad nadetnické Západořímské říše v kmenový život Evropy (4.–6. století). Vznik státního uspořádání středověké Evropy (8.–10. století). Proměna „tradiční společnosti“ na společnost moderní, jež vyvrcholila nacionalizací států a vznikem sociálního státu (17.–20. století) (K některým přechodům srov. van Dülmen, 2006; Fontana, 2001; Gellner, 1997; Kohák, 1993, 76–91, 106–137; 2010, 77–149; Loewenstein, 2005). Přechod od nacionálního světového uspořádání do globalizované situace postnacionálních států je jen další, nutnou fází vývoje (Beck, 2004; 2007; Giddens, 2000).

Tuto fázi bylo možné zvrátit na počátku 20. století tak, že by byly sílící mezinárodní obchod a vědecké a technologické propojení jednotlivých moderních společností různě a násilně potlačeny. Aby k tomu však mohlo dojít, nesměl by se charakter moderního státu vydat cestou, jakou se vydal ve století 19. a 18. Aby se tak nestalo, nesměly by nastat změny charakterizující vznik moderních novověkých států atd. atd. Takto bychom mohli pokračovat až do dob kmenového myšlení našich předků v 8. a 9. století. Současnou situaci nezměníme, jenom na ni můžeme inteligentně zareagovat. Podobně jako to udělal sv. Václav na počátku 10. století (srov. Třeštík, 2008, s. 365–417).

Jak ještě bude v tomto textu několikrát zmíněno, mýtotvorba a život v mýtech je něčím, co je pro život člověka charakteristické – jedná se o antropologickou konstantu. Mýty zde budeme chápat podobně jako J. Sokol – jako „jakousi ‚první pomoc‘ proti

přesile světa a moci přírody“. Než člověk svět ovládne (politicky, vědecky či technicky), musí jej nejdříve ovládnout slovem a příběhem. Mýtus „tak nabízí první porozumění, první teorii – a tedy otevírá cestu k zacházení se živly“ (2004, s. 60). Ovšem i mýty se rodí, zrají a stárnou. Proto existují mýty, které pomáhají přežívat těžké časy, a pak ty, které ztratily svůj oživující charakter a svazují nás s myšlením, jež vede do záhuby. V době teroru se musíme vzdát laciné emocionality, romantizující nostalgie a vyčpělých a již nefunkčních mýtů. A právě k tomu potřebujeme vzdělání. Není náhodou, že sv. Václav byl jedním z nejvzdělanějších kmenových vůdců tehdejšího slovanského světa. Jistě zde bylo mnoho vůdců stejně inteligentních a možná i více chrabrých, ale chybělo jim skutečné vzdělání. Vzdělání, které dokáže člověka orientovat na věci, jež jsou nové, a jež proto dosavadní tradice či konzervativní nostalgie nemohou poskytnout. Právě v této roli je nepostradatelná edukace či pedagogika. Ostatně původní latinské *educare* znamenalo „vyvádět“, „vést ven“.

Nejsme primárně na pokraji války, ale v kritické chvíli, z níž potřebujeme vyvést. V kritické situaci musíme posoudit a zvážit všechny okolnosti a nakonec se rozhodnout pro náležitou cestu. Právě tyto významy vyjadřoval původní řecký termín *krinō*. S tímto termínem je inherentně spojen další starořecký pojem *krísis* – krize. Tato esej předkládá, jak by podle autora tohoto textu měla vypadat nesentimentální, nehysterická a odpovědná reakce pedagogů na současnou krizi a dobu teroru.

## 2 Konrad Paul Liessmann a Frank Miller – dvě tváře raně moderního romantismu

Nedávno byla do češtiny přeložena nová kniha komiksu Franka Millera *Teror ve jménu víry*. Jde o stejného autora, který ještě před 11. zářím 2001 a válkou v Iráku byl spoluautorem komiksu *300: Bitva u Thermopyl* (srov. Miller, Varleyová, 2014). Tento starší komiks rozváděl známý příběh, v němž hrstka statečných a udatných mužů zastaví nekonečné hordy asijských barbarů. O tomto příběhu jsem poprvé slyšel v hodině dějepisu za časů komunistického balastu a v onom socrealistickém úhoru jsem jej hlтал podobně jako jej dnes hltaří mnozí filmoví diváci, kteří shlédli film *300: Bitva u Thermopyl*. Vyprávěl nám jej starý učitel dějepisu, jehož jedinou obranou před šedivostí a ubohostí socialismu 70. a 80. let 20. století byla poezie a krásné příběhy. Proto tak poutavě vystavěl příběh o hrstce udatných vojáků ze Sparty (z Lakedaimónu), kteří uchránili celé Řecko před hrozbou přesilou, aby na konci hodiny s patetickou intonací zarecitoval nápis z řecké stély, který měl tuto událost připomínat: *Poutníče, zvěstuj Lakedaimónským, že my tu mrtví ležíme, jakož zákony kázaly nám*.

Při četbě recenze na nejnovější komiks F. Millera (srov. Fila, 2015) se mi vybavily intenzivní pocity, které vyvolala četba komiksu *300: Bitva u Thermopyl* a stejnojmenný film, pro nějž se komiks stal předlohou. Pamatuji si na směs nadšení a studu, které se

ve mně mísily. Měl jsem po ruce konečně něco, co se svým tehdy téměř čtrnáctiletým synem mohu sdílet, ale zároveň jsem cítil stud, že sdílíme takový brak. Byla to životní lekce o mýtech a jejich funkci v lidských životech.

Přestože jsem předtím o mýtech učil, přestože jsem dokonce ve své první odborné monografii psal o metafyzických systémech jako rozvinutí původně jednoduchých mytických obrazů (srov. Šíp, 2008, především s. 13–15), začal jsem od setkání s komiksem a filmem *300: Bitva u Thermopyl* daleko intenzivněji uvažovat o tom, jakým způsobem nás mýty provázejí životem od narození až po hrob. Pochopil jsem, že se jich nemůžeme zbavit, že jediné, co s nimi můžeme udělat, je naučit se je vnímat, prožívat je a skrze naše prožitky, jež v nás vyvolávají, analyzovat. Testovat je na pozadí historických a dalších znalostí. Kultivovat je a využívat je pro analýzu našich temných stránek. Našich fobií a strachů. I našich nadějí.

Konrad P. Liessmann nedávno vydal novou knihu *Hodina duchů* (2015), která se opět vrací k tématu nevzdělanosti, tentokrát k „praxi“ nevzdělanosti, a kterou navázal na svoji starší monografii *Teorie nevzdělanosti* (2008). Zajímavé na obou Liessmannových knihách o nevzdělanosti je to, jak se v nich přesně identifikované problémy současného vzdělávání a rétorická zdatnost tyto problémy jednoduše zviditelnit prolínají se staromilským romantickým kazatelstvím. Když má Liessmann navrhnout nějaká řešení, uchyluje se k floskulím o univerzitě a cílech vzdělávání, cituje obecné fráze z Humboldtova díla, popř. navrhuje řešení. Např.: „*Přitom by vše bylo zcela jednoduché*: Člověk si musí udělat jasno v tom, že zdar vzdělávacího procesu nelze měřit ani standardy, ani stále přezkušovat kvótami úspěšnosti...“ (2015, s. 97); nebo např.: „*Přitom by vše bylo zcela jednoduché*: Čtení a psaní jsou kulturní techniky, jejichž důkladné ovládnutí je nezbytné. Že nabytí těchto technik není pro každého snadné, není důvod, proč stylizovat pozorování obrázků na akt čtení a kroužkování vybraných možností na akt psaní“ (tamtéž, s. 109).

Všechna tato „jednoduchá řešení“ jsou postavena na představě odlišnosti mezi „ovládáním technik“, které jsou typické pro výuku na základních a částečně středních školách, a pro skutečné vzdělávání ke svobodě (*Bildung*), k němuž dochází především v prostoru Univerzity. Jedině Univerzita je schopna poskytnout dostatečný prostor pro „svobodu“, „riziko“, „zvědavost“, „estetické zkušenosti“, „neužitečnost“ (tamtéž, s. 97). Když se ale podíváme na to, co podle Liessmanna utváří charakter Univerzity, dočteme se další banální a dokolečka opakovaná klišé: Univerzita má poskytovat vzdělání, které dá „pojmu lidství v nás [...] co největší obsah“, je tomu tak proto, že humanistické vzdělávání bylo zaměřené na takovou humanitu, jakou vytyčilo starověké Řecko. Podle Humboldta – a Liessmann se k této citaci souhlasně přiklání – se „v řecké povaze [...] povětšinou odráží původní povaha lidstva celého, vyznačující se ovšem tak vysokým stupněm zjemnělosti, že vyššího snad nelze dosáhnout“ (srov. 2008, s. 40–42). Ani slovem se Liessmann nedotkne skutečnosti, že všechny nejistoty, které se dnes dotýkají fungování univerzit a jejich funkce, jsou vyvolány otázkou, kdo má zřizovat, financovat, a proto kontrolovat univerzity. Je to stát, či korporace, či komuna „svobodných duchů“?

Vyhýbá se této bolestivé otázce stejně efektně, jako se jí fakticky vyhnul von Humboldt, když komunu „svobodných duchů“, kteří studují pro Vědu samotnou (srov. Liessmann, 2008, s. 82), nechal financovat Pruským státem. Bylo proto zcela logické, že se po nástupu nacismu německé univerzity (nástupkyně univerzit pruských) staly hláskou troubou nevzdělané ideologie nacionálního socialismu. Jinými slovy Liessmann vkládá řešení do stejné prázdných floskulí, které vyčítá druhým – např. těm, jež nazývá „rousseauisté“ či „experti na vzdělávání“ (srov. 2015, s. 26–37).

Dlouho jsem si nedokázal odpovědět na otázku, jak je možné, že Liessmannův *konzervativní impresionismus* mohl racionálně a emocionálně oslovit tak velké množství velmi inteligentních lidí. O starší Liessmannově knize jsem v recenzi (srov. Šíp, 2011) napsal to, co fakticky platí i o té nové. Liessmann píše a žije skrze velký mýtus, kolem kterého se formovaly moderní národy Evropy, a jsou proto vetkány do nejhlubší textury naší tradice, našeho myšlení a prožívání. Jsou vetkány také do Liessmanova myšlení a prožívání.<sup>1</sup> Tento mýtus vypráví velký příběh o tom, jak Evropa vyrostla ze svého řeckého dědictví, čerpá odsud svoji výjimečnost a sílu. Jak „Okcident“ – onen „Západ“, který je v představivosti evropského myšlení stavěn proti požitkářskému, emocionálnímu a zaostalému „Východu“, „Orientu“ (k tomu srov. Barša, 2004) – musí svoji tradici a výjimečnost bránit, neboť jej ohrožuje nájezd nevzdělanosti. Musí jej bránit proti *hybris* vymykajícímu se řádu, vymykajícímu se klasické vzdělanosti.

Tato myšlenka Souboje mezi řádem a *hybris* (ne-řádem) tvoří společného jmenovatele jak Liessmannova díla, tak díla umělců, jakým je Frank Miller či Zack Snyder, režisér filmové podoby *300: Bitva u Thermopyl*. Oba tábory – každý svým způsobem – stavějí na zmíněném moderním mýtu. Mýtus začal sice vznikat v době počínajícího kolonialismu a vrcholil v 19. století, ale je obrácen do hluboké historie, v níž moderní evropské národy i USA nacházely a nacházejí zdroj legitimacy svého panství. Jestliže se těmto táborům podaří prokázat, že jsou dědici té nejlepší kultury – řecké kultury, v jejíž povaze se „povětšinou odráží původní povaha lidstva celého“, jež se navíc vyznačovala „tak vysokým stupněm zjemnělosti, že vyššího snad nelze dosáhnout“ (von Humboldt in Liessmann, 2008, s. 42), pak také odůvodní svoji koloniální a imperiální nadvládu.

<sup>1</sup> „Dejme tomu, že ještě existují lidé vzdělaní v klasickém smyslu. Mohli bychom je nazvat šťastnými?... Jak by měli být tito lidé šťastní ve světě, který jim už nerozumí a který pohrdá vším, co je pro ně důležité – mrtvými jazyky, kánonem klasických literatur, hlubokými historickými znalostmi, eurocentrickým obrazem světa, který stojí na ideálech osvícenství... Jak napsal Friedrich Nietzsche, vzdělance jímá opravdový hnus z falší tohoto světa...“ (Liessmann, 2015, s. 9–10). Celá tato rétorická figura se ale dá oprávněně obrátit. Jak by tento vzdělanec neměl pociťovat hnus, když už dávno nerozumí světu, který se během doby, co civí do svých knih a přitom se ukidňuje eurocentrickým obrazem světa, diametrálně proměnil! Hnus je daň za procitnutí do reality.

### 3 O mýtech a „Okcidentu“

Konec 18. a počátek 19. století byly v Evropě obdobím vědomého návratu k mýtům. Ovšem i v ostatních dobách byly mýty naším osudem. My Evropané, ač si o sobě rádi myslíme něco jiného, žijeme intenzivně skrze mýty. Je to antropologická konstanta, jak nás na to upozorňuje J. Sokol: Chceme-li něco politicky, technologicky či vědecky ovládnout, musíme to nejdříve ovládnout příběhem (srov. 2004, s. 60). Každá naše teorie či princip je v posledku založen na některém z mýtů. Často jimi žijeme jen nazapřenou. Přesto se zdálo, že nás mýty nemohou oklamat, že s nimi a skrze ně žijeme zcela přirozeně a bez konfliktů. Druhá polovina 18. století však byla v této souvislosti převratná. V osvícenství se objevily úžasné „světelné mýty“ založené na představě světla, které přináší skrze univerzální Rozum vzdělaný člověk (samozřejmě Evropan) a osvěcuje jimi nevzdělané masy evropských i jiných národů.<sup>2</sup> Ty nás natolik oslepily, že jsme málem zapomněli na naši ontologickou potřebu, na naši „filomytii“.

Teprve díky tomuto zaslepení se zvedají odhodlané hlasy romantiků: „My přece potřebujeme mýty. I univerzální Rozum osvícenství je mýtem“. Jejich myšlenky se postupně stávají známějšími a jsou stále více přesvědčivé, stanou se dokonce známým kulturním a politickým gestem, až v posledku skončí – k naší škodě – jako pouhá nereflextovaná výplň povinného literárního kánonu. To hlavní nám proto uniká: Dávno před Nietzschem to byli právě romantici, kteří tvořili velké mýty, jež nás ovlivňují dodnes. Hölderlin nás „po básnicku“ (a Heidegger jeho gesto později zopakoval a posílil) opět připoutal k Řecku, kde Evropané nacházejí své heroje. Romantici oživilí vědomí důležitosti mýtů a vytvořili moderní verzi mýtu o nadčlověku. Vypůjčili si k tomu ideologické historky o germánské „plavé bestii“, kterou jim poskytli francouzští historiografové 17. a 18. století (srov. Foucault, 2005, především s. 133–191), zachovali jejich rasový (později biologický) náboj, jen tyto historky učesali po Řecku. Heroj – člověk-bůh, bytost nadaná božskými vlastnostmi – se procházel po světě a moduloval jej svými činy. Tak, jak to dělá romantický básník ve chvíli svého úpadku. Hölderlin i Nietzsche se na konci svých životů psychicky zhroutí. Nietzsche ještě před pádem do duševní nemoci se k héroovi vrátí, vyzdvihne jeho divokost a dionýskou nespoutanost a opět jej propojí s germánstvím. Odtud vede přímá linka k temným stranám naší kultury a k nadčlověku amerických filmů. Nejnovější film o agentu 007 (*Spectre*, 2015) sice odhaluje, že i Bond má svoji historii, pochyby a citlivost, ale jeho nadčlověčí rodokmen od něj nikdo neodpáře. Nadčlověk je zcela pravým opakem komunálního demokratického života, a přesto se stává podstatnou součástí našich odvrácených životů. Braková literatura a současný populární film nás přesvědčují, že se bez nadčlověka neobejde žádná záchrana svě-

<sup>2</sup> I tato osvícenská mýtotvorba má své kořeny v řeckých mýtech a metaforách (srov. Derrida, 1993). Ovšem nikoli proto, že by osvícenství nutně vyrůstalo z odkazu starověkého Řecka, ale proto, že zpětně celá osvícenská mýtotvorba hledala pro evropskou civilizaci legitimizační vyprávění ve starověkém Řecku. K tomu viz následující odstavce v těle textu.

ta. Tato klíčová postava žije díky úspěchům populární kultury v podvědomí milionů čtenářů a diváků. Lidem s jemnějším citem a s hlubší vzdělaností se může zdát, že se jedná o projev novodobé „infantilizace dospělosti“ či o projev „barbarizace kultury“, ale skutečnost je mnohem prostší. Žijeme v době velkých, tentokrát globálních převratů a v každé takové době vliv mýtů stoupá a ještě intenzivněji se promítá do našeho myšlení a jednání. Liessmann se sice rozčiluje nad infantilizací (srov. 2015, s. 81–88), ale i on sám je součástí mýtu, který ve svých důsledcích vede k této nedospělosti. Ostatně neschopnost vyrovnat se s proměnou světa, ve kterém žijeme, je jením z nejmarkantnějších projevů nedospělosti.

Lidé 19. století se romantismu střídavě – podle aktuální potřeby – vysmívají a klanějí. Ať už jsou však intelektuálové této doby v jakékoli fázi, mýty využívají. Přivlastňují si je a mění k obrazu svému. Zastírají jejich původ a díky svému obdivu k dějinnosti vytvářejí mýtus nejpůsobivější: mýtus jedné ideální (ve skutečnosti idealizované a umělé) historie. Od té doby jsme doslova posedlí těmi „správnými dějinami“ plnými vyšperkovaných a kanonizovaných příběhů. Náš starý učitel dějepisu, jímž jsem otevřel druhou část tohoto textu, byl jedním z milionů projevů této romantické tradice.

19. století je pro Evropu skutečně klíčové. Celou sílu humanitních (a vlastně nejen humanitních) věd obrátí do minulosti, v tradici renesančního humanismu si vyhlédne starověké Řecko a začne vytvářet jeden velký mýtus o posvátném počátku naší civilizace. A tak 19. století dokončí rozhodně to, co se díky prosazujícímu se protestantismu nepovedlo renesanci. Od té doby je mýtotvorba rozprostřena po celé délce dispozitivu věd. Všechny vědy mají nějakého svého antického předchůdce. Všechny teorie se objevily v hrubé či jemné formě již v antice. Všechny národy Evropy nacházejí svůj kulturně-politický archetyp v starověkých Athénách, popř. Spartě. V knize Evropa před zrcadlem Josep Fontana tento pohyb lakonicky komentuje takto:

„...Toto pojetí mělo svůj počátek v obraze, který si Řekové utvořili sami o sobě, když se na sebe dívali v křivém zrcadle asijského barbara – protějšku, který si záměrně vymysleli, aby jim sloužil jako protiklad – a současně sestavovali historii, která tuto identitu legitimovala. Na ni pak navázali Evropané konce 18. a 19. století snažící se o to, aby sami sebe definovali v protikladu k „člověku primitivnímu“ a „divochovi“. V Prusku a ve Velké Británii bylo tehdy rozhodnuto založit vzdělávání na studiu antického starověku a dokazovat, že soubor společenských hodnot vládnoucího pořádku je dědictvím idealizovaného Řecka...“ (Fontana, 2001, s. 8–9).

## 4 Mýtus a 300 statečných

O podloží a obrysech mýtů nás může zpravit jediné to, co není spoutáno současnými predsudky racionality. Proto se musíme obrátit k povrchní tvorbě. Ta nás totiž může poučit o hloubce mýtů a o tom, jak s námi dokáží pracovat. Zde, v této zlaté stoce, se odhalují jen tušené obrysy našeho okcidentálního mytického požívání světa.

Film *300: Bitva u Thermopyl* je úchvatným projevem novodobé mýtotvorby. Snad nikde se staré narativní mytické postupy neskloubily tak dokonale s nejnovější vizuální technikou. Účinek byl impozantní. V reklamním textu na přebalu DVD se píše: „Komiks Franka Millera útočí na filmové plátno krví.“ Avšak krev fakticky nevystupuje na povrch tolik jako v jiných filmech. Krev sice teče hojně, ale je překryta mytickým stylem vyprávění a zařazena na to „správné místo“. Stejně takto nevystupuje na povrch a má své místo vše ostatní. Vše se podřizuje síle lidské fantazie, která se prodírá temnotou skutečných událostí tak, aby jejich složitosti a nepřehlednosti vtiskla životadárnou strukturu velkého mytického vyprávění.

Příběh je dobře známý. Spartský král Leonidas se vydává s tři sty nejstatečnějších bojovníků, aby zachránil nejen Spartu, ale vlastně všechna řecká *poleis* před vražednou, nekonečnou vlnou Peršanů, kteří hrozí porobením celého Řecka. Dokonale vycvičené sbory Sparťanů odolávají díky Leónidově taktice tak dlouho, že mohou být poraženi pouze lstí. Tak se stane a Sparťané (poté, co Leónidas propustí sbory z jiných řeckých měst) padnou pod deštěm šípů. Nicméně vydrží dostatečně dlouhou dobu, aby jejich odvaha pohnula i s vyčkávajícími, nerozhodnutými silami ve Spartě a v dalších řeckých městech. Proto se nakonec Peršanům postaví síla, která je zastaví.

Příběh sám je utvářen podél několika os:

*Osa rozum versus mystika:*

1. Proti chrabrému a předvídatému králi stojí síla tradice naplněná mystikou. Eforové jsou v příběhu představeni jako strážci božské tradice, jako jakési mnišské bratrstvo, které – samozřejmě jen na oko – propojuje tento svět se světem božským. Král však, veden svým rozumem a čistou láskou, ruší tradici, aby mohl udělat to jediné, co si vyžaduje situace a co může zachránit Řecko.
2. Leónidas a jeho vojáci se staví proti Peršanům. Nenechají se vyvést ničím z proslulé řecké míry (*arété*). Řídí se svojí hrdostí a rozumem. Jedině tak může Leónidas společně s vojskem odolat nejen bizarním jevům (obr, nesmrtelní, obrovská *hybris* v podání v Řecku neznámých zvířat či obrovitou postavou Xerxa I.), ale také vemlouvavou řečí, kterou vládnou Peršané, především Xerxés sám.
3. Rozum a udatnost jsou nakonec poraženy. Ovšem nikoli mystikou, ale zradou. A to jen proto, aby se nakonec ukázalo, že se Lakedaimónané stali přijatou obětí, která znásobila rozum a udatnost.

*Osa krása versus ošklivost:*

1. Eforové jsou uznávaní a vládou, přesto se jedná už od pohledu o zrůdy. Jejich pokřivené postavy zahalují sutany a z pod kápí jim vylézá odporný obličej plný puchýřů a nádorů.
2. Emisarové Xerxovy armády jsou otlá a zpozdlnělá budižkničemu s tmavou pletí, jejichž jedinou výsadou je silný hlas a mluva, pokoušející se svými obrazy vzbudit malomyslnost.
3. Efialtés je pokřivený hrbáč s deformovanou lebkou, který nepozdvihne štít – *hoplon* – nad svoji hlavu. Životní prohru proměňuje ve své pofidérní vítězství pouze zradou.
4. Proti stojí krása a souměrnost Spartanů, kteří tomu všemu čelí chladnou odvahou, rozvahou a humorem.

*Osa láska a nenávisť:*

1. Přestože jsou Spartané plni nenávisti ke svým nepřátelům, jedná se o nenávist válečnou, motivovanou láskou ke své zemi a ke svým ženám a blízkým.
2. Leonidas svoji velikou soukromou lásku musí skrývat, aby neoslabil svoji statečnost, aby zůstal „lakonický“. Avšak teprve na pozadí této lásky vynikne jeho hrdinství. Na pozadí hrdinství vyniká zase láska.
3. Peršané jsou naplněni buď strachem otroků, anebo zběsilostí a nenávistí. Nenávistí mocných, kterým se někdo zpěčuje.

Tuto strukturu os profesně originálním způsobem prostupuje a dotváří grafická stránka. Ani po vizuální stránce zde není ponecháno nic náhodě. Jedno zapadá do druhého a vše je podřízeno skutečnosti, že je nám předáván mýtus nikoli předváděn historický velkořím. Jiné velkořím se jako mytické tváří. Ovšem naturalismus bojových nebo erotických scén či naturalisticky pojatá krajina atd. se v nich střetává s potřebou stylizované idealizace typické pro mýtus a tím mýtus oslabuje. Ve zmíněných velkořímch pravidelně skutečnost boří mýtus a mýtus zase skutečnost. Tomu se tvůrci filmu *300: Bitvy u Thermopyl* – režisér Zack Snyder, scénárista Kurt Johnstad a kameraman Larry Fonga – dokonale vyhnuli.

## 5 Spodní proud mýtu o 300 statečných

Genialita zpracování tohoto filmu s velkou ladností poodhaluje odvrácenou stranu základní matrice okcidentálních mýtů. Mýtů, v nichž odmalička vyrůstáme. Kdykoli je na scénu přivedena velikost, je exemplárně doprovázena malostí. To je zákon kontrastu, který musejí poslouchat téměř všechny literární či filmové žánry. Ovšem v každém z nich je skryta ještě jiná malost. Malost strachu vypravěčů. To, čeho se bojíme, oblékáme



do šatů tuposti, primitivnosti či zla. Mýtus je vzhledem ke své struktuře předurčen všechny tyto rysy zvýrazňovat. Právě reflexe mýtů by nás mohla poučit o našich slabých místech, o našich úzkostech, o našem strachu.

Projdeme si ještě jednou – tentokrát s jinými brýlemi na očích – základní prvky filmu:

1. Svět krále Leónida je spořádaný. Nechybí v něm uměřenost, ale ani vášně (ve vášni je Xerxův zpupný vyslanec skopnut do studně, s vášní vpravdě chlapeckou se Leónidas miluje se svojí manželkou) – vášně je však vždy doplněna či řízena rozumem.
2. Vztahy mezi muži a ženami jsou vyrovnané – s přesně distribuovanými právy a povinnostmi. Muži milují své manželky, manželky hrdě hájí své manžele. Při bojovém výcviku otec radí synovi: „Bojuj hlavou“. Náhodou přicházející matka dodává: „Bojuj srdcem.“ Manžel se usmívá. (Jak vystříženě z romantického románu 19. století!)
3. Svět Sparty narušují eforové a zrádce. Ti jsou však nakonec poraženi. Jejich porážkou je nastolen onen družný a spravedlivý řád obce, který se nejvíce odráží v překrásně příkladných vztazích mezi spartskými vojáky během bitevní vřavy a útrap celé výpravy. Jejich duch vzájemnosti je posilován rovností.
4. Narušitelé spartské idylly – eforové – jsou znázorněni jako banda zhýralců, kteří využívají svoji klerikální moc a svoji skrytost k ukájení těch nejpervernějších tužeb, zločinů a politické chtivosti. (Jako vytržené z povídek o zhýralých mniších a jeptiškách z druhé poloviny 18. století!)
5. Xerxovo vojsko je obrovskou směsí porobených národů, jejichž členové jsou do boje hnáni strachem. To je jedna z Leonidových připomínek, kterými vysvětluje, proč se nebojí tak drtivé přesily. Spartané jsou svobodní a brání svobodnou zem bez otroků. (V celém filmu nenalezneme ani náznak zmínky o existenci spartských státních otroků, původních porobených obyvatelů – *heilótů* –, kteří svoji zemědělskou a řemeslnou práci umožnili existenci vojenského zřízení spartského typu! Za to v něm paradoxně najdeme několik dojemných záběrů na nekonečná pole zralého obilí, na kterých nikdo nepracuje.)
6. Jsou-li hrdinové Sparty krutí nebo vzpurní, je to vždy dáno situací, je to jen kratičký záblesk, který je okamžitě vyrovnán rozumným, chlapeckým chováním či sympatickým humorem.
7. Odpadlý Efialtés nakonec dokazuje – dokonce přes Leonidovo počáteční váhání a slitování –, že je skutečným *hybris* – ne-tvarem, ne-tvorem, který měl být zničen shozením ze skály. Ostatně by se tak stalo, kdyby jeho rodiče následovali rozumnost spartské tradice a nenechali se unést vášní své rodičovské lásky.
8. „Hrdinové“ Persie jsou nadutci pochybného původu, který se jim zračí již v barvě jejich kůže – je zásadně tmavá. Xerxův vyslanec i jeho emisar jsou černoši, přičemž ten druhý je odporný tlustec válející se na voze taženém otroky. Xerxes je sice vysoký, o hlavu a půl převyšuje urostlého Leónida, ale jeho kůže také prozrazuje „špatný“ původ. Má sice hluboký, vemlouvavý hlas, ale celá jeho vizáž kvůli ozdobám v obličejí a díky kosmetickým úpravám linek obočí, očí a úst působí změkčile

a zženštile. Když se při prvním setkání dotýká Leónidových zad a ramen, zdá se, jakoby se dotýkal svého hochy-miláčka, který se mu má každou chvíli oddat. Mužný velitel Spartanů těmto homosexuálním hrátkám samozřejmě nepodlehne.

9. Ležení Peršanů je místem sexuální neřesti a nevázanosti. Ženy jsou jenom vilné, muži hodují. Těla však jsou zohyžděná, někdy bez údů, s jizvami v obličejích. Jak dobře se sem hodí chorobně zraněný a pokřivený hrbáč Efialtés!
10. Všechny stvůry – obrovský Xerxés, obr bojovník, kat s ostřím krabích klepet místo paží, bájná fantastická zvířata (slon, nosorožec atd.), oheň, vojsko nesmrtelných – to vše se z Východu valí k „Teplým branám“, ke vstupu do hájemství krásy a rozumu Západu. Podařilo-li by se jim prorazit, pak by tento odpudivý chaos překračující naši představivost, protože neodpovídá pevným formám našeho řádu, naprosto zdevastoval náš dobrý, spravedlivý a rozumný svět.

Jak můžeme vidět, autor komiksu Miller i režisér filmu Snyder a scénárista Johnstad vytvořili rasistické, xenofobní a machistické dílo. Netroufal bych si říct, že tak učinili vědomě a záměrně. Pouze odvedli dokonalou práci a otevřeli s dětskou bezprostředností mýtu černou skříňku našeho okcidentálního myšlení. Právě toto naše myšlení je kdesi – u svých námi dobře skrývaných kořenů – rasistické, xenofobní a machistické. Všechny tyto tři charakteristiky jsou popisem stylu přemýšlení a jednání, které jsou součástí naší tradice. Jejich negativní hodnocení není dáno nějakým primitivním morálním apelem, ale skutečností, že jsou dnes vyčerpané a plodí mnohem více negativních než pozitivních důsledků. A proto jsou neracionální a nebezpečné. V 18. a 19. století bychom mohli najít období, kdy umírněné podoby těchto charakteristik přinášely více pozitiv, nicméně taková doba a takový svět je již dávno za námi.

## 6 Pedagogika a projev moderní mýtotvorby

Od té doby, co jsem se synem pročetl komiks a shlédl film, zařadil jsem analýzu mýtotvorby filmu *300: Bitva u Thermopyl* do kurikula svého předmětu úvod do filozofie. Každý rok váhám, co do kurikula zařadit a co nikoli, co je podstatné a co podstatné není. Stejně jako před čtyřmi lety, kdy jsem v Sociologickém časopise (Šíp, 2011) kritizoval Liessmanovu *Teorii nevzdělanosti*, se domnívám, že nic takového jako „společný koncept vědění“ (srov. Liessmann, 2008, s. 80) nebyl nikdy kanonizován, neboť byl pouze zbožným přáním von Humboldta a jeho následovníků. Poctivé historické analýzy to dokládají relativně přesvědčivě (viz např. Šimsa, Pabian, 2013). Neexistuje žádný kánon na nejvyšší rovině, stejně jako neexistuje na rovině nižší žádný kanonizovaný koncept pro úvod do filozofie či úvod do psychologie a všichni zodpovědní vyučující takových předmětů stojí každý rok před složitým rozhodováním, co ještě zařadit a co už nikoli do obsahu výuky, do kurikula, které bude svým studentům předkládat a které od nich

bude vyžadovat. Samozřejmě, že každý rok kompletně neproměňuje obsah vyučovaného předmětu, protože i svět kolem nás, přes svoji pozdně moderní fluiditu vykazuje jisté významné rysy stálosti. Přesto kurikulum není nafukovací a je-li něco vybráno, něco jiného musí být dáno stranou, je-li na něco kladen důraz, něco jiného musí být významně zeslabeno.

Každý rok jsem proto stál před rozhodnutím, zda analýzu mýtotvorby zařadit či nikoli. Co by tomu řekli Démokritos, Duns Scotus, Spinoza či Levy-Strauss a mnoho a mnoho dalších skvělých filozofů, kteří se mi nevejdou do kurikula? Poslední dva roky mě ale stále silněji přesvědčují, že jsem jednal zcela správně, když jsem analýzu mýtotvorby do výuky pravidelně zařazoval. Poprvé jsem si to uvědomil před dvěma lety poté, co naše výukové servery a e-mailové schránky napadli neonacionalisté sdružení kolem domény White Media (viz *White Media*) (dále WM). Jedná se o skupinu lidí, kteří se cítí být ohrožení kulturou „multi-kulti“ a „xenofilů a hnusáků“. Na svých stránkách poskytují psané a audiovizuální materiály, které vyzývají k vyklizení našeho bílého prostoru od cizinců, plánují převzetí moci, jehož součástí budou veřejné exekuce „těch nejhorších xenofilů a hnusáků“. Na seznamu těchto „xenofilů a hnusáků“ se nacházejí velmi různé osobnosti od kněze Halíka, přes politologa a filozofa Baršu až po zaměstnance nevládních organizací a po občanské aktivisty.

Na celé záležitosti je ale podstatná skutečnost, že lidé sdružení kolem tohoto media pracují s informacemi staronovým způsobem – přirozeným pro mladší lidi a velmi blízkým komiksům a filmům Millerova a Snyderova typu. Silná vizuální stránka a mytologický styl vyprávění je v něm podstatný. Celá ideologie v pozadí je vystavěna na jednoduchém mýtu o Souboji dobra se zlem, kdy bílá, rasově čistá Evropa reprezentuje dobro a musí se bránit hordám z Východu či z Jihu, které navíc již pronikly a dále pronikají do jejího těla, a tak způsobují „degeneraci“. Nikoho proto nemůže překvapit, že ve videu, které je vystaveno na úvodní stránce domény WM, nazvaném příznačně *Bojovali za nás*, je bitva u Thermopyl jmenována jako první příklad „naší“ rasové historie, kdy „naši“ předkové bojovali za „naši“ svobodu. Ve videu jsou použity záběry bojových scén z filmu *300...*, v pozadí hraje „tvrdá“, úderná muzika (Rammstein?) a pod záběry jdou titulky s hesly: „Žádná tolerance s vetřelci“ či „Žádná lidská práva nepřátelům“. A tak novodobý mýtus boje ztvárněn ve filmu *300: Bitva u Thermopyl* je zde prezentován jako skutečná historická podoba jedné dávné, téměř zapomenuté bitvy, která je součástí „naší posvátné rasové“ historie.

Těsně před zahájením podzimního semestru 2015 jsem na narazil na video jiného bojovníka za rasové bezpečí v Evropě, nazvané *Výzva pro všechny chlapy* (viz *Výzva*).<sup>3</sup> Celá výzva začíná tím, že nás muž středního věku, holé hlavy, býčího krku a širokých ramenou seznamuje se svým příběhem: Viděl prý „...tři podivné lidi, kteří rozhodně nebyli Češi, mluvili řečí, kterou nezná“, měl z nich „špatný pocit“. Protože je to člověk, který

<sup>3</sup> Autor o sobě sice říká, že není rasista, že chce jen bránit svůj domov, ale využívá k této „obraně“ všech mediálních rasistických nástrojů, viz níže.

pomáhá lidem – fyzicky i s jejich psychickou energií – pochopil hned, že je to pouze předvoj. Muž nás „nechce strašit“, ale je třeba se proti těmto „nezvaným návštěvníkům“ postavit, protože jsou to především mladí muži plní sil, kteří budou krásť, brát nám práci a znásilňovat naše ženy. Z prvního videa není zřejmé, že muž vyzývá k vytvoření domobrany („domoobranu“), pouze nás nabádá, abychom na sobě začali pracovat a sdružovali se. Ve druhém (viz *Výzva II*) a třetím navazujícím videu se o „domoobranu“ a jejím formování mluví již bez obalu.

Pod jeho katastrofickými slovy – kdo, by nevěřil člověku, který pomáhá lidem a umí pracovat s jejich psychickou energií?! – jdou záběry z občanské války v některé z afrických zemí, v nichž lidé rabují a rozbíjejí, co jim přijde pod ruku, ale muž mluví o tom, co se děje a bude dít u nás, opět nechybí „tvrďák“, úderná hudba a celé video je zakončeno slovy: „Pokud přijde přesila – a tito lidé chodí v tlupách – bude to tady těžké s tou obranou. Takže znova apeluji na to, abyste na sobě pracovali, protože cítím nebezpečí a – jak říkám, já o sebe strach nemám – ale myslím, že my, kteří cvičíme, my, kteří se o sebe staráme, nemůžeme zachránit všechny. Je to role chlapů, jak to bylo kdysi ve staré Spartě. Proto bych chlapům doporučil, aby si pustili *300: Bitva u Thermopyl*, jo, podívali se na to, jak to vypadá... protože tu nebezpečí je a zasluhuje si jednotu...“ (*Výzva*, stopáž 4.30–5.10).

Lidem, kteří ještě vyrůstali v neinternetové době knihy a snadno kontrolovatelné filmové produkce, mohou současné trendy připadat jako projev „infantilizace dospělosti“. Mohou se rozčilovat, jak chtějí, nad hysterií a demagogií, kterou současné události vyvolávají. Ale není to tak jednoduché, nejedná se o problém generační. Hysterii propadají lidé napříč věkovým spektrem. Těmi, kdo srdnatě šíří *hoaxy*, nejsou pouze mladí lidé prostřednictvím facebookových stránek, ale také důchodci, kteří tak činí prostřednictvím hromadných e-mailů. Problém je v tom, že nás všechny zaskočila síla mytického myšlení.

Mytické myšlení pohybující se v dualitě Souboje mezi dobrem a zlem je nesmírně silným kulturním artefaktem, který spočívá v nejhlubších vrstvách lidského nevědomí a odtud také operuje. Je těžké na tyto vrstvy působit, unikají jednoduché racionální kritice. Představa, že mýtus můžeme nahradit rozumem, je jen dalším mýtem – tentokrát mýtem osvícenství. Současná migrantská vlna může způsobit zvýšení kriminality, o němž mluvil náš samozvaný „Domoobranec“, a popírat to, by bylo nezodpovědné. K tomu můžeme přidat, že se skutečně touto cestou mohou do Evropy dostávat lidé napojení na teroristické buňky. Nicméně zde neplatí jednoduchá kauzální logika. Zvýšení kriminality a údajně „islámský“ terorismus jsou způsobeny mnoha faktory, které mají svůj jednotlívý ráz, na nějž nám mytologie Souboje nemůže dát jednoduchou odpověď. Kriminalitě a terorismu nepředvedeme tím, že vytvoříme neprodyšné hranice a zabráníme tomu, abychom pomohli tisícům utečenců. Migrantská vlna je součástí obrovské proměny sociální a politické reality, která probíhá od doby průmyslové revoluce a nyní zažívá jeden ze svých velkých kulminačních bodů.

Stačí pod úhlem těchto informací pozměnit parametry definice toho, co je dobré a co zlé, a najednou jsou těmi zlými lidé, kteří vytvářejí domobrany a ozbrojují se, obnovují hranice a chystají se na další útočnou válku, aby „vyřešili“ problém „v oblastech nestability“. Jsou zlými nikoli od přirozenosti, ale kvůli své nevzdělanosti. Nechápou totiž, že svět 21. století je zcela odlišným od světa století 20. Všichni ti chlapi, novodobí rytíři a generálové se náhle ukazují být těmi, kteří vnášejí ještě větší chaos do současných problémů a jsou tak jedním ze zdrojů těchto problémů. Floskule tak často opakovaná po útocích z 13. listopadu (Paříž, 2015) vojenskými a bezpečnostními analytiky, že povinnost vlády je ochránit své občany před nebezpečím, je stejně pravdivá jako před sedmdesáti lety, ale faktické kroky vlády a obsah těchto slov jsou diametrálně odlišné, než bývaly v době moderních nacionálních států, které nežili v globální rizikové společnosti. V tomto kontextu je dobré si pozorně přečíst Beckovu přednášku Světová riziková společnost ještě jednou: hrozba terorismu (2004), kterou Beck přednesl na *London School of Economics and Political Science* v únoru 2002, kdy mimo jiné reagoval na teroristický útok na budovy *World Trade Center* v New Yorku.

## 7 Pedagogika, práce s mýty a výzva přítomnosti

Mytické myšlení nemůžeme opustit, můžeme pouze toto myšlení kultivovat a přizpůsobovat současné realitě a potřebám. Z pětileté zkušenosti s analýzou mýtotvorby filmu *300: Bitva u Thermopyl* se zdá vyplývat, že s tímto typem myšlení můžeme pracovat pouze pomalu a nepřímou racionálně. Studenti si musí projít fascinací, která plyne ze síly mytického myšlení. Prvním krokem je, že mají za úkol se opětně podívat na film (či jeho sestřih – podle času). Z jejich reakcí často vyčítám, jak po počátečním racionálním odstupu – je to úkol zadaný vyučujícím, bude v tom nějaký háček – se propadají do děje a patosu filmu. Stávají se velmi rychle emocionálně zasaženi. Vše vrcholí téměř závěrečnou scénou, kdy Leonidas vyznává svoji věčnou lásku manželce, aby záhy společně se svými druhy, drže se s nimi za ruce, zahynul pod tisíci nepřátelských šípů. V tomto okamžiku se patos idealizované vojenské družnosti a romanticky idealizované lásky propojují v silný obraz, v němž se obě idealizace navzájem znásobují a splývají a emocionální napětí všech diváků dochází vrcholu.

Poté nastává fáze opatrného odpoutávání, kterou musí řídit pedagog svými dotazy: Jak probíhala výchova dítěte v bojovníka? Co bylo podstatou závěrečné zkoušky dospělosti? Z čeho spartská společnost žila, když byla vojensky organizována od útlého věku dětí? Kdo ji živil? Jak to bylo s *heilóty* – spartskými otroky? Jaká byla funkce ženy ve spartské společnosti? Jaký byl rodinný život? Mohl se ve spartské společnosti objevit silně idealizovaný partnerský vztah, jak jej představuje evropská kultura od doby romantismu? Odpovídá to vše antropologicky a historicky skutečnosti?

Pod těmito dotazy a následnou exkurzí do vědecky podložené historiografické literatury se celá struktura mýtu filmu postupně rozpadá. Studenti prožívají zklamání, které později identifikují jako zahanbení. *Jsou zahanbeni vlastní neznalostí, kvůli které s nimi mohl mýtus manipulovat. Toto zahanbení většinu z nich vede k pro ně překvapivému poznání, jak je vzdělávání ve zdánlivě zbytečných faktech důležité.* To vše neznamená, že by zanevřeli na tento druh umění a na mýty obecně, naopak příště mohou opět prožívat podobný patos, ovšem s tím, že se z textury mýtu budou probouzet podstatně rychleji a budou si sami chtít mýtus doplnit o reálné poznatky.

Když jsou po destrukci struktury mýtu konfrontováni se slovy onoho muže „Domoobrance“ a slyší jeho slova: „... Proto bych chlapům doporučil, aby si pustili *300: Bitva u Thermopyl*, jo, podívali se na to, jak to vypadá...“, začínou se červenat a usmívat se. Úsměv se mění v posměšek. V tento okamžik je úkolem pedagoga daný posměšek moderovat a směřovat tak, aby nebyl primárně namířen na „Domoobrance“, ale především na jejich vlastní Já, která se ještě před chvílí nechala tak snadno chytout patosem idealizovaného hrdinství a idealizované lásky. Tím se objevuje nejen nový etický, ale i nový estetický prostor. Studenti nemusejí zanevřít na komiks či komiksový film – jen docení komiksy jiného charakteru, například strukturovanější, a proto náročnější komiks Arta Spiegelmana *Maus* či Marjane Satrapiové *Persepolis* (2007), který byl také úspěšně zfilmován klasickým komiksovým postupem.

Tento přístup je náročný v několika rovinách. Zprv je náročný časově. S mýty se dá pracovat jen pomalu a opatrně. Je náročný intelektuálně – přístup vyžaduje historické, antropologické a sociologické znalosti, vyžaduje dobrou znalost tradice. Je náročný i na rovině kreativity a zodpovědnosti. Pedagog, který chce využívat tento postup, musí k tradici přistupovat s jistou dávkou zodpovědné neuctivosti. Kvůli omezením daným pedagogickou situací, možnostmi didaktické transformace a časovou dotací nám takový přístup nakazuje, abychom byli odvážní a tradici používali tak, jak si to vyžaduje současnost. Jinak bychom se pouze nostalgicky obraceli k bývalým kánonům, které byly utvářeny za historicky zcela odlišných podmínek a formovány intelektuálně a emocionálně zcela odlišnými motivy. Naše velké mýty, které formovaly naše kánony, dnes procházejí hlubokou transformací. Stejně jako se globalizují naše pozdně moderní společnosti, i mýty přestávají být mýty eurocentrickými a nabírají globální strukturu a dosah.

Nejde o to, zda pedagog je či není humanistou, zda je či není „xenofilem“, ale o to, zda odpovídá a jakým způsobem odpovídá na současný reálný stav společnosti a na vývoj světa. Liessmann svým způsobem a Miller či Snyder zase jiným nabízejí pouze nostalgické zahlížení do minulosti promítané na plátno nacionálních a rasových mýtů 18. a 19. století. Toto plátno lze snadněji identifikovat u Millera a Snyder, nicméně je po pečlivé analýze objevíme i v Liessmannových knihách (k tomu viz Šíp, 2015). Proto neposkytují reálná řešení, pouze emocionální vytržení – odtud plyne jejich estetická

síla doprovázená intelektuální plytkostí. Postrádají vhled do reálné situace a do procesu budoucího vývoje událostí.

V tomto překračování odumřelých obzorů máme velmi dobré tradice. Takový vhled prokázal výše zmíněný sv. Václav, když překračoval kmenové myšlení raného středověku a nabídl celoevropskou perspektivu malému kmenu Přemyslovců rozptýlenému na několika tvrzcích ve středních Čechách. Tímto krokem umožnil vznik budoucího českého národa. Na podobném předělu stojíme dnes my. Opouštíme nacionální a rasové mýty novověku a chtě nechtě se musíme chopit globální výzvy, před kterou se neschováme tím, že obnovíme všechny hranice, oddělíme se od zbytku světa ploty, popřípadě vybombardujeme Islámský stát i s tamějším civilním obyvatelstvem. Před podobnou výzvou strukturní proměny okolního světa se v 10. století neschoval jiný slovanský kmen Stodoranů. Ten postupně zmizel z mapy právě proto, že nedokázal překročit kmenové myšlení, jež se v té době s konečnou platností vyčerpalo.

## Literatura a www zdroje

- Barša, P. (2004). Orientálcova vzpoura. Edward Said a vznik postkoloniálních studií. In *Dějiny a současnost*, 26 (3), s. 23–25.
- Beck, U. (2007). *Co je to globalizace? Omyly a odpovědi*. Brno: CDK.
- Beck, U. (2004a). *Riziková společnost*. Praha: Slon.
- Beck, U. (2004b). Světová riziková společnost ještě jednou: hrozba terorismu (s. 397–418). In *Týž. Riziková společnost*. Praha: Slon.
- Derrida, J. (1993). Bilá mytologie (s. 196–276). In *Týž. Texty k dekonstrukci*. Bratislava: Archa.
- van Dülmen, R. (2006). *Kultura a každodenní život v raném novověku*. Praha: Argo.
- Fila, K. (2015). Správkař to s islamisty zařídí. In *Respekt*, 26 (40), s. 55.
- Fontana, J. (2001). *Evropa před zrcadlem*. Praha: NLN.
- Foucault, J. (2005). *Je třeba bránit společnost*. Praha: Filosofia.
- Gellner, E. (1994). *Podmínky svobody. Občanská společnost a její rivalové*. Brno: CDK.
- Giddens, A. (2000). *Unikající svět. Jak globalizace mění náš život*. Praha: Slon.
- Kohák, E. (2010). *Domov a dálava*. Praha: Filosofia.
- Kohák, E. (1993). *Člověk, dobro, zlo*. Praha: Ježek.
- Liessmann, K. P. (2015). *Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*. Praha: Academia.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Loewenstein, B. (1995). *Projekt moderny. O duchu občanské společnosti a civilizace*. Praha: Oikymenh.
- Miller, F. & Varleyová, L. (2014). *300: Bitva u Thermopyl*. Praha: Comics centrum.
- Satrapiová, M. (2006). *Persepolis*. Brno: BB art.
- Sokol, J. (2004). *Člověk a náboženství. Proměny vztahu člověka k posvátnému*. Praha: Portál.
- Spiegelman, A. (1997). *Maus*. Brno: Torst.
- Šimsa, K. & Pabian, P. (2013). *Ztracený Humboldtův ráj. Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Slon.
- Šíp, R. (2015). Nostalgie návratu. (Ale kam?). *Didactica viva* [on-line] [2015 11 17]. Dostupné na [www: http://www.ped.muni.cz/didacticaviva/data\\_pdf/diskuse/liessmann-rs.pdf](http://www.ped.muni.cz/didacticaviva/data_pdf/diskuse/liessmann-rs.pdf)

- Šíp, R. (2011). Liessmannova nostalgie. Terciární vzdělávání v pozdně moderní době. *Sociologický časopis*, 47 (2), s. 407–414.
- Šíp, R. (2008). *Richard Rorty: Pragmatismus mezi jazykem a zkušeností*. Brno: Paido.
- Třeštil, D. (2008). *Počátky Přemyslovců. Vstup Čechů do dějin (530–935)*. Praha: NLN.
- (Výzva) *Výzva pro všechny chlapy*. [on-line] [2015 11 18]. Dostupné na [www: https://www.youtube.com/watch?v=qcFOIghnVT0](https://www.youtube.com/watch?v=qcFOIghnVT0)
- (Výzva II) *Výzva pro všechny chlapy II*. [on-line] [2015 11 18]. Dostupné na [www: https://www.youtube.com/watch?v=SJlpOIU9wvY](https://www.youtube.com/watch?v=SJlpOIU9wvY)
- White Media*. Webové stránky [on-line] [2015 11 18]. Dostupné na [www: http://www.white-media.info/](http://www.white-media.info/)

**Kontakt:**

doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D.  
Katedra sociální pedagogiky  
Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity  
Poříčí 7, 603 00 Brno  
E-mail: [sip@ped.muni.cz](mailto:sip@ped.muni.cz)



# Recenze a krátké zprávy

## Slovník speciální pedagogiky

**Adéla Veselá**

VALENTA, Milan et al. *Slovník speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9.

Na sklonku roku 2015 vyšel ve vydavatelství Portál *Slovník speciální pedagogiky*, který sestavil kolektiv odborníků z řad speciálních pedagogů pod vedením prof. PaedDr. Milana Valenty PhD.

Za doposud jeden z nejvýraznějších publikačních počínů profesora Valenty lze považovat monografii *Dramaterapie*, která naposledy vyšla ve čtvrtém přepracovaném vydání v roce 2011 ve vydavatelství Grada. Ačkoli autor v posledních letech úplně nepouští svoje paradivadelní zaměření (charakteristické zejména pro období mezi lety 2003 a 2011), publikačně se věnuje také speciálně pedagogické diagnostice, metodologii a souborným speciálně pedagogickým textům. V autorově dosavadní kariéře je *Slovník speciální pedagogiky* logickým vyústěním.

Ve srovnání s doposud publikovanými díly tohoto typu se jedná o nejucelenější odborný slovník, který je v současné době k dispozici. V roce 2014 vydaný *Speciálně pedagogický výkladový slovník* pojímá pouze problematiku somatopedie, psychopedie a logopedie. Další podobnou publikací je *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník* z roku 2011, který obsahuje vyložene speciálně pedagogická hesla pouze z jedné třetiny a primárně je určený širší odborné veřejnosti, jak ostatně autoři uvádějí již v předmluvě. Poslední publikací, kterou na tomto místě nelze opomenout je terminologický slovník *1000 pojmů ze speciální pedagogiky*, vydaný univerzitou Palackého v roce 2012. Jeho kapitoly tvoří jednotlivé obory speciální pedagogiky, doplňuje je kapitola věnována terapiím ve speciální pedagogice, hesla jsou řazena slovníkovým způsobem. *Slovníku speciální pedagogiky* je tak obsahově i formálně nejblíží.

*Slovník speciální pedagogiky* je ojedinělý jak svým odborným rozsahem, tak vyvážeností slovníkových hesel, což je nutné ocenit zejména vzhledem k širokému záběru oboru. Jednotlivé oblasti speciální pedagogiky jsou zastoupeny v poměru odpovídajícím jejich významnosti.

Publikace sestává ze dvou částí. První, pochopitelně obsáhlejší zahrnuje abecedně řazené odborné pojmy spolu s odkazovými hesly. Hesla jsou vyjádřena klasickým slovníkovým způsobem, tedy inverzně. Slovníková hesla jsou doplněna o ekvivalenty v anglickém a německém jazyce. Jak je uvedeno v ediční poznámce, u některých hesel cizojazyčný ekvivalent chybí. Je tomu tak v případech, kdy cizojazyčný ekvivalent hesla neexistuje, jedná-li se o osoby či organizace, a nebo jsou-li to hesla typická výhradně pro českou speciální pedagogiku. Obě části publikace jsou vzájemně propojeny prostřednictvím odkazových hesel.

Heslář obsahuje téměř osm set pojmů z oblasti logopedie, tyflopédie, surdopedie, psychopedie, etopedie a somatopedie. Jmenované disciplíny jsou autory pojímány z pohledu diagnostiky, klasifikace konkrétních poruch, symptomatologie, etc. V oblasti tyflopédie a surdopedie je zvýšená pozornost věnována technickým kompenzačním pomůckám. Zastoupena je samozřejmě oblast legislativy. Stran právních norem má čtenář možnost získat přehled o zákonech vztahujících se nejen k jednotlivým disciplínám speciální pedagogiky, ale také například sociální práci nebo školství a to nejen speciálního. Avšak větší důraz je kladen právě na speciální školství. Jednotlivá slovníková hesla nejsou pojednána pouze z jednoho úhlu pohledu. K jejich hlubšímu pochopení a propojení hesla se souvisejícími termíny slouží především odkazová hesla. Kromě klasických termínů dostává čtenář kvalitní přehled zkratk používaných pro instituce, komunikační systémy, etc.

Vzhledem k prolnutí speciální pedagogiky s obory jako je například vývojová psychologie, patopsychologie nebo s obory medicínskými je nutné poznamenat, že toto důležité propojení heslář neopomíjí. Slovník také reflektuje terminologické ukotvení některých pojmů psychoterapie a expresivních terapií.

Bohužel musíme konstatovat, že právě ty části hesláře, zastupující expresivní terapii, působí vzhledem ke zbytku publikace značně nevyrovnaným dojmem. Zatímco arteterapie, muzikoterapie, biblioterapie, poetoterapie a teatroterapie jsou zastoupeny pouze právě jmenovanými hesly, dramaterapie a s ní i ostatní paradivadelní disciplíny dostávají o dost více prostoru. Na základě tohoto zjištění vyvstávají minimálně dvě základní otázky. Zaprvé, proč vůbec slovník speciální pedagogiky obsahuje hesla jako je fenomén jakoby, hra v roli, maska, charakterizace nebo vývojové proměny? Za druhé proč tedy nejsou stejnou měrou zastoupeny i termíny vztahující se k ostatním expresivním terapiím? Jinými slovy, vydává-li se autor tímto směrem, proč slovník neobsahuje také hesla jako kaligram, typogram, animace, rekonstruktalizace, mandala, rytmus, melodie, hra na tělo, bazální tanec nebo psychobalet? Ve světle uvedených faktů se nabízí úvaha nad možností dalšího publikačního směřování autora. Odborný slovník věnovaný expresivním terapiím by jistě nejen uvítala odborná veřejnost.

Druhá část *Slovníku speciální pedagogiky*, jejímž autorem je PhDr. Jaroslav Kysučan, CSc. pojednává o významných osobnostech české i zahraniční speciální pedagogiky. Stejně jako v případě první části jsou slovníková hesla řazena inverzním způsobem a v abecedním pořadí. Z celkových devěadesáti jmen osobností speciální pedagogiky je jich dvašedesát opatřeno minimálně jedním heslem odkazujícím na první část publikace. Hesla v této části slovníku jsou zpracována úsporně, přesto výstižně a čtivě. Vzhledem k historické danosti oboru se jedná o významné postavy zejména z oblastí surdopedie, logopedie, psychopedie a somatopedie. U jednotlivých osobností jsou zohledněny tyto aspekty: historické a geografické souvislosti, přínos pro obor, publikační činnost, vědecko-výzkumná a pedagogická práce. Na nevelkém objemu textu autor pojednává zásadní aspekty přínosu pro speciální pedagogiku toho kterého odborníka. Při vysoké odborné úrovni text neztrácí literární obratnost a jazykový cit.

Publikaci lze doporučit čtenářům, hledajícím nejen terminologickou oporu ve smyslu jednotlivých speciálně pedagogických disciplín. Slovník je vhodný i pro ty, jež hledají informace stran legislativy, výzkumu či disciplín propedeutických. Jako studijní text lze tento odborný slovník doporučit rovněž. Studenti speciální pedagogiky v ní naleznou termíny nejen základní, ale především ty dovolující hlubší ponoření do problematiky konkrétní povahy.

## Literatura

- Hanáková, A. et al. (2012). *1000 pojmů ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Skutil, M. a kol. (2011). *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník: [terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání]*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Valenta, M. et al. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Zíkl, P. & Bendová, P. (2014). *Speciálně pedagogický výkladový slovník: (somatopedie, psychopedie, logopedie)*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus.

### Kontakt:

Mgr. Adéla Veselá  
Ústav speciálněpedagogických studií  
Pedagogická fakulta UP  
Žižkovo náměstí 5  
771 40 Olomouc  
email: vesela.ad@email.cz, adela.vesela01@upol.cz

Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice

Ročník 2016, I. číslo  
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci  
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc  
[www.upol.cz/vup](http://www.upol.cz/vup)  
IČO 61989592  
Olomouc 2016

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](mailto: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 |