

Zprávy

Za prof. PhDr. Jarmilou Skalkovou, DrSc.

(21. 1. 1924 – 7. 2. 2009)

Profesorka Jarmila Skalková náhle odešla od svého rozsáhlého díla, které stále neúnavně obohacovala. K jejímu odkazu se zajisté budeme vracet, hodnotit jej a také v něm pokračovat. Dnes věnujme této obdivuhodné osobnosti aspoň stručnou vzpomínku. S Jarmilou Skalkovou (tehdy Procházkovou) jsem se seznámil v r. 1945, kdy jsme se setkávali při studiu na Filozofické fakultě UK (oba jsme studovali ruštinu). Už tehdy poutala pozornost svým rozhledem v diskusích, jasným myšlením i svým celkovým vystupováním. Potom se naše cesty rozešly – Jarmila Skalková se připravovala na vědeckou dráhu v Moskvě a poté učila na Vysoké škole pedagogické v Praze, já jsem se věnoval učitelské praxi a dokončoval svou druhou aprobaci (pedagogika – psychologie). Znovu jsme se začali setkávat po r. 1960, kdy doc. Skalková přešla na katedru pedagogiky Filozofické fakulty UK a já jsem nastoupil na katedru pedagogiky Filozofické fakulty UP v Olomouci.

Příležitost ke spolupráci se našla také v tehdejší Československé pedagogické společnosti, v níž Jarmila Skalková zastávala funkci místopředsedkyně a předsedkyně, já jsem byl tehdy členem výboru. Při práci ve Společnosti jsem oceňoval její organizační schopnosti, teoretický rozhled i zřetel k otázkám výchovně-vzdělávací praxe. Sbližovaly nás též společné obdobné zájmy o didaktickou problematiku, aktivitu žáků a metodologické otázky, o nichž napsala hodnotné monografie. Avšak naše cesty se opět začaly ubírat různým směrem. Prof. Skalková byla pověřována novými náročnými úkoly, moje osudy do značné míry poznamenala normalizace. Jako ředitelka Pedagogického ústavu J. A. Komenského a místopředsedkyně vědeckého kolegia pedagogiky a psychologie ČSAV prosazovala zvýšenou úroveň a vědeckou

prestiž pedagogiky, byla náročná, ale spravedlivá, koordinovala projekty státního plánu základního výzkumu v pedagogice, usilovala o objektivitu vědecké práce a podle možností i v tehdejších podmínkách ideologické zalepenosti a zvláště podporovala výzkum a umožňovala podílet se na vědecké a výzkumné práci i pracovníkům, kteří byli u komunistického režimu v nemilosti.

Naše spolupráce zintenzivněla po roce 1989. Jarmilu Skalkovou, která tehdy působila na Pedagogické fakultě UK, jsme zvali do Brna na konference a semináře, podílela se také na přípravě doktorandů v pedagogice. Přes svůj zdravotní handicap k nám ochotně a obětavě jezdila, setkání s ní bylo pro všechny velmi přínosné a inspirativní. Vysoce je třeba ocenit její příspěvky do námi vydávaných sborníků, např. o tvořivosti, kurikulu. Stejně tak angažovaně přispívala do pedagogických časopisů, které v Brně vycházely. V devadesátých letech jsem byl redaktorem časopisu Komenský a prof. Skalkovou jsem získal jako „dopisovatelku“; od ní pochází například série článků výstižně charakterizujících pedagogické reformní proudy. Přislíbený příspěvek na konferenci, kterou budeme pořádat v červnu, se však už, bohužel, v materiálech konference neobjeví.

Pro prof. Skalkovou bylo typické, že se neuzavírala do vědecké „věže ze slonoviny“, ale že se snažila spojovat teorii s praxí. Důvodem bylo možná to, že pocházela z učitelské rodiny a že si uvědomovala potřeby učitelů stále usilovat o vysokou profesní úroveň. Zřetel prof. Skalkové k vysoké náročnosti a zohledňování potřeb praxe lze dokumentovat například na její Obecné didaktice, která už vyšla v druhém vydání a na niž jsem napsal recenzi posudek pro nakladatelství. Nejde o teoretizující ani o prakticistickou příručku, ale o hlubokou analýzu didaktických jevů, vycházející z historického vývoje pedagogických idejí, odrážející myšlenkové proudy ovlivňující pedagogické koncepce a vzdělávací aktivity a zaměřenou na průběžné zlepšování edukační práce. Sama o Obecné didaktice říká, že jde o učebnici didaktiky, která nepodává soubor znalostí k zapamatování ani přehled pedagogických prostředků k prosté aplikaci, ale představuje myšlenkový systém, který uvádí do vymezené vědní oblasti. Je to výzva k přemýšlení, k vytváření vlastních závěrů a ke kvalitní pedagogické činnosti.

Milá Jarmilo, Tvé dílo nás zavazuje, abychom po Tvém vzoru stále zkvalitňovali svou práci a snažili se jít ve Tvých stopách. Snadné to nebude, protože v odborném rozhledu, v pracovním nasazení, houževnatosti a vytrvalosti se Ti málokdo může vyrovnat. Tvůj příklad nás však bude podněcovat, abychom se o to stále znovu a znovu pokoušeli. Přijímáme Tvou vizi

a budeme se snažit podle svých sil realizovat Tvou výzvu „o pedagogiku nové doby“. Čest Tvé památce.

Josef Maňák

Postmoderne o člověku, jeho svete a etickej výchove v „novej Európe“

(Filozoficko-etické modely a problémy)

Filozoficko-pedagogický a etický svet neustále, takmer dennodenne obohacujú zaujímavé a podnetné myšlienky filozofov, ktorí sa zaoberajú problematikou človeka, jeho podstaty, prirodzenosti, túžob, ideálov, cieľov života, rovnako i otázkami etiky a etickej výchovy, ako i otázkami, ako najvhodnejším spôsobom sa pokúsiť v rovine teoretickej i praktickej, tento už prestárly svet zmeniť a spracovať do ucelenej podoby.

Vedecko-pedagogicko-filozofické sú napríklad problémy, ktoré rieši monografia Jana Poněšického. Ten spracoval veľmi zaujímavé, ba až vyzývajúce k zamysleniu sa, myšlienky autorov A. Hogenovej, Jaroslava Koti a Jana Sokola v monografii s názvom: **Člověk a jeho postavení ve světě (Filozofické otázky – psychologické odpovědi)** či veľké množstvo zborníkov, ktoré vyšli v ostatnom čase – a riešili stále otvorené problémy človeka; alebo súbor neopakovateľných monografií, ktoré sa dotýkali uvedených problémov, problémov človeka v postmodernom svete. Tento fakt má vari nespočítateľné rozmery nielen v slovenskej produkcii, ale i v českej – a – hlavne vo francúzskej a nemeckej.

Práve táto skutočnosť nás viedla k myšlienkám, ktorými chceme obohatiť ľudské vedenie človeka i jeho svet o ďalší pohľad na stále narastajúce problémy v období po moderne tak, aby boli vhodné pre každého súdne mysliaceho pedagóga, vďaka, že ich využije v praxi.

*Ide o veľmi široký diapazón otázok, ktoré sa týkajú človeka, jeho podstaty a prirodzenosti v súčasnom postmodernom svete, kde by sme radi poodhalili význam, byť hermeneuticky mysliacim človekom súčasného postmoderného chaosu v „Novej Európe“, čo znamená aj poodísť od Európy s otázkou: Ide o radikálny civilizačný zlom alebo o výzvu nového veku, ktorý by sme spokojne mohli nazvať: **Infovek**? (Zala, 1996, s. 17).*

Ak by sme siahli do histórie problémov, ktoré riešime, zistíme, že v celých dejinách stáli v centre pozornosti od svojho vzniku (pozri: Krno, 2002, s. 193–196). Dnes sa však na tieto problémy pozeráme cez novú prizmu, iným, novým pohľadom – a tým je pohľad postmoderný.

Preto sme nútení položiť si otázku: „Ako vyzerá súčasné postavenie človeka vo svete, z čoho má strach, obavy, čo potrebuje, ako na realitu reaguje. A vôbec – existuje typ postmoderného človeka? Rozhodne tu existuje isté želanie po znovuzískaní niečoho podstatného, ak zväžíme, že človek je evolučne tvor typicky sociálny“ (Kohák, 2004, s. 35).

To je známa, ale predsa len modifikovaná téza Aristotela, ktorú explikoval už v 4. st. pr. n. l. v známej „Etike Nikomachovej“, že „... človek je tvor spoločenský, je to zoon politicon, zoon logon echon...“ (Aristoteles, 1996, s. 98)

Vzhľadom ku skutočnosti, že človek je bytosť spoločenská – aristotelovsky – zoon politicon, má vo svojom mravnom konaní jednu veľkú výhodu, pravda na základe použitia vlastného rozumu, vedenia, poznania:

1. „koná morálne;
2. správá sa eticky;
3. vystupuje humánne a je slobodný, teda má veľkú výhodu a možnosť slobodne sa rozhodovať a slobodne konať, pokiaľ o svojej slobode vie. To mu umožňuje priamy pohľad do neistej budúcnosti, znášanie vlastnej osamelosti – a – v tom optimálnom prípade – mu dodáva odvahu k realistickému úsudku, vrátane skromnosti a priznania si svojej bezvýznamnosti na pozadí večnosti“ (Nezník a Tholt, 2002, s. 124).

Čo nastáva v tejto situácii? Typickým problémom postmoderného človeka, jeho morálneho konania nie je konfliktovosť v takej miere, o akej sa často hovorí, keď spomíname človeka a jeho morálne konanie. Dnes je jednoducho povedané, dovolené všetko. A práve toto – tento extrém sa stáva novým problémom. Ide o stratu poriadku, úpadku človeka, jeho konania a bezradnosti v globálnom svete v „Novej Európe“, kde človek objavuje z ďaleko väčšej blízkosti, než tomu bolo predtým, niekedy skôr, inokedy zasa neskôr, najrôznejšie alternatívne spôsoby života. (Pozri: Žilínek, 2002, s. 49–51).

„Práve toto existenciálne vrhnutie človeka do bezradnosti, do potenciálnej slobody (hlavne v medziľudských vzťahoch), ktorá je spojená s úzkosťou a neistotou, je v tomto prípade prizobrazená opakom spokojnosti a presvedčením, že nikto nemá právo čokoľvek predpisovať, moralizovať či usmer-

ňovať, a to hlavne vtedy, ak zastáva tento názor napríklad i predstaviteľ vlády.“ (Burger, 1999, s. 411).

Vzhľadom k minulej sociálnej situácii, kde išlo mnohým generáciám – vrátane filozofov a etikov – o oslobodenie človeka od vonkajšieho úpadku, ako i od množstva vnútorných obmedzení (ktoré bývajú vždy), ide dnes – i na pôde filozofie a etiky i etickej výchovy a filozofickej antropológie – o príliš veľkú slobodu, o anómiu, resp. **absenciu poriadku** (pozri: Klimeková, 2007, s. 112).

Dnes sa stretávame práve skôr s opakom. V ostatnom čase sa musíme v menšej miere zaoberať z hľadiska filozofického i etického (rovnako i filozoficko-antropologického, sociologického atď.) problémami, „... ako oslobodiť človeka z pút úzkosti a zábran, a stále častejšie – i vo výchovných zariadeniach – ide skôr o to, akým spôsobom etablovať usmerňujúce, sebaradiace princípy vo forme životných zásad zmysluplného vedenia života, ktorý zahrňuje i námahu, odriekanie, konfrontáciu a rešpekt k druhým...“ (Novosád, 2001, s 723).

Ak hovoríme o **postmodernej flexibilitě**, môžeme povedať, že má dve formy: **aktívnu** a **pasívnu**. „V tej prvej – aktívnej – ide o honbu za úspechom, o zážitky, a neustálu tvorbu i netvorenie vzťahov, eventuálne i stimuláciu s virtuálnym svetom techniky, počítačov, hier apod.“ (Fromm, 1969, s. 54).

Ak máme hovoriť o *druhej forme*, tak tá skôr znamená „... pasívne podliehanie rôznym vplyvom, móde, názorom bez ohľadu na ich význam a hodnoty či vzájomnú kongruenciu“ „... flexibilita tak iba zdanlivo rieši rozpor medzi dvomi rozporuplnými požiadavkami našej doby: presadiť sa a zároveň sa prispôbiť, napríklad v zamestnaní...“ (Fromm, 1969, s. 59).

Ak by sme sa od uvedenej flexibility preniesli do iných postmoderných situácií, môžeme konštatovať, že v súlade s týmto konštatovaním a naším presvedčením sa zrodila aj predstava, že poznanie je obrazom sveta a filozofia, rovnako ako i etika sa utvrdzovala v názore, že disponuje metódou a prostriedkami poznania schopnými vytvoriť pravdivý – objektívny obraz reality. A nielen to: tento obraz, „projekcia“ človeka na úrovni teoretickej reflexie, je univerzálne platná a musí ju akceptovať každý racionálne mysliaci človek (Pozri: Sztumski, 1998, s. 87–91).

Racionálne, vedecké poznanie, „... to je neustále potvrdzovanie a overovanie skutočnosti sveta i človeka v ňom pomocou vytvárania jeho celistvého, nerozporného objektívneho modelu, to je uisťovanie sa i jeho racionálnej

a empirickej poznateľnosti a z nej plynúcej výlučnosti a definitívnej pravdy“ (Neubauer, 1994, s. 18).

Ak hovoríme o absencii vedomia súvislostí, celostnosti a súvzťažnosti sociálneho, ľudského, mravného, ale i prírodného v mysli „obyčajných ľudí“ vyjadrili by sme sa asi takto: „Nič im nechýbalo, ničím ich nepresvedčil vedomec či mysliteľ, iba ak maličkosťou, jednou jedinou nepatrnou drobnosťou: vedomím, uvedomelou myšlienkou o jednote všetkého života...“ (Kosík, 1997, s. 97). Na inom mieste autor píše: „... o poznanie sa možno podeliť, o múdrosť nie. Možno ju nájsť, možno ňou žiť, možno sa dať ňou viesť... ale vravieť o nej a učiť ju, to nie je možné“ (Kosík, 1997, s. 105).

Ironik dodáva, že „... slovní filozofi, izolovaní od sveta, pod strechou univerzít a akadémií a za finančnej podpory bohatých mecenášov píšú traktáty o chode tohto sveta a človeka v ňom, o jeho výchove (morálnej konkrétne), ktoré nikto nečíta a neberie vážne. Filozof je akoby dekoratívnym doplnkom moci, ktorej ambície sa naplňajú v podobe plutokracie, akejkoľvek absencie nie ľudového, ale ľudského...“ (Keller, 1992, s. 35)

Akoľvek ironicky to znie, platí opak. Súčasní filozofi, etici i filozofickí antropológovia sa snažia všetku svoju ťažko vytvorenú teóriu pretaviť do praxe. Inak by to bola iba metateória. Dnes už prestal platiť akýkoľvek akademizmus.

Súčasní vedeckí pracovníci sami nie raz zistili, že teóriu robia iba pre prax. Pre nič iné. Čo to všetko znamená, o tom sa vyjadril a jasne to vysvetlil Clifford Geertz, keď píše, že „... dokazovať nepochybniteľné, reduplikovať výkony a prevádzať ich do praxe – to nie je žiadny akademizmus, pretože rozum a etika predstavujú piliere života, života človeka, tu a teraz; život sa vrství hierarchii hodnôt od najjednoduchších až po tie najvyššie – etické“ (Geertz, 2000, s. 104).

„Je všeobecne známe, že naše školstvo, celý výchovno-vzdelávací proces je v kríze a to hneď, odhliadnuc od ekonomickej, na troch úrovniach: učiteľia-žiaci; učiteľia – rodičia; rodičia – deti. Jedni k druhým sa správajú agresívne, nechotne, nepriateľsky“ (Behúnová, 2002, s. 39). Pretože prakticky pripravovať človeka – žiaka – na dospelosť a zaradenie sa do života spoločnosti ako i všetkých spoločenských vzťahov, vrátane morálnych a občianskych, znamená nielen vzdelávať, ale i vychovávať. Práve toto je staronový problém tak pedagogiky, ako i občianskej, etickej výchovy a filozofie v dobe po moderne.

Čo znamená vychovávať človeka s pozitívnou hodnotovou orientáciou, citovo

vyrovnaného, samostatného, motivovaného k práci s príslušnou odbornou, ale aj kultúrnou vybavenosťou?

A práve tento moment nechce až tak veľa. Nejde o celkom novú teóriu, iba o nový pohľad na tradičné filozoficko-pedagogické pojmy. Riešenie krízy, ktorá nastala tak v reálnom živote, ale i v pedagogickom procese, v tradičných filozoficko-pedagogických pojmoch, nevyžaduje nič iné, iba určitý záujem o vec. Záujem, ktorý „...rozruší jednostranný – racionálne vedecký – exaktný pohľad na svet a sústredí žiakovu pozornosť na viacero momentov jeho začleňovania sa do občianskeho života. Prinajmenšom sa sústredí na tieto momenty:

1. pochopenie súčasného života;
2. pochopenie seba samého;
3. výchovu k samostatnosti a k tomu potrebné nadobudnutie príslušných vedomostí a zručností“ (Behúnová, 2002, s. 40).

Základným nástrojom však musí byť dialóg. Ide o dialóg samého seba so sebou, s pedagógom, vychovávateľom, svojimi blízkymi, ale aj s veľkými postavami z **dejín filozofie**. Ak chceme, môžeme začať – a to doslovne i obrazne – napríklad Sokratom. Bol to práve on, ktorý nás na metódu rozhovoru (ktorá je v postmodernom myslení prioritná a žiadaná) **naviedol**.

„Rešpektovať fakt, že zretie osobnosti je zložitou etapou dospievania, v ktorej sa rieši kríza identity mladého človeka – množstvo otázok existenciálneho charakteru, mravného, politického, právneho i ekologického charakteru, či najrôznejšie environmentálne otázky – tie sa predsa nedajú riešiť inakšie ako filozofovaním. Je to filozofia na pôde školy“ (Dačok, 2002, s. 120).

Práve toto je ten priestor, kde sa utvárajú nové ľudské hodnoty, tak vzácne a potrebné pre súčasnosť. Hodnoty sú niečím tým, čo má byť, svetom všeobecne platných noriem. Ak by sa že „to, čo je“ sa rovnalo „tomu, čo je“, boli by hodnoty z axiologického i praktického pohľadu zbytočné. O všeobecnej podstate hodnôt možno povedať, že „... hodnoty platia; ich platnosť je zvláštnym spôsobom existencie tých hodnôt, ktoré nemožno zamieňať s vecami, sú niečím ‚neskutočným‘. Nie je správne hovoriť o ‚uskutočňovaní hodnôt‘. Hodnoty poznávame iba prostredníctvom skutočných javov. Až v tomto poznávaní ‚objavujeme‘ v čom je hodnota“ (Dorotíková, 1998, s. 23).

K ľudskému životu v hodnotovo-morálnych súvislostiach smeruje celá kultivácia, výchova, sebautváranie a sebazdokonaľovanie človeka. S víziou

žitia v novom tisícročí v postmodernej dobe a „Novej Európe“ nám vystupujú nové závažné dimenzie, dimenzie „morálnej edukatívnej zodpovednosti“ v smere kultivácie a výchovy človeka naučiť sa **byť**, žiť dôstojný život, dokázať prežiť, či uspieť, dokázať spolubyť a spolunažívať, dať celému životu ten najširší rozmer svojho vlastného sebauskutočňovania (Pozri: Klimeková, 2000, s. 65–71).

Čo požaduje v tomto zmysle „Nová Európa“? Rozhodneme základným cieľom výchovného procesu „... je dosiahnuť duchovno-mravnú a kultúrnu identitu osobnosti mladého človeka – študenta a autonómnym mravným systémom, v najhlbšom slova zmysle je ‚napomôcť‘ utvárať pevný charakter, hlboké mravné city, názory, postoje a presvedčenie. Výchovný proces v oblasti mravnosti je zameraný na integrálnu štruktúru človeka, s dôrazom na humanisticko-mravnú ‚projekciu‘ osobnosti“ (Lencz, Křížková a Ivanová, 1995, s. 147).

Ucelenosť strategicko-výchovného pôsobenia na osobnosť študenta podmieňuje komplexnosť a zložitosť mravného javu. Pochopenie jeho podstaty sa spája s najhlbším a najvlastnejším vnútorným svetom človeka. Mnohé súčasné filozoficko-eticko-výchovné koncepcie akcentujú pri rozvíjaní cieľových a hodnotových zreteľov mravného formovania osobnosti mladého človeka vlastnú *autoreflexiu* človeka, cestu k vlastnej podstate, utváranie svojej vlastnej identity. Je to práve otázka identity človeka, mladého zvlášť, ktorá je centrálnym východiskom pri formovaní morálneho rozvoja mladého človeka – študenta – k morálnemu konaniu v dobe po moderne, teda v postmodernej dobe.

Základ procesu k mravnosti tvorí skúsenostno-zážitková a **poznávací** rovina. Mravnú skúsenosť, práve dnes, v dobe postmodernej a v „Novej Európe“ chápeme „... ako zapamätanie si životného poučenia, ako syntézu zmyslového a emocionálneho, kde skúsenosť a rozhovor – hermeneutika – vystupujú vo svojom racionálno-zmyslovom aspekte ako spôsob prežívania seba samého“ (Erikson, 1980, s. 78). Práve tu sa prejavuje význam všetkého prežitého, tak potrebného pre osobnosť mladého človeka v období po moderne, v „Novej Európe“. Poznávacia rovina sa v kognitivistických prístupoch spája s mravným poznávaním ako obsahovo-štruktúrovaným východiskom mravného vedomia osobnosti človeka, mladého zvlášť.

Príspevok je čiastkovým výsledkom riešenia vedeckej úlohy KEGA č. 3/6540/08: Postmoderne o etike a etickej výchove (Modely a problémy)

Literatúra

- ARISTOTELES *Etika Nikomachova*. Praha: Leichter, 1996.
- ERIKSON, E. H. *Identity and the life cycle*. New York: WCP, 1980.
- BEHÚNOVÁ, V. *Výchova k občianstvu a humanite na pozadí postmodernity na Slovensku*. In *Človek v súradniciach multidimenzionálnej spoločnosti III*. Prešov: FHPV, 2002.
- BURGER, R. *Multikulturalizmus vo svetovom právnom štáte*. *Filozofia*, 1999, roč. 54.
- DAČOK, J. *Radiálny postmodernizmus, hodnotová orientácia dnešného mladého človeka a odpoveď etiky*. In *Zborník z vedeckej medzinárodnej konferencie poriadanej pri príležitosti 10. výročia obnovenia Trnavskej univerzity v Trnave pod záštitou rektora TU prof. JUDr. Petra Hlaha, CSc.* Trnava: PdF TU, 2002.
- DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie hodnot*. Praha: FF KU, 1998.
- FROMM, E. *Umění být*. Praha: Naše vojsko 1969.
- GEERTZ, C. *Interpretace kultur*. Praha: Slon, 2000.
- KLÍMEKOVÁ, A. *Etika a etická výchova v kontextoch človeka*. Prešov: Privát Press, 2000.
- KLÍMEKOVÁ, A. *Filozofická antropológia (Človek a svet)*. Prešov: LANA, 2007.
- KELLER, J. *Nedomyšlená spoločnosť*. Brno: Doplněk 1992.
- KOŠÍK, K. *Předpotopní úvahy*. Praha: Torst, 1997.
- KRNO, S. *Mediokracia na prahu tretieho tisícročia*. In *Európa medzi identitou a integritou*. Prešov: Filozofická fakulta, 2002
- KOHÁK, E. *Pražské přednášky*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.
- LENCZ, L., KRÍŽOVÁ, O., IVANOVÁ, E. *Aktuálne problémy vyučovania etickej výchovy*. In *Dieťa v ohrození IV; Stredoeurópska rodina v horizonte tretieho tisícročia*. Bratislava: DF SR, 1995
- NEUBAUER, Z. *Přímlyuce postmodernity*. Praha: Sci Phi, 1994.
- NEZNÍK, P., THOLT, P. *Moderný svet a hľadanie zmyslu*. In *Človek v súradniciach multidimenzionálnej spoločnosti III*. Prešov: FHPV, 2002.
- NOVOSÁD, F. *Moc a hodnoty v súčasnom svete*. *Filozofia*, 2001, roč. 56., č. 10.
- SZTUMSKI, W. *Kriza ľudského sveta a filozofia krízy*. In *Kriza filozofie a metafyziky – zrkadlo filozofie krízy*. *Filozofický zborník 9* (AFPH UP 87) Prešov: FF PU, 1998
- ZALA, B. *Skrytý svet významov*. Bratislava: IRIS, 1996.
- ŽILÍNEK, M. *Teoreticko-projektová reflexia etickej výchovy*. In *Etika a etická výchova v školách*. *Vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou poriadaná pri príležitosti 10. výročia obnovenia Trnavskej univerzity v Trnave pod záštitou rektora TU prof. JUDr. Petra Hlaha, CSc.* Trnava: PdF TU, 2002.

Anna Klímková

Ganztagschulkongress 2008 – Kongres celodenných škôl

Ve dňoch 12. a 13. zária se v Berlíne konal v poradí již pátý kongres německých celodenných škôl¹, který je každoročně největším fórem řešicím

¹Celodenní školy (Ganztagssschulen) jsou v Německu zřizovány jako reakce na neuspokojivé výsledky PISA studie a jsou definovány jako školy, které nejméně tři dny v týdnu

problematiku této specifické vzdělávací instituce, letos pod heslem „Společně utvářet školu – participace na celodenních školách“. Pořádající Spolkové ministerstvo pro vzdělávání a výzkum (Bundesministerium für Bildung und Forschung), Stálá konference ministrů kultu (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder) a Německá nadace dětí a mládeže (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung) vyzvaly více než 1 300 účastníků k odbornému dialogu k tématu participace.

Kongres se každoročně vyznačuje atypickým složením účastníků a výjimečnou organizací založenou na vlastní aktivitě účastníků. Hlavními aktéry setkání byli především odborníci z praxe – ředitelé a učitelé jednotlivých škol, avšak velkou roli hrála také účast vědecké obce. Dalšími účastníky byly servisní agentury², instituce mimoškolního vzdělávání, zástupci státní správy, neziskové organizace i regionální spolky a soukromé firmy. Nesměli však chybět také ti, kterých se téma týká nejvíce – zástupci žáků a rodičů. Zajímavý program a aktivizační způsob práce v jednotlivých sekcích vedl k intenzivní výměně informací a zkušeností napříč odborným spektrem.

Program byl rozdělen do několika částí. Na úvod vystoupili s hlavními referáty: patronka pořádající Nadace Eva Luise Köhler, spolková ministryně pro vzdělávání a výzkum Dr. Annette Schavan, předsedající Stálé konfe-

zajišťují péči o žáky od 8 do 16 hodin, přičemž tento čas navíc má zefektivnit edukační proces – je věnován rozšířené výuce či naplněn volnočasovými aktivitami. Tento nový edukační model má rovněž lépe odpovídat měnícím se celospolečenským požadavkům na vzdělávání. Hlavní myšlenkou je zajištění rovného přístupu ke vzdělávání – pro žáky se specifickými potřebami učení i bez nich, pro všechny sociální skupiny, národnosti menšiny apod. Dále je akcentováno sociální a interkulturní učení – často zajišťováno sociálními pedagogy působícími na školách. Celodenní školy přizpůsobují svůj rozvrh potřebám žáků a jejich biorytmu – aktivity jsou organizovány do větších časových bloků, smysluplně jsou využity odpočinkové přestávky. Podmínkou transformace vyučovacího procesu je také změna vyučovacích metod a sociálních forem práce. V neposlední řadě se škola otevírá širokému okolí, nabízí možnosti participace různých aktérů na životě školy – což bylo právě hlavním tématem kongresu.

²Sít servisních agentur (Servisagenturen) poskytuje celodenním školám všestrannou podporu v procesu jejich vzniku a rozvoje. Každá spolková země má jedno centrální pracoviště, které pro všechny celodenní školy v dané spolkové zemi: organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků – vytváří jak programy podle potřeb škol, tak také zprostředkovává nabídky jiných vzdělávacích agentur, vytváří informační materiály o celodenních školách (pro veřejnost) i pro školy samotné (metodiky, inspirace), koordinuje spolupráci vědeckých pracovišť se školami, spravuje informační databázi a webové stránky, plánuje různá větší shromáždění i neformální setkání, organizuje hospitace a exkurze, artikuluje zájmy celodenních škol do politiky.

Další informace dostupné z: <http://www.berlin.ganztaegig-lernen.de/> [cit. 14. 9. 2008].

rence ministrů kultu Annegret Kramp-Karrenbaue a předsedající Německé nadace dětí a mládeže Dr. Heike Kahl. Pozornost ve svých příspěvcích věnovali především důležitosti participace mnoha rozmanitých skupin na utváření celodenních škol. Dále byla diskutována otázka udržitelnosti a budoucího financování programu „Ganztäglich lernen – Zeit für mehr“³. Plenární referáty provázela vystoupení školních hudebních a tanečních skupin jako ukázky příkladů dobré praxe.

Odpolední program nabízel širokou paletu témat a různé způsoby práce. Účastníci mohli volit mezi jednáním ve fórech, sledováním plenárních referátů, workshopy a filmovými dokumenty.

1. Jednání ve fórech bylo vedeno odlišným způsobem, než je obvyklé pro konference v České republice. Po přednesení hlavního referátu vedoucím fóra následovala práce v menších skupinách (7–10 účastníků), diskuse nad tématem a nastíněnými problémy. Každá skupina měla k dispozici pracovní list, který účastníky při práci vedl, a také flipchart, jenž sloužil k závěrečné prezentaci. Tak bylo zajištěno, že i v poměrně velkých sekcích (cca 50–70 účastníků) mohl každý vyjádřit svůj názor, využít své zkušenosti a obohatit ostatní. V jiném fóru se jednalo o příkladech dobré praxe a inspiraci, prezentovaly se zde čtyři školy, a tak při práci ve čtyřech skupinách vznikaly nápady, jak inspiraci dané školy převést na vlastní podmínky či jak ještě vylepšit prezentovanou inovaci. Další fórum mělo podobu učení na stanovištích podobné daltonskému kruhovému systému. Práce v sekcích dokázala, že i větší skupina lidí může efektivně pracovat, jsou-li zvoleny vhodné metody.

Šest sekcí diskutovalo téma „participace“ z různých hledisek.

- Sekce 1. Nechat žáky učit se – učitel jako poradce, metoda hraní rolí ve výuce orientované na žáka.
- Sekce 2. Participace jako pojem, její možnosti a omezení.
- Sekce 3. Teammanagement pro vedoucí pracovníky na celodenních školách.
- Sekce 4. Společně dokážeme víc – rozvoj školy.

³Program „Ganztäglich lernen – Ideen für mehr“ existuje od roku 2004, je financován z prostředků Evropského sociálního fondu a má za cíl vytvářet všestranný podpůrný systém pro celodenní školy nebo pro školy, které se chtějí celodenními školami stát, tj. prezentace příkladů dobré praxe, propojení škol a výměna zkušeností, zprostředkování dalšího vzdělávání, popř. rady expertů, koordinace setkávání škol...Z programu jsou financovány servisní agentury a webové stránky. Další informace dostupné z <http://www.ganztaegig-lernen.de> [cit. 14. 9. 2008].

- Sekce 5. Pryč ze školního dvora – participace v lokálním edukačním prostředí.
- Sekce 6. Kvalita participace.

Závěry měly praktický a doporučující charakter – vždy v rámci tematického okruhu sekce. Bylo představeno mnoho dobrých příkladů, jak participace funguje v různých regionech celého Německa. Byly však nastíněny i problémy a rezervy – a to především při získávání mimoškolních partnerů, v jejich kvalitě a možnostech školení. Překvapivým zjištěním bylo, že i tak odlišné skupiny lidí, jako jsou vědci, učitelé z praxe, manažeři ze servisních agentur, popřípadě ředitelé-manažeři, se mohou vzájemně obohatit a inspirovat při diskusi a výměně názorů.

2. Referáty přednášené jako plenární měly formu výzkumných zpráv, prezentací příkladů participace v různých oblastech Německa či inspirací ze zahraničí. Celkem bylo předneseno šest referátů k tématům Zapojení rodičů do provozu školy a koordinace jejich práce, Kultura „zpětné vazby“ 21. století, Participace na celodenních školách v Nizozemí, Participace na celodenních školách ve východní Evropě. Poslední ze jmenovaných referátů se krátce zabýval situací v České republice – ovšem bohužel z historického hlediska, mapoval pouze stručně situaci do poloviny devadesátých let a chyběly aktuální informace. Na všechna vystoupení navázala zajímavá a mnohdy bouřlivá diskuse, do které se velmi často zapojovali i přítomní žáci.

3. Workshopy nabídly nejpestřejší paletu témat. Ve třech po sobě jdoucích časových blocích probíhaly workshopy vždy ke čtyřem tématům, díky dobré promyšlenosti programu a rozmanité nabídce bylo v každém časovém bloku téma pro každou skupinu účastníků. Pro představu uvádím první blok⁴: Jak oslovit? – rada třídy, Žáci základní školy mohou uvtáret školu s námi – participace nejmenších, Tvorba vize školy za účasti všech aktérů, Odstranit bariéry participace – inspirace z interkulturního vzdělávání. V rámci třetího tématu byl přednesen referát na téma Vzdělávací systém v České republice, reforma a participace. Otázky k tomuto referátu směřovaly na systém hodnocení v České republice obecně a na hodnocení kompetencí, dále na intergraci, potažmo selekci v oblasti volnočasových aktivit. Workshopy byly vedeny různými metodami – některé workshopy se omezily na prezentaci informací a řízenou diskusi, jiné zapojily účastníky do práce

⁴Další témata workshopů a program konference dostupné na:
<http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web783.aspx> [cit. 14. 9. 2008].

ve skupinách, další volili dramatické ztvárnění tématu. Oproti jednání ve fórech měly workshopy vytvořit poměrně heterogenní skupiny (z hlediska profese – tedy učitelé, žáci, vědecká komunita, ředitelé) tak, aby téma bylo diskutováno do větší hloubky a návrhovaná opatření byla cílenější.

4. Filmové dokumenty měly účastníkům přiblížit prostředí, ve kterém se participace odehrává. Jednalo se o snímky dokumentující participaci na různých školách z pohledů všech aktérů – tedy vyjádření učitelů, žáků, rodičů, místní komunity. Po odvysílání dokumentu následovala moderovaná diskuse za účasti tvůrců filmu, kterými byli nezřídka žáci a studenti.

5. Program pro přítomné žáky a studenty probíhal před začátkem odpoledního bloku a po jeho skončení a celé sobotní dopoledne pro vyplnění jejich volného času (tématem byla rovněž participace a práva žáků a studentů), jinak se aktivně účastnili programu pro dospělé. Kdo byl unavený z kongresového ruchu, našel útočiště v připraveném studentském koutku v suterénu kongresového centra. Zde probíhala kuloárová jednání žáků a studentů, jindy také obyčejný ruch a zábava. Studenti byli rovněž velkou oporou kongresového týmu, aktivně se zapojili jak do příprav, tak také do organizace celého kongresu.

V prostorách kongresového centra se paralelně konal veletrh, kde vystavovatelé prezentovali své úspěchy (v případě škol), nabídky na další vzdělávání (v případě servisních agentur). Dále se mezi vystavovateli prezentovaly výzkumné ústavy, které se problematikou zabývají a mohou školám nabídnout výsledky výzkumů, vydavatelství pedagogické literatury a odborných periodik k tématu celodenní školy a rovněž různé neziskové organizace, regionální spolky a občanské iniciativy (rodičovské apod.), které celodenní školy podporují. Zdarma byly dostupné desítky publikací a množství propagačních materiálů. K výměně informací a vzájemné inspiraci docházelo po celé dva dny neustále, konference však na svém konci nevedla k formulování společných závěrů. Organizátoři ponechali účastníkům prostor pro vlastní reflexi kongresu.

Pro české pedagogické prostředí může být podnětné jak téma celodenních škol, tak také způsob organizace tohoto setkání jako „setkání teorie a praxe“. Z vyjádření některých ředitelů vyplývá, že na kongres se svými kolegy jezdí pravidelně a že je pro celou školu velmi prospěšný, z hlediska nových nápadů, nových kontaktů, informačních materiálů, které pro školu získají a mnoha dalšího. Také vědecká obec oceňuje kongres, neboť se tak sblíží s praxí. Skvělá organizace včetně webové podpory, do detailu promyšlený program a snaha poskytnout účastníkům co nejlepší podmínky pro setká-

vání dělají z kongresu celodenních škol výjimečnou událost. A pokud obě strany vidí v kongresu podporu pro svou další práci, nabízí se otázka, zda by podobný kongres či konference v českém vzdělávacím prostředí rovněž nebyly přínosné – právě v období reformy a tvorby, potažmo evaluace školních vzdělávacích programů.

Literatura k tématu

- HÖHMANN, K., HOLTAPPELS, H., G., KAMSKI, I., SCHNETZER, T. *Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen*. 3. vyd. Dortmund: IFS-Verlag, 2005.
- LADENTHIN, V., REKUS, J. (ed.) *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim: Juventa, 2005.
- OTTO, H-U., COELEN, T. *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

Jana Pavlíková

Future and Reality of Gaming

Vienna Games Conference 2008

Počítačové hry představují oblíbenou volnočasovou aktivitu přinejmenším poloviny obyvatel zemí vyspělého světa – z této myšlenky vzešel již druhý ročník festivalu Game City, jehož hostitelem se stalo město Vídeň. Ve dnech 17. – 19. října 2008 tak historické sály zdejší radnice stejně jako prostranství před ní patřily digitálním hrám a těm, které si Game City klade za úkol spojit: představitelům herního průmyslu, neziskovým organizacím, publiku, samotným hráčům i akademikům. Jedním z klíčových prvků Game City je Vienna Games Conference, odborná akce, která chce sloužit jednak jako veřejná informační platforma a jednak si klade za cíl iniciovat a stimulovat setkávání a spolupráci akademiků z nejrůznějších oborů a celého světa. Jde o mezinárodní akci vysoké odborné i popularizační úrovně, čemuž odpovídá skutečnost, že se na její přípravě podílela řada organizací (Universität Wien, Donau-Universität Krems, ministerstvo pro zdraví, rodinu a mládež, rakouský Státní úřad pro pozitivní hodnocení počítačových a konzolových her a město Vídeň).

Letošní ročník konference nesl název Future and Reality of Gaming (FROG) a po tři dny nabízel dvě paralelní sekce zaměřené primárně na vztah počítačových her a edukace a dále příspěvky z oblastí herního průmyslu, designu a recepce počítačových her. Polovina přednášek – přístupná zdarma – byla určena i široké veřejnosti (a simultánně tlumočena do němčiny), druhá část jednání probíhala pouze v angličtině a byla určena výhradě akademickým badatelům. V obou sálech zaznělo v průběhu tří konferenčních dnů sedm vystoupení zvaných přednášejících (nápaditě rozdělených v průběhu celého dne jednání a nikoli pouze na začátek každého dne) a 34 dalších příspěvků. V programu nedocházelo k žádným změnám ani časovým posunům z důvodu absence účastníků.

Účastníci pocházeli z řad nejznámějších odborníků, ovšem ke komplexnosti možných pohledů na problém přispěla i účast několika studentů, kteří se o téma dlouhodobě zajímají. Mezi zvanými přednášejícími vystoupil například autor známých publikací o videohrách a učení profesor James Gee (Arizona State University), profesorka Tanya Krzywinska z Brunel University s tématem kvality hororových prvků ve hrách, profesorka Elizabeth Hayes (University of Wisconsin-Madison) s genderovým tématem vytváření postav ve virtuální realitě, které mj. motivuje ženy k hraní počítačových her, což přirozeně vede také ke zvyšování jejich počítačové gramotnosti, atd.

Autoři příspěvků se soustředili na témata, jež jsou u nás buď zcela neznámá, nebo téměř opomíjená, ale v USA a „západních“ zemích EU (zejména v Rakousku, Německu, Holandsku, Velké Británii apod.) tvoří přirozenou součást (pedagogického) výzkumu. Tuto skutečnost reflektoval nejen náš příspěvek o politováníhodných předsudcích českých edukačních věd vůči počítačovým hrám (Computer Game Literacy in the Czech Republic), ale i vyjádření organizátorů, podle kterých se tato prezentace stala prvním českým „herním“ vystoupením v sousedícím Rakousku. Obdobný problém byl zmíněn také ve vystoupení doktora Deterdinga z univerzity v Utrechtu. Ten ve svém příspěvku o využití počítačových her pro občanskou výchovu připomněl problém pojetí tradiční (s charakteristikami jako „hořká“, „umělá“) a nové školy („zábavná“ a „přirozená“), které ani dnes není zcela překonáno, a tato prerekvizita některým lidem brání v pochopení počítačových her jako zábavného a přirozeného zdroje učení, získávání zkušeností a prožitků.

Mezi dalšími tématy jednání se objevovalo využití her pro environmentální vzdělávání, pro mravní a hodnotovou výchovu apod. a jako nejdiskutovanější východiska pro jejich využití účastníci uplatňovali tyto skutečnosti:

získávání zkušeností pro současný svět, zažívání a simulace situací a lepší ztotožnění s postavou, empatie, zpětná vazba, komplexnost, kontakt s archetypy, hrdiny, metaforami a symboly, pohádkovými a folklórními prvky v moderním pojetí, nácvik připravenosti na řešení situací, možnost měnit svět a zážitek naděje, hraní rolí, sociální zkušenost, kontakt se vzájemnou kritikou a spolupráce s přáteli, učení se ze hry i jeden od druhého, vytváření zájmu o počítač, budování obecnějších kompetencí, volba způsobu hraní, která vede k nácviku plánování, rozhodování a zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí, rozvoj cílevědomosti, možnost vyhrát a poznání zážitku úspěchu, rozvoj osobnosti, schopnost vidět za lineární „dospělé“ vidění světa a mnoho dalších.

Z formálního hlediska lze u herních konferencí vyzorovat zajímavý trend, kdy jsou do recenzního řízení s dostatečným předstihem (v tomto případě v průběhu března 2008) přijímány poměrně rozsáhlé abstrakty (zde 1 500–2 000 slov). K profesionálnímu vyznění konference přispělo také využití externích firem pro zajištění kvalitního osvětlení, ozvučení a paralelního audiovizuálního přenosu vystoupení do vedlejších sálů. Více než obyčejným doplňkem bylo inspirující prostředí historických sálů vídeňské radnice s dostatkem pomocného personálu, který po všechny dny udržoval vysoký gastronomický standard tradiční rakouské i univerzálnější světové kuchyně. V kontrastu s akademickým jednáním pak bylo možné nahlížet i do sálů, kde současně hráči počítačových her testovali nové produkty vystavujících firem a účastnili se nejrůznějších soutěží. Po stránce organizační i odborné se jednalo o maximálně inspirativní setkání (v rámci naší letošní účasti na šesti zahraničních akcích ji můžeme označit za jednoznačně nejlepší), přímo vybízející k zaznamenání překvapivých poznatků a nových souvislostí, k pozornému sledování programu a nedočkavému očekávání zveřejnění článků všech prezentujících, které jsou nyní dostupné na <http://phaidra.univie.ac.at/o:1387>.

Text vznikl v rámci řešení projektu GAČR 406/08/P176 „Vzory pohyblivého obrazu: recepce filmu a audiovizuální kultury u současné české mládeže“

Jana Krátká

Univerzitní profesor Josef Maňák rozvažuje o své pedagogické práci

Rozhovor k 85. výročí jeho narození

*V povědomí odborné pedagogické veřejnosti jsi zapsán především díky svým pracím z oblasti didaktiky, do níž jsi přispěl řadou studií a monografií, orientovaných jednak na její teoretické základy, které jsi rozpracoval v **Nárysu didaktiky** (poslední vydání z roku 2006), jednak na specifické otázky. Některé z nich jsou zajímavé již tím, že pojednávají o problematice, kterou se nikdo z teoretiků do té doby nezabýval, přestože učitelé jsou nuceni řešit ji každodenně, jako jsou domácí úkoly, o kterých pojednáváš ve spise **Problém domácích úkolů na základní škole** (1992). Můžeš čtenářům objasnit okolnosti zrodu této monografie?*

Naznačil jsi motivaci, proč jsem se věnoval problematice domácích úkolů. Jako učitele mě přitahovaly problémy, na něž jsem v praxi narážel. Na základě průzkumu jsem například napsal v padesátých letech pedagogické čtení o tehdy aktuálním tématu – příčinách neprospěchu; mé první uveřejněné statě se týkaly výzkumu výběru slovní zásoby cizojazyčné výuky, objektivnosti klasifikace apod. Po jedenáctiletém učitelování jsem v tomto trendu pokračoval i po přechodu do Olomouce v roce 1960 na Filozofickou fakultu Univerzity Palackého. Pro práci o domácích úkolech jsem se rozhodl po zjištění, že například polská pedagogika má o domácích úkolech několik monografií, v češtině nebyla k dispozici žádná větší studie. Zorganizoval jsem proto rozsáhlý výzkum, zpracoval jej a výsledek jsem nabídl k publikování Státnímu pedagogickému nakladatelství. Mezitím jsem se však ocitl v nemilosti režimu, tož knížka nevyšla (ale peníze za ni mi nakladatelství poslalo). Po 25 letech jsem se k problému domácích úkolů vrátil, zopakoval jsem výzkum, zpracoval srovnávací studii a v roce 1992 jsem ji vydal v pracích Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Publikace však zcela zapadla, snad někdy v budoucnu poslouží k srovnávacímu pohledu.

Vím, že máš v úmyslu se „svou“ didaktikou ještě zabývat a znovu její problematiku zpracovat. Vycházíš-li z přesvědčení, že plody vědeckého poznání zrají a dozrávají s časem, budeš je nahlížet z jiných aspektů, z vyšších pater poznání, v širších filozofických, psychologických či sociologických souvislostech nebo s hlubším ponorem do její bohaté a mnohvrstevnaté problematiky?

Učební text **Nárys didaktiky** je téměř pedagogický „bestseller“, vyšel již v několika vydáních a stále je po něm poptávka. Jeho předností je zřejmě přehlednost a stručnost, ale po tolika letech si již zaslouží odpočinek, nebo přepracování. Plánuji jeho zásadní inovaci, ale pro jiné úkoly se k ní nemohu dostat. Stručnost a přehlednost chci zachovat, avšak chci se pokusit postihnout novou situaci didaktiky, překonat strohou návodnost a účelovost, spíš bych chtěl iniciovat hledání nových přístupů při řešení současných otázek vzdělávání. Máš pravdu v tom, že řešení nové koncepce ve mně dozrává s časem (a nikoliv lehce).

*Stěžejním didaktickým problémem, ke kterému se ve své profesní kariéře opakovaně vracíš, jsou metody: v roce 1967 vyšly **Vyučovací metody** a po šestatřiceti letech **Výukové metody**. V čem (a proč) došlo k posunu v koncepci a zpracování této problematiky?*

Téma výukových metod se mi i po tolika letech jeví jako potřebné a živé. Je třeba reagovat na novou situaci, tolik se toho přece změnilo. Přesto zásadní pojetí nebylo nutno měnit, ovšem současný stav je dynamický, někdy až chaotický, je třeba do něho vnést řád, rozlišit věci základní, podstatné od druhořadých, spojit hodnotný odkaz tradice s novými výboji a perspektivami. Se spoluautorem (prof. V. Švecem) se chystáme na další prohloubení tohoto pojetí.

*Ústředním pojmem jiné sféry Tvého vědeckého zkoumání, která Tě neustále provokuje, je fenomén tvořivosti. Z Tvé iniciativy byly na Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity pořádány čtyři celostátní semináře věnované tvořivosti; z přednesených referátů vznikly čtyři sborníky: **Tvořivost v práci učitele** (1996), **Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků** (1997), **Cesty k tvořivé škole a Tvořivá škola** (1998), které svým pojetím a především rozsahem zmapované problematiky představují hodnotný tvůrčí počín i v evropském kontextu. V témže roce jsi vydal i monografii **Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků**, pojímající tvořivost v širokém rozpětí jako vyvrcholení utvářecího procesu založeného na aktivitě a samostatnosti. Máš v úmyslu se k tomuto jevu ještě vrátit a pojednat ho z jiného pohledu nebo v jiných souvislostech?*

Otázka tvořivosti se někdy stává módním zaklínadlem, ale já jsem se k ní propočoval v důsledku svého vývoje. Navštěvoval jsem dva roky měšťanskou školu, kterou založil Josef Úlehla, a v ní jsem se seznámil s poselstvím reformního hnutí – s důležitostí aktivních postojů v učení i v životě a se samostatnou prací. Dalším prohlubováním těchto osobnostních projevů jsem dospěl k pochopení významu tvořivosti jako nejvyššího cíle edukačního pro-

cesu. Výchova k tvořivosti představuje vrcholové pedagogické mistrovství, které vyžaduje citlivou interakci učitele a žáka a zohledňování mnoha faktorů, které výchovně-vzdělávací proces ovlivňují. Ale to je přece podstata veškerého edukačního dění, které v případě tvořivosti má jen náročnější cíle i postupy a ne vždy se podaří v plné míře dosáhnout žádoucího výsledku. I nadále se touto problematikou zabývám, neboť podobně jako osobnost člověka ani tvořivost nemá stanovené konečné hranice.

*Několik posledních let se intenzivně věnuješ otázkám kurikula. V návaznosti na seminární setkávání členů výzkumného týmu, který jsi vedl, jsi připravil ve spolupráci s doc. Tomášem Janíkem tři sborníky sestavené z příspěvků přednesených na těchto seminářích: **Orientace české základní školy** (2005), **Problémy kurikula základní školy** (2006) a **Absolvent základní školy** (2007). Šíří svého záběru představují ojedinělý vklad do české pedagogické literatury. Ozřejmíš čtenářům okolnosti geneze tohoto projektu? Jak bys orientoval případný další výzkum kurikulárních problémů?*

Orientaci na otázky kurikula ve mně oživilo důvěrnější seznámení s praxí, když jsem zjistil, že pod pláštěm reformy se pokračuje v přetěžování žáků, že mnohé učebnice naplňují své stránky zcela zbytečnými informacemi, že přetrvává pamětní učení atd. Ke škodě věci se přestalo hledat základní učivo, učitelé nebyli připraveni převzít odpovědnost za věcnou úroveň výuky, pojetí informační společnosti se redukovalo na zvládání expanze informací apod. Ovšem nějaký hotový recept na změnu této situace není, proto jsme se začali touto problematikou zabývat a publikovat výsledky našeho zkoumání. V tisku je knížka **Kurikulum v současné škole**, v níž se pokoušíme (J. Maňák, T. Janík, V. Švec) dát na některé otázky odpověď a stručně postihnout problematiku kurikula v celé šíři, a to v intencích spojení teorie s praxí. Ovšem perspektivy jsou velmi obsáhlé, poněvadž kurikulum není statický fenomén, ale dynamický jev, který se stále obměňuje a přináší nové a nové problémy.

Po několik let jsi byl členem vědecké rady Masarykovy univerzity. Jak nahlížíš na dosud praktikovaný rituál provázející profesorské řízení? Jsi přesvědčen, že rozhodnutí členů vědecké rady, z nichž se obvykle 80 % při hlasování vyjadřuje k vědecké práci kandidáta, jejíž problematika spadá do oblasti, v níž sami nepracují, a tudíž ji ani nemohou rozumět, je legitimní a lze je považovat za pravomocné?

Několiikaleté členství ve vědecké radě Masarykovy univerzity mě obohatilo o důvěrnější poznání práce celé univerzity a posílilo pozitivní pohled na vědeckou úroveň mnohých univerzitních pracovišť a jejich pracovníků,

jakož i hrdost na přináležitost k této vrcholné vzdělávací instituci. Ovšem postupně jsem začal pochybovat o objektivitě rozhodování vědecké rady při profesorském řízení. To ovšem není jen záležitost MU, ale obecný nedostatek tohoto systému řízení, kdy „demokraticky“ o něčem rozhodují lidé, kteří meritum problematiky neznají. Zřejmá je souvislost s charakterem některých lidí, jehož kazy se nevyhýbají ani vědeckým pracovníkům. Otázkou potom ovšem je také kvalita a objektivnost jejich vědeckého působení.

Příznačným rysem Tvého vidění světa je otevřenost a vnímavost k otázkám lidské existence a smyslu života. Intenzivně vnímáš současné společenské dění i v širším filozoficko-historickém kontextu, a tak si uvědomuješ, že když veškerá příroda tvoří jednotu, stává se integrace přírodních a humanitních věd nezbytností.

Navozuješ tázání po hlubších kořenech mé životní orientace. Sám se jich snažím dopátrat, protože pocházím z horňácké dědiny, která byla v 16. století útočištěm kacířů a blouznivců, z nichž Jakub Palaitologos byl v Římě upálen (1585). Filozofické otázky, problematika lidské existence mě velice přitahují, ale to snad patří do výbavy každého pedagoga.

*Vím, že jsi nejen vstřícný a ochotný pomoci každému, kdo si to zaslouží, ale že jsi otevřený a připravený diskutovat (na úrovni a s rozhledem) o čemkoli, co je člověku blízké a co je lidské. A to nemám na mysli pouze naše privátní diskuse a polemiky. Tato Tvoje schopnost Tě přivádí – i tehdy, kdy je na pořadu jednání problematika jen okrajově se dotýkající Tvé vědecké orientace – k diskusím iniciovaným brněnskou pobočkou **České pedagogické společnosti**. A co je podstatné (a pro Tebe příznačné), že jsi vždy připraven a schopen se k diskutovanému problému kvalifikovaně, věcně a srozumitelně vyjádřit. V čem jsou podle Tvého názoru tyto diskuse užitečné a pro její účastníky přínosné? Jak a čím Tě obohacují?*

Rád se účastním hodnotných diskusí a polemik, které mimo jiné nabízí i Česká pedagogická společnost. Diskuse a výměna názorů o zajímavých tématech umožňuje totiž bezprostřední vhled do myšlenkové dílny odborníka, a pokud jde o kvalitního člověka, je stále se čemu učit a dovídat se něco nového. Pokud možno, orientuji se na výrazné osobnosti – myslitelského typu – a jsem přesvědčen, že jich je na světě mnoho. Ty mě přitahují, za nimi se celý život snažím ubírat a aspoň trochu se jim vyrovnat.

*Známe se již poměrně dlouho (téměř 40 let) a nejednou jsme spojili své síly při přípravě nové publikace; např. **Profesionální praktika z pedagogiky**, **Kapitoly z metodologie pedagogiky**, naposledy **Vádemékum***

autora odborné a vědecké práce. Přijal bys novou výzvu ke spolupráci i na tématu, kterým ses ještě nikdy nezabýval?

Z toho, co jsem na sebe prozradil, vyplývá, že mě zajímavé projekty stále oslovují a přitahují, ovšem na druhé straně jsem též dostatečně sebekritický a uvědomuji si své možnosti a omezení. Nepřeceňuji se – na co nemám, do toho se nepouštím.

Které osobní vlastnosti by podle Tvého názoru neměly vysokoškolskému učitelovi chybět? Kterou dimenzi jeho osobnostního profilu považuješ pro jeho úspěšné působení za rozhodující?

Ve vysokoškolském prostředí se pohybuji od roku 1960, tož trochu mohu posoudit nároky na vysokoškolského učitele. Platí pro něho totéž, co pro všechny náročné profese. Navíc se však upsal vědě, tj. náročné řeholi, což by ho mělo také výrazně formovat: měl by být otevřený světu, novému poznání, vytrvalý a vnitřně pevný, ale také skromný a pracovitý. Jako učitel ovšem také komunikativní, ochotný pomáhat a být příkladem. Chce se toho po něm příliš?

Kterými aktivitami naplňuješ svůj volný čas? Očekával jsi nějakou otázku, která nebyla položena, ale na kterou bys chtěl reagovat?

Protože se vyznačuješ taktem a ušlechtilostí, nekladeš mi pověstnou Ciceronovu otázku: *Quousque tandem abutere...* (Jak dlouho ještě budeš zneužívat...). Na rozdíl od Catiliny¹ i na nevysovenou otázku odpovídám bez váhání a otevřeně: letos končím. Poštěstilo se mi v roce 2009 dožít několika výročí: 85 let své existence, 60 let coby scholarcha² a 5. výročí pořádání konferencí ke kurikulární problematice Centrem pedagogického výzkumu, na jehož budování jsem se podílel – sečteno celkem stopadesáté výročí životních a pracovních aktivit. Je v tom sice kousek ješitnosti, ale mnohem víc vděčnosti a radosti, že jsem měl v životě štěstí a setkal jsem se s mnoha vynikajícími lidmi, kteří mi důvěřovali, podporovali mě a pomáhali mi. Je jich velice mnoho – těm všem chci vyjádřit hlubokou vděčnost a srdečné poděkování.

Vladimír Spousta

¹Lucius Sergius Catilina (zemřel 62 př. Kr.) stál v čele spiknutí proti oligarchii římského státu, které odhalil zastánce oligarchické republiky Marcus Tullius Cicero.

²Scholarcha (z řec. schōlē – škola + archō – vládnou).

Usnesení sjezdu České pedagogické společnosti

Sjezd České pedagogické společnosti, který se konal **5. února 2009 ve Zlíně** na Univerzitě Tomáše Bati, jednal podle předem oznámeného programu.

Na začátku jednání sjezdu přivítal všechny přítomné předseda ČPdS doc. PaedDr. Petr Franiok, Ph.D., poté přistoupili přítomní účastníci sjezdu k volbě komisí. Do mandátové komise byli aklaamací zvoleni Ing. Hana Čiháková a doc. Ing. Petr Byčkovský, CSc. Do volební komise byli zvoleni doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D., a PhDr. Dana Matýšková. Do návrhové komise byli zvoleni PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D., a PhDr. Antonín Bůžek, Ph.D.

Hodnocení činnosti od minulého sjezdu

Předseda ČPdS přednesl zprávu o činnosti Společnosti za období 2007–2009:

1. Činnost ČPdS probíhala v osmi pobočkách (Brno, Praha, Ostrava, Olomouc, Liberec, České Budějovice, Hradec Králové a v nově založené pobočce ve Zlíně).
2. S potěšením vzal sjezd na vědomí zprávu o počtu členů ČPdS. Počet členů má v posledních dvou letech vzrůstající tendenci. Ke dni sjezdu měla ČPdS registrovaných 273 členů.
3. Účastníci sjezdu vzali na vědomí zprávu o transformaci časopisu Pedagogická orientace. O změnách v redakční radě a výkonné redakci odborného časopisu. Pedagogická orientace byla zařazena do Seznamu recenzovaných neimpaktovaných časopisů vydávaných v ČR.
4. V období 2007–2009 zorganizovala ČPdS dvě celostátní konference:
 - Učitel a žák v současné škole Brno, 12. 2. 2008) – z jednání vyšel tištěný sborník.
 - Škola v proměnách – Učitel-žák-učivo (Zlín, 4.–5. 2. 2009) – z jednání konference vyjde elektronický sborník.
5. Hlavní výbor ČPdS pracoval v období 2007–2009 ve složení:
 - doc. PaedDr. Petr Franiok, Ph.D. – předseda
 - PhDr. Dana Knotová, Ph.D. – místopředsedkyně
 - PaedDr. Jan Štáva, CSc. – hospodář
 - doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D. – vedoucí redaktor Pedagogické orientace
 - PaedDr. Marta Rybičková – tajemnice
 - PhDr. Jana Kohnová, Ph.D.
 - PhDr. Danuše Tomanová, CSc.
 - doc. PhDr. Zdena Veselá, CSc.

Členové hlavního výboru – předsedové poboček: doc. PhDr. Vladimír Spousta (Brno), doc. Ing. Petr Byčkovský, CSc. (Praha), Mgr. Miriam Prokešová, Ph.D. (Ostrava), PhDr. A. Bůžek, Ph.D., dr. J. Kocourková, PhDr. Jana Kantorová, Ph.D. (všichni Olomouc), PhDr. Jana Doležalová, Ph.D. (Hradec Králové), PhDr. Jitka Novotová, Ph.D. (Liberec), PhDr. Petr Havelka, Ph.D. (České Budějovice), Mgr. Jakub Hladík (Zlín)

Sjezd vzal na vědomí zprávu o hospodaření Společnosti v období 2007–2009.

Změny Stanov ČPdS

Sjezd jednohlasně na návrh předsedy Společnosti doc. Petra Franioka odsouhlasil změnu Stanov České pedagogické společnosti v následujících pasážích:

- **Oddíl VI. Orgány společnosti, bod 5. Hlavní výbor Společnosti, písmeno e** v následujícím znění:

„Předseda Společnosti je volen ze všech členů hlavního výboru Společnosti a je zároveň předsedou redakční rady časopisu Pedagogická orientace.“

- Následující **písmeno f** ve znění:

„Hlavní výbor Společnosti se schází nejméně třikrát ročně. Na svém prvním jednání po sjezdu zvolí předsedu Společnosti. První jednání nového výboru svolává a do zvolení nového předsedy Společnosti jednání řídí dosavadní předseda.“

Sjezd jednohlasně na návrh hlavního výboru Společnosti odsouhlasil změnu výše ročních členských příspěvků (poplatek zahrnuje pro člena zaslání časopisu Pedagogická orientace).

Výše členského příspěvku od roku 2009

- 400,- Kč členové v zaměstnaneckém poměru
- 300,- Kč členové (studenti v prezenční formě studia, senioři bez zaměstnaneckého poměru)

Úkoly ČPdS pro další období

Za své hlavní úkoly pro další období považuje Česká pedagogická společnost dále usilovat o vzrůstající tendenci v počtu členů Společnosti. Udržet vzrůstající kvalitu časopisu Pedagogická orientace. Větší pozornost věnovat rozvoji činnosti jednotlivých poboček. Pokračovat v organizování konferencí na aktuální témata.

Volby hlavního výboru na období 2009–2011

Hlasovací lístky a pokyny k volbě sedmi členů hlavního výboru byly členům Společnosti zaslány v předstihu před sjezdem. Volbu bylo možno provést přímo na místě, eventuálně korespondenčně.

Volební komise sečetla všechny hlasovací lístky a vyhlásila výsledky voleb. Volební komise konstatovala, že bylo odevzdáno 79 platných hlasovacích lístků, 8 hlasovacích lístků bylo neplatných.

Výsledky voleb:

1. PhDr. Jana Kohnová, Ph.D., 67 hlasů
2. PhDr. Helena Marinková, Ph.D., 67 hlasů
3. PaedDr. Jan Šťáva, CSc., 64 hlasů
4. PhDr. Zuzana Sikorová, Ph.D., 63 hlasů
5. Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D., 58 hlasů
6. Doc. PhDr. Marcela Musilová, Ph.D., 56 hlasů
7. Doc. PhDr. Vladimír Spousta, 49 hlasů
8. PhDr. Danuše Tomanová, CSc., 47 hlasů

Osmé místo (podle počtu získaných hlasů) obsadila dr. D. Tomanová, CSc. Nestává se tedy podle Stanov ČPdS členem hlavního výboru, ale stává se tzv. náhradníkem. Členem hlavního výboru zůstává dle Stanov ČPdS vedoucí redaktor Pedagogické orientace doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D.

Do hlavního výboru byli zvoleni svými pobočkami pro období 2009–2011 dle Stanov ČPdS tito noví předsedové poboček:

- pobočka Brno: PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
- pobočka České Budějovice: Mgr. Radek Cvach
- pobočka Hradec Králové: Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.
- pobočka Liberec: PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.
- pobočka Olomouc: PhDr. Jana Kantorová, Ph.D.
- pobočka Ostrava: Mgr. Miriam Prokešová, Ph.D.
- pobočka Praha: doc. Ing. Petr Byčkovský, CSc.
- pobočka Zlín: Mgr. Pavel Opatrný

Sjezd ukládá dosavadnímu předsedovi ČPdS svolat jednání nového hlavního výboru – předběžný termín 19. 2. 2009.

Výsledky voleb 19. 2. 2009

Na prvním jednání nového hlavního výboru byla provedena volba předsedy České pedagogické společnosti. Hlavní výbor zvolil **doc. Ing. Petra Byčkovského, CSc.**, novým předsedou České pedagogické společnosti.

Petr Franiok