

CIVILIA

Odborná revue pro didaktiku
společenských věd

Analýza reflexe dějin samostatné České republiky
a Slovenské republiky ve středoškolských učebnicích
dějepisu

Pavel KOPEČEK

Praktické vzdělávání studentů sociální práce
v organizacích

Monika PUNOVÁ

The significance of translation for learning foreign
languages: an example with proper names in the Harry
Potter books

Richard CLOUET

Výchovné paradoxy – pouze teoretický problém?

Tomáš HUBÁLEK

Univerzita Palackého v Olomouci
Olomouc 2016

Ročník 7 | Číslo 1

CIVILIA: Odborná revue pro didaktiku společenských věd
Ročník 7, číslo 1

Mezinárodní redakční rada:

prof. Dr. Bettina Alavi (Pädagogische Hochschule Heidelberg, GER)
prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc. (Univerzita Karlova v Praze),
doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc. (Ostravská univerzita v Ostravě),
doc. Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě),
doc. PhDr. Denisa Labischová, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě)
doc. dott. Giuseppe Maiello, Ph.D. (Università degli Studi di Napoli
„L' Orientale“, ITA)
prof. PhDr. František Mezihorák, CSc., Dr.h.c. (emeritní profesor Univerzita
Palackého v Olomouci),
prof. PhDr. Erik Mistrík, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislavě, SVK),
prof. PhDr. Josef Oborný, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislavě, SVK),
dr. hab. Małgorzata Świder (prof. Uniwersytetu Opolskiego, POL),
dr. hab. Aleksandra Trzcielińska-Polus (prof. Uniwersytetu Opolskiego, POL),
prof. PaedDr., Mgr. Miroslav Vaněk, Ph.D. (Ústav pro soudobé dějiny
AV ČR, v.v.i.)
dr. hab. Péter Varnágy, Ph.D. (Pécsi Tudományegyetem, HUN),
prof. Dr. Rudolf Wichard (Pädagogische Hochschule Schwäbisch
Gmünd, GER)

Odpovědný redaktor: Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.

Technický redaktor: Václav Kotrman

Pro Univerzitu Palackého v Olomouci vydalo Nakladatelství EPOCH s. r. o.
Praha 2016

Vychází dvakrát ročně

Reg. č.: MK ČR E 19778

ISSN 1805-3963

Obsah

<i>Pavel Kopeček: Analýza reflexe dějin samostatné České republiky a Slovenské republiky ve středoškolských učebnicích dějepisu.</i>	4
<i>Monika Punová: Praktické vzdělávání studentů sociální práce v organizacích</i>	12
<i>František Mezihorák: Ethnographical anti-Semitism (the special aspect of the holocaust atmosphere in the south-eastern Moravia in the period of 1938 to 1945).</i>	30
<i>Richard Clouet: The significance of translation for learning foreign languages: an example with proper names in the Harry Potter books</i>	36
<i>Tomáš Hubálek: Výchovné paradoxy – pouze teoretický problém?</i>	53
<i>Martina Cichá, Jana Máčalová, Blanka Moravcová, Andrea Preissová Krejčí, Michaela Roubínková: Role učitele při implementaci multikulturního vzdělávání do školních kurikul</i>	59
<i>Pavel Krákora: Etická výchova a formování charakteru dospívající mládeže v kontextu přípravy budoucích učitelů základních a středních škol v České republice</i>	80
<i>Gabriela Cingelová: Rok 1968 v Německu, Československu a Polsku ve výuce soudobých dějin.</i>	91
<i>Zdeněk Novotný: Hume's Relevant Epistemology. In Defence of "The Old Hume"</i>	98
Recenze: <i>Vanda Vaníčková: NOVÁKOVÁ, Zdenka a kol. Státní správa a samospráva v českých zemích po roce 1918 se zřetelem na oblast školství</i>	110

**Analýza reflexe dějin samostatné České republiky
a Slovenské republiky ve středoškolských
učebnicích dějepisu¹**

Pavel KOPEČEK

**Analysis of the reflection of the history of the independent
Czech Republic and the Slovak Republic in high school
history textbooks**

Abstract: The study analyzing and comparing various ways in contemporary Czech and Slovak history textbooks and the historical development of the Czech Republic and the Slovak Republic after the division of Czechoslovakia.

Key Words: History textbooks, Educational program, Contemporary history

Učebnice dějepisu představují vždy určitý konsenzuální výklad dějin z pohledu určitého národního nebo státního společenství, v podstatě by se dalo mluvit o určitém „oficiálním pohledu“ na dějiny. Vychází to samozřejmě už z jejich samotného účelu – nejsou primárně určeny dospělým čtenářům nebo zapáleným zájemcům o historii, ale transformují poznatky historické vědy zcela konkrétním adresátům – žákům a studentům, pro něž většinou dějepis nepředstavuje nejoblíbenější školní předmět a historie vědní disciplínu, které by se chtěli věnovat po celý zbytek života. Autoři učebnic se většinou nesmí uchylovat k příliš originálním ani kontroverzním soudům a hypotézám, ani se

nemohou pouštět do příliš složitých analýz. I přes rozvoj moderních technologií zůstávají i v současnosti učebnice základním edukačním médiem (Beneš a kol., 2009, s. 10).

Obecně by učebnice dějepisu měla poskytnout faktograficky správný, srozumitelný a většinově přijatelný pohled na dějiny. Autoři učebnic jsou pochopitelně omezeni prostorem, který mohou jednotlivým tématům věnovat, dalším podstatným limitujícím faktorem je pak pro ně to, že učebnice používané v České republice, na Slovensku i v některých dalších zemích jsou schvalovány ministerstvem školství, a musí tedy projít recenzním hodnotícím řízením.

Teoreticky by měl školní výklad dějin dojít v rámci výukového procesu až do současnosti (Beneš, Hudecová, 2005, s. 19). V praxi však k tomu z více příčin většinou nedochází. Ne nejméně podstatný je přitom časový faktor – nejnovější dějiny se na základních i středních školách probírají až na konec výukového cyklu, takže na ně často nezbyvá dostatek času. Dalším výrazným omezujícím činitelem je – nebo spíše donedávna bylo – složení pedagogických sborů. Řada učitelů starší generace měla problém probírat moderní dějiny už kvůli tomu, že je před rokem 1989 učila diametrálně odlišně, a proto často končila svůj výklad rokem 1945 nebo ještě dříve. Tento specifický problém samozřejmě s postupnou obměnou pedagogických sborů odeznívá, obecně ale při probírání nejnovějších dějin platí, že pokud se vyučující dějepisu nechce omezit jen na prostý výčet událostí, musí fakta také určitým způsobem vybírat, analyzovat a hodnotit, tj. v podstatě také předkládat i svůj názor na ně, a to může být u nejnovějších dějin problém pro učitele jakéhokoliv generačního zařazení.

Učebnice dějepisu jsou také výrazem stavu, povahy a funkcí historického myšlení dané společnosti (Beneš a kol., 2009, s. 9). Z tohoto hlediska může být podnětné srovnání, jakým způsobem je v soudobých českých a slovenských učebnicích dějepisu zpracován historický vývoj České republiky a Slovenské republiky po rozdělení Československa, tj. od roku 1993. Při tomto srovnávání má smysl hodnotit zejména učebnice dějepisu určené pro gymnázia, popř. některé typy středních škol (v ČR zejména pedagogická lycea), na nichž se dějepis vyučuje minimálně tři roky. Kvůli věku a předpokládané vyšší mentální vyspělosti

žáků mohou být tyto učebnice faktograficky bohatší než učebnice pro základní školy a autoři mohou některé historické otázky pojímat i analyticky.

Dominantní učebnici pro výuku nejnovějších dějin na gymnáziích v České republice představuje až doposud *Dějepis pro gymnázia a střední školy 4. Nejnovější dějiny* (autoři Jan a Jan Kuklíkovi, 1. vydání v roce 2002, poté dotisky). Druhou učebnicí používanou na českých gymnáziích jsou *České dějiny II* (autor Robert Kvaček, 1. vydání v roce 2002, nyní už 3. dotisk). Tato učebnice je ale využívána výrazně méně (Beneš a kol., 2009, s. 34).

Z hlediska sledovaného tématu je podstatné, že obě tyto učebnice končí svůj výklad národních dějin rozdělením Československa 1. ledna 1993. V první ze jmenovaných učebnic je pak už jen stručná zmínka o úsilí České republiky a Slovenské republiky o vstup do NATO a EU a o tom, že ČR vstoupila do NATO v roce 1999 (Kuklík, Kuklík 2002, s. 204). Ačkoliv obě učebnice byly vydány až v roce 2002, historický vývoj České republiky v 90. letech 20. století v nich není vůbec zachycen. (Co se týče podrobného výkladu obecných dějin, i ten v Kuklíkově učebnici končí rokem 1992, i když je někdy naznačen i další vývoj, např. v případě konfliktů v bývalé Jugoslávii.)

Je vhodné se zamyslet nad tím, proč absence výkladu nejnovějších dějin v těchto učebnicích dlouho nebyla pocíťována jako problém, který by bylo vhodné řešit buď vydáním nové učebnice, jež by zahrnovala i nejnovější dějiny, nebo vydáním doplněné a rozšířené podoby dosavadních učebnic. Zde je třeba upozornit na fakt, že učebnice dějepisu, nebo širěji školní výuka dějepisu nebyly doposud v České republice předmětem konfliktu na vrcholné politické úrovni.² Je ale zřejmé, že „závazný“ učebnicový výklad některých témat z období 90. let 20. století nebo začátku 21. století by v době, kdy přímí aktéři těchto událostí ještě ve větší míře působili v aktivní politice, konflikt vyvolat mohl – pro ilustraci uveďme např. otázku úspěšnosti či neúspěšnosti ekonomické transformace v České republice v 90. letech, pád Klausovy vlády v roce 1997 v souvislosti s tzv. sarajevským atentátem nebo tzv. opoziční smlouvu mezi ČSSD a ODS. Nabízí se vysvětlení, že právě to byl jeden z důvodů, proč se autoři učebnic těmito tématům vyhnuli a svůj

výklad národních dějin raději ukončili už rozdělením Československa na začátku roku 1993.

Ani základní dokument, kterým ministerstvo školství stanovuje obsah učiva dějepisu na gymnáziích – **Rámcový vzdělávací program (RVP)** pro gymnázia – nevytváří přímý tlak na autory, aby nejnovější dějiny do svých učebnic zahrnuli. I když tvůrci RVP počítali s tím, že výklad dějin bude v rámci výuky dějepisu doveden až do současnosti, jednotlivé tematické celky věnované dějinám po roce 1945 jsou v RVP zpracovány tak, že v nich nejsou témata nejnovějších dějin přímo jmenována (viz příloha).

Na absenci výkladu nejnovějších dějin v učebnicích pochopitelně narážejí středoškolští studenti, kteří přehledné znalosti o období po roce 1992 potřebují např. k maturitě, přijímacím zkouškám apod. Tuto mezeru donedávna úspěšně zaplňovaly pouze některé učební příručky, vydávané ovšem bez schvalovací doložky ministerstva školství. Příkladem může být příručka *Odmaturuj z dějepisu 2* (autoři Alena Štěpánková a Zdeněk Šašinka, 1. vydání v roce 2006), která mj. obsahuje komentovaný nástin politického, hospodářského i kulturního vývoje v ČR až do začátku 21. století, včetně např. výkladu a hodnocení privatizace v 90. letech, začleňování České republiky do NATO a EU a věnuje se i kontroverzním tématům typu opoziční smlouvy. Výklad v této příručce končí sestavením vlády ČSSD, Unie svobody a KDU-ČSL v roce 2002 (Štěpánková, Šašinka, 2006, s. 217–218).

Pokusem o vyplnění mezery v učebnicovém zpracování nejnovějších dějin se v nedávné době stala učebnice *Moderní dějiny pro střední školy*, kterou s podtitulem *Světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století* vydalo v roce 2014 nakladatelství Didaktis. Podle své předmluvy má být tato učebnice, vytvořená poměrně širokým kolektivem autorů, prvním dílem čtyřdílné učebnicové sady sloužící k výuce dějepisu na středních školách, primárně pak na gymnáziích. Nejnovější dějiny českých zemí jsou zde zpracovány v podkapitole *Transformace Československa a vznik České republiky*. V rámci této podkapitoly jsou zpracovány nejen léta 1989–1992, ale je zde nastíněn i historický vývoj České republiky v dalším období. Pozornost je přitom věnována vnitropolitickému vývoji, integraci do Severoatlantické aliance a Evropské

unie, problémům transformace české ekonomiky v 90. letech, včetně privatizace a restitucí. Je zde rovněž stručně nastíněn sociální a společenský vývoj české společnosti v tomto období. V doplňkových textech jsou v rámci této podkapitoly podrobněji rozebírána i některá již zmíněná kontroverzní témata, např. opoziční smlouva nebo „česká“ cesta privatizace, která často vedla k tunelování firem.

Opět i v případě této učebnice je ovšem možné konstatovat jistou časovou disproporci. Zatímco evropské a světové dějiny a rovněž zahraniční politika České republiky jsou v příslušných podkapitolách v souladu s podtitulem učebnice skutečně dovedeny až do konce prvního desetiletí 21. století, nástin vnitropolitického vývoje v ČR je uzavřen už rokem 1998. „Žhavá“ vnitropolitická témata prvního desetiletí 21. století, jako např. spor o umístění amerického radaru v Brdech nebo zrušení předčasných voleb v roce 2009 jsou tak pomínuta.

V této souvislosti může být velmi podnětné srovnání se současným stavem výuky nejnovějších dějin na Slovensku. Co se týče učebnic dějepisu, samostatná Slovenská republika má s nimi poněkud odlišnou historickou zkušenost než Česká republika, protože na Slovensku se učebnice dějepisu už staly předmětem politického boje. Výrazný je v tomto směru zejména případ z období vlády Vladimíra Mečiara (1994–1998), kdy ministryně školství Eva Slavkovská za Slovenskou národní stranu nechala distribuovat do škol jako učební pomůcku kontroverzní publikaci *Dejiny Slovenska a Slovákov v časovej následnosti faktov dvoch tisícročí* (autor Milan Stanislav Ďurica, 1. vydání v roce 1995, další pak 1996 a 2003).

V této publikaci jsou dějiny Slovenska popisovány jako lineární úsilí Slováků o vytvoření vlastního státu, přičemž vyvrcholením tohoto úsilí by měla být válečná Slovenská republika v letech 1939–1945. Největší kontroverze vyvolalo kladné hodnocení osobnosti Josefa Tisa a zvláště nepříjemné byly některé formulace týkající se deportací slovenských Židů a podílu slovenské vlády na něm, které se daly interpretovat jako popírání holocaustu. Proti této příručce protestovaly židovské organizace i Slovenský svaz protifašistických bojovníků. Skandál umocnilo, že na vydání této příručky byly použity peníze z evropského fondu Phare. Na nátlak ze strany Evropské unie musela být publikace ze škol

stažena (Havranová, 2006). Je zřejmé, že díky této aféře se na Slovensku z otázky učebnic dějepisu stala výrazně politická záležitost, kterou ani autoři těchto učebnic, ani politická reprezentace nemohou podceňovat.

Znovu se téma výuky moderních dějin na slovenských školách stalo součástí veřejné debaty po slovenských parlamentních volbách v březnu 2016, v níž krajně pravicová Lidová strana Naše Slovensko Mariana Kotleby získala přes 8% hlasů. Do přímé souvislosti s tímto volebním ziskem je přitom dávána mj. absence důraznějšího odsouzení slovenského fašismu v období 2. světové války ve slovenských učebnicích dějepisu (viz např. <http://www.novinky.cz/zahranicni/evropa/398692-slovensti-zaci-se-o-fasisticke-minulosti-sve-zeme-uci-casto-zkresle-ne.html>).

V současné době je na slovenských gymnáziích nejpoužívanější učebnicí pro výuku nejnovějších dějin *Dejepis pre 3. ročník gymnázií. Národné dejiny* (autoři Alena Bartlová a Róbert Letz, 1. vydání v roce 2005, druhé v roce 2008). I tato publikace se ovšem stala terčem kritiky pro příliš „tolerantní“ zachycení období válečné Slovenské republiky a minimálně skrytou obhajobu osobnosti Josefa Tisa.

Co se týče nejnovějších dějin, tato učebnice se mj. velmi podrobně zabývá tématem rozdělení Československa a vzniku samostatné Slovenské republiky a pro popis období let 1990–1992 je pro ni dominantní popis vývoje česko-slovenských vztahů a slovenská cesta k samostatnosti. Období po rozdělení Československa a vzniku samostatné České a Slovenské republiky je zde zachyceno v kapitole *V samostatnom štáte do spoločnej Európy* (s. 184–189).

K tématům, jimž autoři učebnice v rámci této kapitoly věnovali významnou pozornost, mj. patří:

- volba prezidenta republiky: M. Kováče v roce 1993, R. Schustera v roce 1999 a Ivana Gašparoviče v roce 2004,
- odvolání V. Mečiara z funkce premiéra a předčasné parlamentní volby v roce 1994,
- izolace Slovenska na mezinárodní scéně v důsledku porušování demokratických principů v době Mečiarovy vlády, v důsledku čehož byl odložen vstup Slovenska do Severoatlantické aliance,

- volby v roce 1998 a vytvoření Dzurindovy vlády,
- integrace Slovenska do NATO a EU,
- hospodářský a sociální vývoj na Slovensku po roce 1992, privatizace a ekonomická transformace – její pozitiva i negativa

Obecně v této slovenské učebnici převládá pozitivní hodnocení historického vývoje Slovenska v 90. letech 20. století a na začátku 21. století a optimistické výhledy Slovenska do budoucnosti. Na místě je proto i spekulace, zda se do rozdílného přístupu českých a slovenských autorů učebnic k výkladu nejnovějších dějin podvědomě nepromítá také odlišný pohled Čechů a Slováků na vlastní státnost a zejména na rozdělení Československa a vznik samostatných států.

Poznámky:

- ¹ Tato studie vznikla jako dílčí výstup projektu IGA s názvem *Dějepisné vzdělávání s akcentem na soudobé dějiny a jeho reflexe ze strany učitelů*.
- ² Politické spory o smysl a koncepci Ústavu pro studium totalitních režimů se do roviny „školního dějepisu“ prozatím výrazněji nepřenesly.

Literatura:

- BARTLOVÁ, A., LETZ, R. *Dejepis pre 3. ročník gymnázií. Národné dejiny*. Bratislava: SPN, 2008.
- BENEŠ, Z., GRACOVÁ, B., PRŮCHA, J. a kol. *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu - teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha: ÚIV, 2009.
- BENEŠ, Z., HUDECOVÁ, D. *Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu – vzdělávací obor dějepis*. Úvaly: ALBRA s.r.o., 2005.
- ČURDA, J., DVOŘÁK, P., HUŠEK, P., JINDŘÍŠKOVÁ, J., KAŠKA, V., KOLÁŘ, O., NĚMEC, J., PÁNEK, T. *Moderní dějiny pro střední školy. Světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století*. Brno: Didaktis, 2014.
- HAVRANOVÁ, R. „Kniha o Tisovi, která pobouřila historiky“. *Hospodářské noviny*. 17. 10. 2006 (dostupné z <http://hn.ihned.cz/c1-19537740-kniha-o-tisovi-ktera-pobourila-historiky>)
- KUKLÍK, J., KUKLÍK, J. *Dějepis pro gymnázia a střední školy 4. Nejnovější dějiny*. Praha: SPN, 2002.
- KVAČEK, R. *České dějiny II*. Praha: SPL – Práce, 2002.

MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007 (dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma>).

ŠTĚPÁNKOVÁ, A., ŠAŠINKA, Z. *Odmaturuj z dějepisu 2*. Brno: Didaktis, 2006.
<http://www.novinky.cz/zahranicni/evropa/398692-slovensti-zaci-se-o-fasisticke-minulosti-sve-zeme-uci-casto-zkreslene.html>

Příloha:

Tematické celky, které jsou v RVP pro gymnázia věnovány dějinám po roce 1945:

- Evropa a svět po válce (OSN, princip sociálního státu)
- Východní blok, jeho politický, hospodářský a sociální vývoj; SSSR jako světová velmoc; RVHP, Varšavská smlouva
- euroatlantická spolupráce a vývoj demokracie; USA jako světová velmoc
- životní podmínky na obou stranách „železné opony“
- konflikty na Blízkém východě, vznik státu Izrael
- dekolonizace; „třetí svět“ a modernizační procesy v něm – ekonomické, demografické a politické postavení v globálním světě
- pád komunistických režimů a jeho důsledky; sjednocující se Evropa a její místo v globálním světě
- globální problémy moderní společnosti

(Zdroj: MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007, dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma>)

Kontakt na autora příspěvku:

PhDr. Pavel Kopeček, Ph.D.

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo náměstí 5

771 40 Olomouc

e-mail: p.kopecek@upol.cz

Praktické vzdělávání studentů sociální práce v organizacích

Monika PUNOVÁ

Field education of social work students at placements

Abstract: This essay focuses on practical training of high school's social work students at Social policy and social work department at Masaryk University Brno. Field education is very important element of social work education. In the Czech Republic, as in most other countries, social work student learning is a combination of a college based education and field education. Author discusses importance of field education in social work placements and the crucial role of practice teachers from placements. There are presented empirical findings from survey which examined the experience of practice teachers engaged in field education. Author analyses possible risk and protective factors of field education in placements and discusses possible implications on the practical curriculum education.

Key Words: Field education, Social work student, Practice teacher, Practice placement

Úvod

Přestože je sociální práce v českém prostředí terciálního vzdělávání vyučována již více než dvacet let, stále ještě „hledá svou tvář“. Její obsahové vymezení je ambivalentní a není rovněž zcela zřejmé, co je její doménou zvláště ve vztahu k dalším pomáhajícím profesím (Chytil,

2007; Navrátil, Navrátilová, 2008; Punová, 2012; Matulayová, Musil, 2013). Stejně, jako dochází k vývoji identity oboru sociální práce, mění se rovněž její vzdělávání. Nejprve se jako klíčové vynořovaly otázky „zda vůbec“ má být součástí akademického vzdělávání sociálních pracovníků i odborná praxe a supervize studentů, později se pozornost odborníků obracela k otázkám „jakým způsobem“ praktické vzdělávání v rámci terciálního školství uchopit (Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007; Navrátil, Šišláková (eds.), 2007a; Navrátilová, 2010).

Již není pochyb o tom, že vzdělávání studentů sociální práce je určitou symbiózou složky teoretické i praktické. Jedno bez druhého není možné - odborné praxi v organizacích předchází teoretická příprava a teoretická reflexe tuto praxi rovněž doprovází. Toto propojení teorie a praxe ve vzdělávání se odráží také v pojmu praktické vzdělávání, který se v českém akademickém kontextu ustálil a označuje odbornou praxi a supervizi studentů sociální práce. Praxi studentů realizovanou v organizacích sociálních služeb doprovázenou supervizí studentů, která je realizována supervizorem ve škole.

Realizace odborné praxe je v kontextu vysokého školství specifická v tom, že vyžaduje spolupráci s vnějšími participanty – s organizacemi, v nichž může student tuto praxi realizovat. V kontextu sociální práce se většinou jedná o organizace poskytující sociální služby určitým typům klientů. A právě na ně je zaměřen tento příspěvek. Jeho cílem je poukázat na vybrané rizikové a protektivní činitele praktického vzdělávání studentů sociální práce na Katedře SPSP z pohledu instruktorů praxe. Toto výzkumné šetření proběhlo v 25 organizacích, jež poskytují praxi studentům sociální práce na Katedře sociální politiky a sociální práce Fakulty sociálních studií v Brně.

O náročnosti profese sociální práce v mnohém vypovídá výzkum Curtis, Moriarty, Netten (2010), kteří zkoumali délku setrvání ve vybraných pomáhajících profesích ve Velké Británii. Jak se ukázalo, v porovnání s lékaři, zdravotními sestrami a farmaceuty nově kvalifikovaní sociální pracovníci vydrží ve své profesi překvapivě nejkratší dobu – pouze 8-13 let. Délka profesního života byla u farmaceutů 28 let, u lékařů to bylo 25 let a zdravotní sestry setrvaly ve své profesi průměrně 15 let. Pochopitelně „životnost“ českých sociálních pracovníků se může

od jejich britských kolegů lišit. Nicméně přestože máme v českém kontextu pro realizaci sociální práce jiné parametry (především legislativní rámec, charakter vzdělávání budoucích profesionálů, ohodnocení jejich činnosti), jsou i jisté charakteristiky, jež jsou společné všem sociálním pracovníkům a tím jsou fyzická a především psychická náročnost jejich povolání. Zde se ukazuje, že role organizací poskytujících praxe je v procesu vzdělávání studentů nezastupitelná. Díky nim mohou studenti reflektovat, jak vypadá výkon sociální práce se skutečnými klienty v realitě jejich obtížných životních situací. Právě ono poznání nelehké reality náročnosti profese sociální práce může pro studenty představovat velkou zkušenost, kterou by studiem odborné literatury a účastí na přednáškách získali stěží. Domnívám se, že v rámci úvah nad curriculum praktického vzdělávání je nezbytné reflektovat vybrané charakteristiky spolupráce mezi vysokou školou či univerzitou a organizacemi poskytujícími praxe studentům. V rámci tohoto příspěvku vycházím ze zkušenosti s realizací praktického vzdělávání na Katedře sociální práce a sociální politiky FSS MU v Brně.

1 Význam organizací v rámci praktického vzdělávání studentů

Obecně lze říci, že cílem odborných praxí je umožnit studentům reflexi reálné zkušenosti z praxe v organizacích s teoretickými poznatky, jež získávají studiem ve škole. V prostředí českých vyšších odborných a vysokých škol bývají organizace praxe označovány různě. Jako pracoviště praxe, stážové pracoviště či organizace, terénní organizace (či organizace v terénu). V zahraničí se velmi často označují jako agentury praxe. Jsou nedílnou součástí systému vzdělávání sociální práce, protože mu dávají reálný, méně abstraktní rozměr. Otázce propojení teorie s praxí byla věnována řada studií. Na některé z nich upozorňují Maroon a kol. 2007, kteří označují praktické vzdělávání jako „práci v terénu“ a považují ji za „hlavní složku profesní socializace“. Jak dále uvádí (2007, s. 14): „Praxe studentům umožňuje vyzkoušet vědomosti, schopnosti a hodnoty nabyté ve škole a zároveň jim přirozenou cestou otevírá prostor pro další učení. Takové učení přímou zkušeností pod vedením supervizora lze na akademické půdě snadno propojit s teorií i s analýzou

zkušeností v diskusních skupinách“. Jak dále dodávají, neexistuje nějaká jasná dělicí čára mezi školou jakožto poskytovatelem teorie a organizacemi, které nabízí studentům získávání zkušeností z oblasti sociální práce. Praxe v organizacích podle nich „... prohlubuje, rozvíjí, podporuje, rozšiřuje a podrobuje analýze teoretické znalosti. Pod vlivem zkušeností z praxe je sociální pracovník občas veden i ke kritickému přehodnocení teorií.“ (Maroon a kol., 2007, s. 14).

Poněkud jinou optikou na význam organizací v rámci praktického vzdělávání nahlíží Navrátil, Navrátilová (2007a), kteří reflektují jejich vliv na celkovou profesionalizaci výkonu sociální práce. Podle nich se díky praxi studentů v organizacích vzdělává nová generace sociálních pracovníků, kteří budou svou profesi vykonávat kompetentně a ve shodě s etickými principy profese.

2 Minimální standardy vzdělávání v sociální práci ve vztahu k organizacím poskytujícím praxi

Pojetí praxí na vysokých školách se odvíjí od tzv. Minimálního standardu vzdělávání v sociální práci (2014)¹ jež vydává Asociace vzdělavatelů v sociální práci². Ten upravuje 12 oblastí výuky sociální práce, přičemž praktickému vzdělávání jsou věnovány dvě z nich – odborná praxe a supervize. V rámci odborné praxe pak Minimální standard uvádí následující cíle:

- „podpořit odbornou způsobilost a rozvíjet kompetence studujících k výkonu sociální práce v příslušných typech institucí a organizací
- vést studující k reflexi zkušenosti z odborné praxe a sebereflexi, aby si byli vědomi sebe jako nástroje sociální práce. Studující k reflexi a sebereflexi vědomě a aktivně používají teoretické poznatky, metody a etické standardy sociální práce
- motivovat studující k hledání a nalézání profesní identity“ (Minimální standard, 2014).

Z těchto cílů je patrné, že se zaměřují na obsah praktického vzdělávání a nereflektují způsob, jakým lze těchto cílů dosáhnout. O organizacích poskytujících praxi se explicitně hovoří až v následující části

Minimálního standardu, kde jsou uvedeny povinnosti studentů ve vztahu k organizaci:

- „aktivně se zapojují do práce týmu;
- rozumějí své roli na pracovišti;
- orientují se v činnosti a rozumí hodnotám a cílům organizace;
- orientují se ve vnitřních pravidlech organizace a dodržují je;
- přispívají k rozvoji organizace“ (Minimální standard, 2014)

Minimální standard označuje organizaci poskytující praxi jako pracoviště. Jím adresuje určitá doporučení, která se zaměřují spíše na organizační uspořádání praxí a nikoliv na jeho obsah:

- „Na pracovišti vede studující určený zkušený sociální pracovník, případně jiný odborník.
- K realizaci partnerství a aktivní participace všech zúčastněných stran (studující – škola – pracoviště) je doporučeno využít trojstranný kontrakt s vymezením podmínek spolupráce.
- Ve smlouvě o zajištění praxí je třeba ošetřit také povinnosti školy a povinnosti pracoviště v souvislosti s nakládáním s důvěrnými údaji a mlčenlivostí, bezpečností práce a požární ochranou“ (Minimální standard, 2014).

Reflexí tohoto Minimálního standardu docházíme ke zjištění, že ve vztahu k organizacím poskytujícím praxi studentům uvádí minimální množství doporučení. Organizační uspořádání praxí tak ponechává převážně na školách a organizacích. Nijak také nezasahuje do obsahu, náplně praxí. Pouze apeluje, aby se studentům v organizaci věnoval zkušený odborník a aby byla tato spolupráce stvrzena smlouvou o zajištění praxí.

Přestože byl Minimální standard v roce 2014 aktualizován, otázce organizačního uspořádání praktického vzdělávání ve vztahu k organizacím praxe se věnuje minimálně. Podle Minimálního standardu by měla odborná praxe a supervize tvořit alespoň 25 % objemu výuky, což předpokládá značnou míru spolupráce s organizacemi, které tuto praxi poskytují. Zůstává realitou, že otázku spolupráce mezi školou a organizací český Minimální standard ponechává téměř bez povšimnutí. Je pak

na zástupcích škol, jak tuto spolupráci uchopí a právě tomuto tématu bude věnován následující text.

3 Výběr organizací poskytujících praxi

Je zřejmé, že ne každá organizace může být školícím pracovištěm pro studenty sociální práce. Tyto organizace si vybírá škola na základě vlastních kritérií. Ta mohou být různá, například Maroon a kol. (2007) hovoří o těchto ukazatelích, které by organizace měly naplňovat:

- Ve vztahu k sociální práci by měla být poskytovatelem sociálních služeb, měla by mít jasně definovanou cílovou populaci klientů (uživatelů služeb) a její činnost by měla probíhat v souladu s etickým kodexem sociální práce.
- Ve vztahu ke vzdělávání studentů by měla být ochotná poskytovat praxe všem studentům bez ohledu na jejich věk, pohlaví, etnicitu, vyznání, či sexuální orientaci.
- Ve vztahu k profesionalizaci vzdělávání budoucích sociálních pracovníků by měla vnímat svou spoluúčast na tomto vzdělávání jako něco potřebné a užitečné.
- Ve vztahu ke škole by měla podporovat cíle a směřování školy, z níž studenti pocházejí. Zároveň by měla v otázkách praxe studentů komunikovat s pověřenými zástupci školy.
- Ve vztahu k reálnému výkonu praxe studenta v organizaci by měla studentům pomáhat při jejich začleňování do pracovního kolektivu, umožňovat studentovi účastnit se činnosti organizace, poskytovat studentovi potřebné informace, být otevřena pro oboustrannou kritiku a zajišťovat studentovi a supervizorovi (míně je supervizor ze školy) dostatečný prostor pro autonomní působení. Součástí by mělo být zajištění potřebného materiálního i administrativního zázemí k realizaci praxe.

Pochopitelně je na vzájemných interakcích mezi zástupci školy a organizace, na jakých pravidlech spolupráce se domluví. Je rovněž na nich, jakou formou tuto spolupráci stvrdí. Předpokladem tohoto procesu je ochota obou stran participovat při doprovázení studentů na praxi.

4 Vztah školy k organizaci poskytující praxe

V realitě se lze setkat s tím, že přístupy škol k samotnému praktickému vzdělávání a k organizacím, jež jej zprostředkovávají, jsou odlišné. Podle Navrátila a Navrátilové (2007a) lze v tomto smyslu rozlišovat v podstatě pouze dva modely, které se liší v otázce integrace a externalizace závazku praxe. Jak sami autoři dodávají, volba mezi nimi může pro zástupce škol představovat obtížné dilema. Tito autoři rozlišují:

1. *Model externalizace závazku praxe:* V tomto případě je role školy více pasivní, svým způsobem se vzdělávací instituce zříká zodpovědnosti za realizaci praxe, kterou přenechává organizacím sociálních služeb. V jeho rámci je brána studentská praxe jako „morální závazek organizací a pracovníků sociálních služeb, v němž se očekává, že studentům budou vedení a zasvěcování do tajů sociální práce poskytovat pracovníci organizace (i organizace) zdarma s odkazem na to, že někdy v minulosti je patrně také někdo na stejném principu zaškoloval“ (2007a, s. 119). Z hlediska školy je zajištění praxe vnímáno jako problematická stránka vzdělávání, může se tak dít kvůli tomu, že na realizaci praxí nemá finanční prostředky.

2. *Model integrace závazku praxe:* Zde je praxe vnímána stejně hodnotně jako vysokoškolská výuka, respektive se jí stává navzdory tomu, že je vykonávána na detašovaných pracovištích. Realizace praxí v organizacích je tedy součástí vzdělávacího procesu na škole, pracovníci organizace jsou vedle své pracovní pozice v organizaci vnímáni rovněž jako lektori na škole. Za svou činnost bývají odměňováni z prostředků školy, která pak aktivně ovlivňuje obsah praktického vzdělávání. V tomto případě je praxe sice nazírána jako specifická forma vzdělávání, nicméně není považována za přítěž, která by byla „něčím navíc“. Podle těchto autorů jsou nevýhody modelu integrace závazku praxe v tom, že pro školu představuje větší finanční a personální zátěž (organizacím za praxe platí, na škole se musí někdo věnovat praxím) a také je náročnější z organizačního hlediska (musí se uzavírat smlouvy, vyjednávat dohody).

V českém terciálním vzdělávání sociálních pracovníků je dle výše uvedených autorů preferován model externalizace závazku praxe,

kdežto v anglosaských zemích (především ve Velké Británii a Spojených státech amerických) je využívanější model integrace závazku praxí. Dle mého názoru se již situace v českém terciálním vzdělávání sociálních pracovníků mění a školy jsou nuceny přecházet od modelu externalizace závazku k více aktivnějšímu integračnímu modelu závazku praxe. Je to dáno i již zmíněným Minimálním standardem ASVSP, kterému není možné dostát bez aktivní spolupráce s organizacemi poskytujícími praxi. O implementaci modelu integrace závazku praxí usiluje i systém praktického vzdělání na Katedře SPSP, o němž bude ještě pojednáno v rámci představení výsledků empirického šetření.

5 Role instruktora praxí v organizaci

V předchozím textu bylo nastíněno, že studenta by měl na praxi vést zkušený pracovník dané organizace. Toto pojetí vychází z anglosaského pojetí praktického vzdělávání, kde je tato osoba nazývána jako praktický učitel sociální práce (srov. Lindsay, 2005, Schuurman, 2008). V českém kontextu bývají označováni různě; jako mentoři, supervizoři či instruktoři praxí. Jejich role spočívá v tom, že součástí jejich pracovního úvazku je vedle výkonu sociální práce realizované danou organizací také vedení praxe studentů, kteří do organizace nastoupí. Podle Caspi, Reid (2002) je jeho úkolem doprovázení, poskytování teoretických vědomostí a průběžné posouzení praxe studenta. Tsien, Tsui (2007) dále dodávají, že součástí jeho role je studenta také učit, dohlížet na něj a poskytovat mu supervizi. Přičemž základem je vhodná komunikace a dobrý vztah mezi nimi. Vidíme, že se jedná o nelehkou roli, protože vedle tohoto doprovázení je nezbytnou součástí jejich činnosti také vyjednávání s vedením jejich vlastní organizace (často se jedná o nadřízené pracovníka) a také se zástupci školy (může se jednat o pracovníky, kteří mají na starosti agendu praxí a také o učitele, kteří studentům poskytují supervize ve škole).

Požadavky na instruktora bývají různé, někteří autoři (Ford, Jones, 1987; Navrátil, Navrátilová, 2007a; Maroon a kol. 2007) uvádějí tyto základní charakteristiky:

- Pro studenta by měl představovat určitý rolový model sociálního pracovníka s ujasněnou profesní identitou.
- Měl by mít patřičné vzdělání (ideálně v oboru sociální práce) na úrovni magisterského stupně a mít dostatečnou praxi.
- Měl by vyjadřovat loajalitu jak svému zaměstnavateli (tedy organizaci), tak také zástupcům školy, z níž přichází student na praxi.
- V organizaci by měl vytvářet takové prostředí, které studentovi umožní vykonávat plnohodnotnou praxi a dostat tak jejím cílům.
- Ve vztahu ke své profesi by se měl instruktor průběžně vzdělávat a měl by být otevřený k tomu, že i on vzdělává studenta a podněcuje v něm reflexi jeho praktických zkušeností s teoretickými poznatky.
- Ve vztahu ke škole by měl znát její vzdělávací cíle a nastavení systému praktického vzdělávání a měl by se s nimi ztotožňovat.
- Měl by být připraven vést jakékoliv studenty, tedy i ty nemotivované, či ty, kteří mají problémy s realizací praxe. Zároveň by měl akceptovat individuální odlišnosti v přístupech studentů, v jejich způsobu adaptace na nové či obtížné situace, v jejich potřebách.
- Měl by studentovi i jeho vysílající škole poskytovat zpětnou vazbu a také by měl být ochotný tuto zpětnou vazbu přijímat.

Vidíme, že požadavků na instruktora je celá řada a v tomto výčtu by bylo možné pokračovat. Podstatné je, že jeho úkolem je naplnit **požadavky a očekávání jednotlivých subjektů**:

1. *Svého zaměstnavatele*: Doprovázení studenta má instruktor praxi v popisu své pracovní činnosti. Zaměstnavatel od něj očekává, že bude studentovi vytvářet takové podmínky, které na jednu stranu studentovi umožní vykonávat plnohodnotnou praxi, na druhou stranu že přístup studenta tuto organizaci a její klienty nepoškodí.

2. *Studenta, kterého doprovází na praxi*: Pro studenta je instruktor v organizaci „styčným důstojníkem“, na kterého se může v případě potřeby obrátit. Očekává od něj rovněž smysluplnou náplň praxe a zpětnou vazbu podanou adekvátním způsobem.

3. *Školy, jež vysílá studenta na praxi*: Základní požadavek je, aby instruktor souhlasil se vzdělávacím curriculum praxe a supervize studentů a aby se na jeho realizaci ochotně podílel. Předpokladem je

tedy oboustranná komunikace s daným pracovníkem školy, který má praxe na starosti, případně se supervizory ve škole. Škola také očekává, že na tuto spolupráci bude mít instruktor dostatečný pracovní

Reflexí role instruktora praxí a také organizací praxe docházíme ke zjištění, že jejich místo je v rámci praktického vzdělávání studentů nezastupitelné. Zároveň rovněž vidíme, že její naplňování není v kontextu českých vyšších odborných a vysokých škol snadné. Vyžaduje totiž hodně finančních a lidských zdrojů. O určité míře entusiasmu poskytovat studentům plnohodnotné vzdělání (tedy to, které obsahuje i praktickou část) ani nemluvě. O tom, jaké konkrétní aspekty může mít spolupráce mezi školou a organizací, pojednává následující část. Jsou v ní představeny výsledky empirického šetření, které proběhlo ve 25 organizacích poskytujících praxi bakalářským studentům sociální práce na Katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU Brno.

6 Výsledky empirického šetření v organizacích poskytujících praxi

Spolupráce s organizacemi poskytujícími praxi studentům sociální práce na Katedře SPSP probíhá od devadesátých let a prošla značnými změnami. Za účelem jejího rozvoje a celkového zkvalitnění systému praktického vzdělávání byly postupně realizovány dva projekty spolufinancované z evropských strukturálních fondů. V letech 2005–2007 to bylo Centrum praktických studií, na něž navázalo Centrum praktických a evaluačních studií (realizace v letech 2013–2015). Jak již bylo uvedeno, byly velkou měrou zacíleny na prohloubení spolupráce s organizacemi poskytujícími praxi – tzv. „partnerskými organizacemi“.

Jedním z aspektů této spolupráce je smluvní podoba, která je dvojího typu. Jednak je uzavírána Smlouva o realizaci zajištění praxí studentů mezi organizací, fakultou a katedrou a také jsou uzavírány tzv. „*Minimální standardy spolupráce KSPSP FSS MU s organizacemi sociálních služeb při poskytování praxí v bakalářském studiu sociální práce*“ (dále Standardy), viz Navrátil a kol. (2007b). A právě na jejich evaluaci jsme se zaměřili s docentem Navrátilem v rámci výzkumného šetření. To proběhlo koncem roku 2014 ve 25 partnerských organizacích. V rámci výzkumu byly v rámci triangulace dat kombinovány kvantitativní

i kvalitativní strategie. V rámci kvalitativní strategie šetření jsme využili techniku standardizovaných dotazníků, v rámci induktivního uchope-
ní tématu proběhly dvě focus groups, ve kterých jsme podrobněji pro-
bírali témata spojená s naplňováním Standardu i celkové spolupráci.

Výběr vzorku proběhl pomocí záměrného výběru, respondenty byli instruktoři praxí z organizací. Cílem výzkumu byla evaluace dosavadní spolupráce, přičemž jsme vycházeli z výše uvedených Standardů. Tyto standardy jsou zaměřeny na následující oblasti:

1. Shodné hodnoty a filozofie
2. Kvalita poskytovaných služeb
3. Podpora ze strany pracovníků organizace
4. Role v komunitě
5. Kapacita organizace
6. Kapacita instruktorů praxí
7. Role instruktora praxí
8. Kvalifikace instruktorů praxí

Z tohoto výčtu je patrné, že tyto Standardy neobsahují témata spo-
jená s náplní praxe studenta. Toto téma nemarginalizujeme, naopak jej
považujeme za zásadní z hlediska zvyšování kvalifikace studenta. Otáz-
ka náplně praxí – role studenta v organizaci – je opakovaně vyjednává-
na mezi instruktorem z organizace a garantem praktického vzdělávání
na Katedře. Na základě tohoto jednání instruktor vytvoří tzv. stážové
pozice pro danou organizaci, z nichž si student volí to stážové místo,
které mu nejvíce vyhovuje. Tyto stážové pozice jsou každý půlrok aktu-
alizovány a jejich úplný výčet student nalezne před začátkem semestru
v elektronické podobě v tzv. Katalogu stážových pozic.

Jak již bylo uvedeno, v rámci analýzy a interpretace dat jsme se za-
měřili na identifikaci silných a slabých aspektů v naplňování Standardů.
A právě jejich představení bude věnována následující část.

7 Silné a slabé stránky spolupráce mezi organizacemi a KSPSP

Pokud bychom měli jmenovat oblasti, ve kterých nám vyšla největší
shoda mezi pojetím Katedry a organizacemi, pak to byly otázky spojené

s tématem hodnot a obecného pojetí sociální práce. Téměř všichni respondenti souhlasili s tvrzením, že: „Odborná praxe doprovázená supervizí je nedílnou součástí kvalifikační přípravy sociálních pracovníků“. Všichni respondenti vyjádřili také shodu v tom, že pojetí definice sociální práce v jejich organizaci je podobné tomu, jak je pojmána na Katedře. Tato definice zněla: „Sociální práce podporuje sociální změnu, řešení problémů v mezilidských vztazích a posílení a osvobození lidí za účelem naplnění jejich osobního blaha. Užívá teorii lidského chování a sociálních systémů, sociální práce zasahuje tam, kde se lidé dostávají do kontaktu se svým prostředím. Pro sociální práci jsou klíčové principy lidských práv a společenské spravedlnosti.“ Jak bylo výše uvedeno, shoda v pojetí vzdělávacích cílů školy je jedním z nejdůležitějších prvků spolupráce mezi školou a organizací. Pokud by se rozcházely, spolupráce by byla kontraproduktivní, protože každý subjekt by vedl studenta k něčemu jinému. Zjištěnou shodu v této oblasti považujeme za velmi pozitivní jev.

Další oblast, kterou považujeme za silnou stránku praktického vzdělávání našich studentů, souvisí s pověstí, rolí organizace a kvalitou služeb, jež poskytuje svým klientům. Ve výpovědích respondentů se ukázalo, že všechny organizace mají v dané lokalitě pověst renomovaného pracoviště, mají zpracovány a dodržují standardy kvality sociálních služeb a v dané oblasti působí více než 5 let. Převážná většina z nich je rovněž členem odborných korporací relevantních pro danou oblast sociálních služeb. Lze namítnout, že vycházíme z výpovědi pracovníků organizací a pokud bychom chtěli získat validní odpovědi na otázky související s těmito tématy, bylo by zajímavé se dotazovat zástupců jiných (mnohdy konkurenčních) organizací. Na druhou stranu nás tyto odpovědi respondentů hovořící o vysokém kreditu jejich organizací nepřekvapily, protože souvisí s procesem výběru organizací pro praxi. Tento proces má dvojí podobu. Buď organizaci na základě jejího renomé osloví garant praxí na Katedře, nebo se organizace přihlásí sama. I v tomto případě je ze strany garanta zkoumána její pověst v sociální sféře a je zvažována její potřebnost v rámci praktického vzdělávání. Skutečnost, že studenti mohou vykonávat praxi v organizacích, které poskytují sociální služby na vysoké úrovni a mají značný kredit,

považujeme za další silnou stránku praktického vzdělávání našich studentů.

V rámci výzkumu jsme na druhou stranu identifikovali i celou řadu míst, které dle našeho názoru vzdělávacímu procesu studentů neprospívají. Lze je rozdělit do dvou oblastí. První se týká toho, jak vnímají poskytování praxí studentům ostatní pracovníci organizace (tedy nikoliv instruktoři praxí). Zde se ukázalo, že ne všichni pracovníci považují praxi studentů za přínosnou pro organizaci. Zatímco ji kladně hodnotili všichni sociální pracovníci (nejen ti, kteří jsou instruktoři) u vedení organizace a jejího ekonomického a technického personálu jsme se setkali s oním částečným nesouhlasem. Instruktoři tuto skutečnost vysvětlovali tím, že jak vedoucí, tak techničtí pracovníci s praktikanty příliš nepřichází do styku, téměř nic o nich neví. Mohou se rovněž domnívat, že jsou pro organizaci přítěží, „prací navíc, která navíc organizaci nepřináší žádné finanční ohodnocení a naopak vyžaduje čas instruktora, který se musí praktikantovi věnovat“. Dlužno podotknout, že dle vyjádření instruktorů se jedná o minimum pracovníků a naproti většina se zapojením praktikantů souhlasí.

Druhá oblast, kde vnímáme slabá místa spolupráce, souvisí s instruktoři. Ať už je to jejich mnohdy nízká kapacita pro vedení studentů v organizaci, či jejich kvalifikace. Přestože dle Standardu by měli mít minimálně bakalářské vzdělání v sociální práci (či jiné pomáhající profesi) a alespoň dva roky profesní praxe, ve skutečnosti se ukázalo, že dva instruktoři mají pouze SŠ vzdělání a pět má vyšší odbornou školu. Průměrná praxe v sociální sféře u instruktorů činí 7,5 let, což považujeme za pozitivní jev, protože studenty vedou lidé se zkušenostmi v oboru. Problémy spatřujeme v tom, že téměř polovina instruktorů nemá na naše studenty dostatek času. Průměrný počet hodin, které věnují instruktoři jednomu studentovi, je cca 6 hodin týdně. V některých organizacích je dokonce doprovázení studenta nad rámec pracovní náplně instruktora, tuto činnost dělá dobrovolně. Dle našeho názoru je zde pro zástupce školy prostor k tomu, aby více vyjednával především s nadřízenými instruktoři o možnostech zlepšení v této oblasti. Především s těmi, kteří nejsou příliš motivováni k tomu, aby jejich organizace praxe studentům poskytovala. U instruktorů jsme se setkali s tím, že se snaží svou roli naplňovat

dobrým způsobem, studentům poskytují průběžné vedení, konzultace, poskytují jim průběžnou i závěrečnou zpětnou vazbu a v případě potřeby komunikují se zástupcem katedry, jež má praxe na starosti.

Poslední oblastí, na níž jsme se zaměřili, byla kapacita organizace poskytovat praxe. Zde jsme zkoumali podmínky praxe našich studentů. Většina organizací přijímá za semestr 1–3 studenty z naší Katedry a tento počet hodnotí jako optimální. Co se týká materiálního zázemí poskytovaného studentům, většina z nich má k dispozici přístup k pracovnímu stolu a počítači. Třetina studentů může také využívat pracovní telefon, jednomu studentovi jsou hrazeny také cestovní náhrady a oběd (jedná se o organizaci, která je více vzdálena od školy praktikanta). Co se týká obsahu praxe, zde jsme shledali závažný nedostatek v tom, že ne všichni studenti mají možnost pracovat s klienty. I když se nejedná o častý jev, někteří instruktoři se domnívají, že dosavadní studium dostatečně nekvalifikuje studenta k tomu, aby se podílel na intervencích do životní situace klienta. Někteří instruktoři vyjadřovali názor, že studenta si nejprve ověřují či jej zaškolují a teprve potom posoudí, zda mu umožní podílet se na přímé práci s klienty. Obecně lze říci, že dle Standardu by měli být studenti vnímáni jako noví členové týmu, nikoliv jako dobrovolníci. Toto kritérium se v některých organizacích jeví prozatím jako nedosažitelné (zvláště ve výše zmiňované práci s klienty).

Závěr

Praktické vzdělávání studentů je oblast, která není spojena pouze s předáváním určité „instrumentální řemeslnosti“, ale vstupujeme zde rovněž do prostoru, kde se vynořují otázky spojené s hodnotami, povahou a identitou sociální práce (Punová, Navrátilová a kol., 2014). V jeho rámci studenti zjišťují, co to znamená poskytovat sociální služby klientům a jakým způsobem funguje organizace, která je poskytuje. Tuto identitu formuje rovněž jejich zkušenost s pracovníky organizace, i s jejich klienty. Vedle odborné praxe v organizacích – zakoušení reality sociální práce – je rovněž důležitá supervize těchto prožitků z praxe. Ta probíhá většinou ve škole a realizuje ji učitel - supervizor, který prošel odborným supervizním výcvikem. Je důležité věnovat se rovněž analýze

jeho role v rámci systému praktického vzdělávání, nicméně toto téma nebylo součástí tohoto textu.

Jeho cílem bylo poukázat na vybrané aspekty spolupráce mezi organizací praxe a školou. Nejprve byl diskutován význam organizací v rámci praxí studentů. Dále byly pojednány Minimální standardy, které ovlivňují pojetí praktického vzdělávání studentů na vyšších odborných a vysokých školách. Následující část byla zaměřena na výběr organizace praxe, vztah školy k nim a na roli instruktora v rámci systému praktického vzdělávání, jež se jeví jako klíčová.

V roce 2010 provedli Litvack, Mishna, Bogo kvalitativní výzkum u studentů sociální práce a zkoumali, co je ohrožuje na praxi, co vnímají jako stresující. Získali tak přehled rizikových činitelů praktického vzdělávání, které rozdělili do tří obecných kategorií. První kategorie nebyla příliš častá a týkala se objektivně nepříjemných zážitků na praxi, které se týkaly převážně klientů – konkrétně uváděli např. sebevraždu klienta. Druhá skupina rizik vycházela ze vztahu k instruktorovi. Konkrétně z charakteristiky tohoto vztahu, ze způsobu komunikace mezi nimi. Třetí oblast, kterou měli studenti spojenou s riziky, byl kontext organizace. Konkrétně její politika, neformální styl komunikace a existence napětí mezi zaměstnanci. Přínos tohoto výzkumu spočívá v tom, že se dívá na problematiku optikou studentů. Ti hovoří o důležitosti charakteru vztahu mezi nimi a instruktory i o celkovém klimatu, jež vládne v organizacích, kde vykonávají praxi.

A právě na tyto dva subjekty se zaměřil i náš výzkum. V jeho rámci bylo poukázáno na vybrané rizikové a protektivní činitele praktického vzdělávání studentů sociální práce na Katedře SPSP z pohledu instruktorů praxe. Jako pozitivum vnímáme jednotu v hodnotách a pojetí sociální práce a také skutečnost, že naši studenti mohou realizovat praxi v organizacích, jež jsou v profesní komunitě oceňovány a mají vysoký kredit. Na druhou stranu byla zjištěna celá řada oblastí, jež mohou mít negativní dopad na praxe našich studentů. Ukázalo se, že někteří vedoucí pracovníci či personál organizace (s výjimkou sociálních pracovníků, kteří přichází se studenty do přímého styku), není přesvědčeno o pozitivním významu praxí studentů v jejich organizaci. Což může mít negativní dopad nejen na studenty, ale také na instruktory. Pokud

například vedoucí pracovník zpochybňuje význam praxe studenta, lze implikovat, že bude rovněž relativizovat význam role instruktora, jež studenta doprovází. Výsledkem čehož je stav, kdy instruktor nemá dostatečnou kapacitu pro vedení studenta, protože mu jeho nadřízený neposkytuje pro toto doprovázení dostatečný prostor. Bohužel se vyskytly i případy, kdy je role instruktora něčím navíc, mimo jeho pracovní náplň. Výsledky výzkumu ukázaly na potřebu intenzivnější komunikace mezi školou a organizacemi za účelem poskytování zpětné vazby. Toto setkání garanta praxí na Katedře by mělo probíhat nejen s instruktory, ale především s jejich nadřízenými.

V rámci sociálně ekologického pojetí, které vnímá studenta na praxi ve vztahu k dalším prostředím, by bylo velmi potřebné holisticky zkoumat všechny subjekty praktického vzdělávání. Tedy studenta, instruktora a vedoucího organizace poskytující praxe a také zástupce školy – garanta praxí případně další personál praxí a také učitele, kteří supervedují praxi studentů. Oni všichni mohou podat obraz toho, jak praktické vzdělávání probíhá a jaké jsou jeho silné a slabé stránky. Před výzkumníky tak stojí nelehký úkol, nicméně pokud škola usiluje o zvyšování kvality vzdělávání budoucích sociálních pracovníků, pak je výzkum tohoto typu nezbytný.

Poznámky:

- ¹ Dále Minimální standard.
- ² Dále ASVSP. Jedná se o profesní asociaci, která dobrovolně sdružuje vyšší odborné školy a vysokoškolské fakulty s cílem zkvalitnit výuku a služby sociální práce v ČR.

Literatura:

- BOGO, M. *Social Work Practice. Concepts, processes and interviewing*. New York: Columbia University Press, 2006.
- CASPI, J., REID, W. *Educational Supervision in Social Work: A Task-Centered Model for Field Instruction and Staff Development*. New York: Columbia University Press, 2002.

- CURTIS, L.; MORIARTY, J.; NETTEN, A. The expected working life of a social worker. *British Journal of Social Work*. 2010, Vol. 40, No. 5, pp. 1628–1643.
- FORD, K., JONES, A. *Student supervision*. London: Macmillan Education LTD, 1987.
- CHYTIL, O. Důsledky modernizace pro sociální práci. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2007, roč. 8, č. 4, s. 64–71.
- LITVACK, A.; MISHNA, F.; BOGO, M. Emotional Reactions Students in Field Education: An Exploratory Study. *Journal of Social Work Education*. 2010, Vol. 46, No. 2, pp. 227–243.
- LINDSAY, T. Group learning on social work placements. *Groupwork*. 2005, Vol. 15, No. 1, pp. 612–689.
- MAROON, I., MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu. Model pro praxi*. Praha: Karolinum, 2007.
- MATULAYOVÁ, T., MUSIL, L. (eds.). *Social Work, Education and Postmodernity. Theory and Studies in Selected Czech, Slovak and Polish Issues*. Liberec: Technical University of Liberec, 2013.
- Minimální standard vzdělávání v sociální práci dle ASVSP* [online]. Praha: Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2014 [cit. 2015-05-10]. Dostupné z: <http://www.asvsp.org/standardy.php#vychodiska>
- NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.). *Praktické vzdělávání v sociální práci*. Brno: Tribun, 2007a.
- NAVRÁTIL, P., NAVRÁTILOVÁ, J., ŠIŠLÁKOVÁ, M. *Manuál k odborné praxi v sociální práci*. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, Centrum praktických studií, 2007b.
- NAVRÁTIL, P., NAVRÁTILOVÁ, J. Instruktor praxí jako nová role v kontextu odborných praxí. In NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.) *Praktické vzdělávání v sociální práci*. Brno: Tribun, 2007a. s. 118–125.
- NAVRÁTIL, P., NAVRÁTILOVÁ, J. Postmodernita jako prostor pro existenciálně citlivou sociální práci. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2008, roč. 8, č. 4, s. 124–135.
- NAVRÁTIL, P., PUNOVÁ, M. *Minimální standardy spolupráce Katedry sociální politiky a sociální práce FSS MU s organizacemi sociálních služeb při poskytování praxí v bakalářském studiu sociální práce* [online]. Brno: KSPSP FSS MU, 2015 [cit. 2015-05-10]. Dostupné z: http://www.cepres-muni.cz/wp-content/uploads/Minimalni_standardy_spoluprace_s_organizacemi_v_SP.pdf.
- NAVRÁTILOVÁ, J. *Pojetí praktického vzdělávání sociálních pracovníků*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2010.

- PUNOVÁ, M. Standardy vzdělávání v sociální práci a jejich naplňování v praktickém vzdělávání studentů sociální práce na katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU Brno. *Aula*. 2012, roč. 20, č. 2, s. 48–61.
- PUNOVÁ, M., NAVRÁTILOVÁ, J., JÍLKOVÁ, A., KUBALČÍKOVÁ, K., DOHNALOVÁ, Z.; ŠEVČÍKOVÁ, S. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou konceptu resilience*. Brno: MUNI PRESS, 2014.
- SCHUURMAN, S., D. *An Exploration of the Individual Characteristics and Abilities that Contribute to Competent Professional Performance in Social Work Practitioners*. Dissertation work. Michigan: Michigan State University, 2008.
- TSIEN, T. B. K., TSUI, M. A Participative Learning and Teaching Model: The Partnership of Students and Teachers in Practice Learning. *Social Work Education*. 2007, Vol. 26, No. 4, pp. 348–358.

Kontakt na autorku příspěvků:

PhDr. Monika Punová, Ph.D.
Masarykova univerzita Brno
Fakulta sociálních studií
Katedra sociální politiky a sociální práce
Joštova 10
602 00 Brno
e-mail: punova@apps.fss.muni.cz

**Ethnographical anti-Semitism (the special aspect of the
holocaust atmosphere in the south-eastern Moravia
in the period of 1938 to 1945)**

František MEZIHORÁK

Abstract: The fates of the Jewish population in the south-eastern Moravia, which we shall call Slovácko (regarding the aspect indicated in this article's caption), were enacted following the scenario valid for all the region of the Czech countries: based on the racist policy they are Slovakia deprived of their rights and human dignity, then they are centralized in transports, deported into concentration camps and exterminated. Into such horrifying scheme, just the specific regional figures could be introduced. And yet, there is something about the south-eastern Moravia, that is special and repulsively quaint – it is the misuse of ethnography in order to support tendencies and proceeding leading to holocaust.

Key Words: Jewish, anti-Semitism, Ethnography, Moravia, Slovácko, World War II, Great Slovakia, Joža Uprka

Slovácko is an area, where the civilisation progress swabbed the folklore individuality less than in other regions and at the times before World War II the folk culture had been fully alive. Its remarkable values were subject of interest for both professional and amateur ethnographical workers. However, a smaller part of ethnographical agents misused ethnography in order to support Czech and Slovak fascism and eventually they put it to serve German occupants. First of all, this concerned

the leading group of ethnographical organization named Národopisná Morava (Ethnographical Moravia), which - provided with German patronage – got an absolute monopoly in Slovácko. Almost without any exception, the people forming it inclined to fascism already in 30s and during the so-called Second Republic period some of them attempted to break the republic apart by tearing off the Slovácko region and annexing it into the scope of the Great Slovakia. Then already, they sang along the anti-Semitism tune altogether with the Slovak nationalist guardsmen. Especially since autumn 1938 they expanded a journalistic and leaflet campaign to “purify” Slovácko of Jews, with which also Viennese broadcast helped them, being supplied with news from J. Ryba, a Slovácko fascist. The anti-Jewish attacks invoked elements of traditional primitive anti-Semitism in the simple people’s minds. Persons, who later on were often getting drunk with Czech and German protectorate agents, with pleasure blamed Jews for the alcoholism spreading wild in Slovácko and that – being heterogeneous elements – they deteriorate the culture of Slovácko. After March 15, 1939 these Jews-beaters entered German service and they enthusiastically welcomed introduction of Nürnberg laws in the protectorate of Bohemia and Moravia.

We cannot say that more massive anti-Semitism excesses happened over the period we observe, on the contrary, we could even find manifestations of sympathy and humanistic support (e. g. in Hodonín, the town council issued a leaflet in October 1938, where they condemn the racist hate), but an exalted part of inhabitants stayed in disinterested approach towards the Jewish tragedy. It is regretful, that the Christian popular party was neither more active as for protection of Jews, its press authority – Slovácké noviny (The Slovácko Newspaper) even published a number of articles tuned to anti-Semitism. On December 15, 1938 Slovácké noviny positively commented on the speech of R. Beran about Jews, being satisfied that “the Jews issue will be resolved even at our place”. After Munich, when Jews had to waive their possession in occupied Břeclav and had to expatriate themselves in 24 hours, the authorities in Slovácko refused to accept them, so that ca 30 families even had to camp in tents in the field near Lanžhot during bad autumn weather. It was not until England’s pressure, they were transported into building

of an old factory in Ivančice. At that time, insensitive words could be read in the mentioned newspaper, refusing to help Jews, referring to the support from abroad, and among the arguments there appears what ethnographical fascist had been systematically shouting out – that Jews would disturb the “new Slovácko build-up”¹ for their character and cultural dissimilarity. Let me illustrate the style expressing the meaning “the Jewish issue does not apply for us” with one more quotation from the same source, stylized in disgusting feuilletonist joviality. On March 25, 1939 we can read in the *Slovácké noviny*: “The occupation has got its rarities. At first, in Kyjov on the Jewish shops yellow Jewish stars and *Jüdisches Geschäft* writings appeared. If we wanted to versify, we could say that Kyjov is similar to stellar skies now, with the exception though – for the stars are not red”.

The members and sympathisers of the *Národní obec fašistická* (National fascist community), *Vlajka* (The Flag), *Svatoplukovy gardy* (The Guards of Svatopluk) etc. deriving vocabulary and pseudo-arguments from the Aryan Fight, organized in the *Národopisná Morava*, represented not a large, but very loud group of Slovácko anti-Semitists. V. Rohan, a headmaster of the apprentices school in Uherské Hradiště and one of the protagonist of *Národopisná Morava*, symptomatically calls in fascist manner “Watch out!” the Jews and warns everybody “who would like to profit from our folk arts in the Jewish way”, for these end up like the Jew, who already “went under”.² Being aware of his position supported by Germans, he threatened “with wringing a neck of everybody, who would resist the *Národopisná Morava* management”.³ And when the ethnographical fascist raised up a society for establishing an exemplary ethnographical municipality of Slovač in the Luhačovice surrounding, in its statutes a regulation was not missing stating that only persons of Aryan origin can participate in this project.

The functionaries of *Národopisná Morava* in the Slovácko traditional costumes were a gladly welcome part of crowds at various events. All this took place at the time when tragic fate of Slovácko Jews was becoming complete. For that, they became praised, popular, obtained paid offices and fees as well as the share in the confiscated Jewish possession.

It is symptomatic, that right from the Národopisná Morava constituency a completely solitary collaborate act arose. On July 4, 1941 a letter of “Moravian-Slovácko nationalists” to Adolf Hitler was written, saying they want to get involved into the decisive fight of German army against the Jewish-bolshevism. And at the period of heydrichiade, Jan Uprka, a representative of Národopisná Morava, performed a speech along the side of renowned collaborating minister E. Moravec at the famous pilgrimage place of St. Antoníček, in which he defamed the Czechoslovakian Republic and where he call president E. Beneš “a Jewish-Bolshevik beater and thief”.⁴

During the whole period of the war, the fascist ethnographers persistently supported Nazism. On August 17, 1942 in the Moravská orlice newspaper J. K. Boček enthuses for “the heart of Slovácko should live in firm harmony with a heart of a huge nation, whose iron fist was not raised to enthrall, but to emancipate the mankind from the today’s slavery”, and he continues: “Already the fact, that we have been quit of Jews, is a great benefaction for Slovácko, while Jews, those were the weight levelling the ethnography because of their purse. This morality of theirs, which annoyed Slovácko, is still sitting in many people.”

The leading article of Uprkův kraj in the July to August 1943 issue, entitled “With the blood of fathers”, was filled with anti-Semitism assaults all throughout.⁵ In the same magazine in January 1944, Jan Uprka gives thanks to Germany as the patron of Slovácko again, saying:

“We know, that the matter is, whether new age of nationalism – the right patriotism – shall permanently ascend, or the era of a general crash in the worldwide triumph of Jews.” And still in February 1945, Národopisná Morava encourages against lack of faithfulness, though the war was getting near the Czech borders. However, a few months later the agents of Národopisná Morava were indemnified by the restored Czechoslovakian power and brought to extraordinary public justice for national betrayal. The protocols from these pleas are both embarrassing and grotesque testimony of human smallness, being able to misuse anything for its personal career, even the ethnography.

In this fascist ethnographical burlesque, Joža Uprka takes a special part, though he was not a member of Národopisná Morava and he died

in January 1940 already. This notable artist was a very distinctive citizen with a limited political scope, he did not pick his words much and many of his irresponsible statements enabled political adventurers to operate with Uprka's name. He often joined his regrettable anti-Semitism statements with invectives toward the Prague government.⁶ The Nazis spectacularly appreciated his work (actually they bought his paintings for the imperial protector office) and by his funeral also wreath from the imperial protector was laid down on his grave. Joža Uprka did not protest much against political misusing of his name and arts. His son Jan Uprka was not of comparable talent and none the less he had political scope. He became an exploited piece, healing his complex of living in the famous father's shade; he allowed getting the name of Uprka onto the flag of ethnographers of Slovácko, many a time echoing anti-Semitism assaults of his father as well.

From the concentration camps, only few out of 5 000 Jews from Slovácko came back. Though the ethnographical fascists did not cause their death directly, but regarding the higher morality principles they became co-responsible for holocaust.

Notes:

¹ Slovácké noviny (The Slovácko Newspaper), November 3, 1938.

² Moravská orlice (Moravian Eagle), July 14, 1940.

³ Archive of the Ministry of Justice of the Czech Republic, Extraordinary public justice in Strážnice. J. Uprka, T 600/49.

⁴ From the same source.

⁵ It is absurd, when political vocabulary of anti-Semitism is used in the ethnographical magazine: "Aryan race, Pharisees' doctrines, Old-testament hate, Jewish ghettos, Jewish lie-democracy, bacilli of breakdown and decay, international Judaism" etc., all this in enthusiastic tirades on necessity of saving national culture by fighting alongside of Germans – against "the world-ruling lusts of Jews" – at the times when millions of them were dying in concentration camps.

⁶ To sadly illustrate I shall quote Joža Uprka's statements as published in Moravská orlice on December 3, 1939: "On our arts any Jew was

allowed to speak... When they find out, that you are a capable and honest man at the same time, the Jewish editors shall send any political secretary, having no idea of arts” etc.

Kontakt na autora příspěvku:

prof. PhDr. František Mezihorák, CSc., Dr.h.c.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: mezihorakf@seznam.cz

**The significance of translation for learning foreign
languages: an example with proper names
in the Harry Potter books**

Richard CLOUET

Abstract: The present study aims at examining the effect of using translation from L2 to L1 as a strategy to improve foreign language learners' linguistic accuracy and increase their intercultural communicative competence skills. Through the examination of translations of proper names in the Harry Potter books from English into Spanish and French, we try to open up a new horizon for English instructors to encourage the use of learners' mother tongue in second language acquisition. To fulfill this purpose, we present an experiment carried out with 2nd Year students of the subject EFL Applied to Translation, which is part of a degree in Translation and Interpreting Spanish-English-French at the University of Las Palmas de Gran Canaria. Through the results of this experiment, we reach the conclusion that translation activities in the foreign language classroom are a means to reinforce structural, conceptual and sociolinguistic difference between the native and target languages.

Key Words: Translation, Second language acquisition, Interculturality, Harry Potter, Proper names

1 Introduction

Whether English language teachers should incorporate or exclude students' native language in the classroom has been a controversial issue for a few decades. Atkinson (1987) is one of the first theoreticians to advocate the use of the mother tongue in the foreign language classroom, stating that translation into the target language reinforces the learning of recently taught structures, concepts and vocabulary. Although the 'English Only' paradigm continues to be dominant in communicative language teaching (Vaezi and Mirzaei, 2007), everyday practice and research reveal that the mother tongue is used as a learning tool and resource in many foreign language classes (Auerbach, 1993). Auerbach identifies many uses of mother tongue in the classroom by both teachers and learners, including: classroom management, language analysis and presenting rules that govern grammar, discussing cross-cultural issues, giving instructions or prompts, explaining errors, and checking comprehension.

Although we agree that maximum L2 exposure to the learners must be provided, it does not mean that using the mother tongue is harmful for the learning process. Turnbull states that "a principle that promotes maximal teacher use of the target language acknowledges that the L1 and target language can exist simultaneously" (2001: 153). Similarly, Cook asserts that "the first language can be a useful element in creating authentic L2 uses rather than something to be shunned at all costs" (1999, p. 185).

The role of translation in the foreign language classroom is part of this debatable issue. In the following pages, our aim is to demonstrate that, though there is not much positive literature on the use of translation in the classroom, it can serve as a fruitful teaching technique (Cook, 2001, p. 200). On the one hand, it allows learners to contrast and compare grammatical structures and vocabulary items, thus making foreign language acquisition more thoughtful and effective; on the other, it enhances interaction, develops communicative competence (Duff, 1989, p. 55) and, in our opinion, is an amazing asset to foster intercultural communication.

2 Second Language Acquisition and Translation

Following Vanessa Leonardi's straightforward argument about the importance of pedagogical translation in Second Language Acquisition (Leonardi, 2010), we believe that, since learners always consciously or unconsciously translate between L1 and L2 when learning a second language, translation can and should be employed in foreign language teaching and learning. When integrating translation into foreign language classes, Leonardi makes a clear distinction between pedagogical translation and translation pedagogy. While the latter's main objective is to train professional translators, the former is "a means to help learners acquire, develop, and further strengthen their knowledge and competence in a foreign language" (Leonardi, 2010, p. 17).

It is true that, since the failure of the Grammar-Translation method, translation as a foreign language teaching method has been perceived negatively. However, given that "L1 and L2 are constantly and automatically interwoven in the learner's mind at all levels, such as phonology, syntax, lexis, and pragmatics" (Leonardi, 2010, pp. 62–63), it would seem fair to recognize translation in foreign language classes as a natural phenomenon that has to be taken into account by theoreticians and practitioners and that has more than one benefit for learners. First, it leads them to acquire meaning and knowledge in a foreign language "through comparison between existing and new information (Leonardi, 2010, p. 63); then, it develop their analytical abilities by helping them to "notice differences in uses and functions between and among languages" (Leonardi, 2010, p. 63); and finally, translation helps them to become mediators between languages and cultures, to become interculturally competent by promoting communication and encouraging them to actively participate in the learning process through active negotiation of meaning.

Ten years before, Don Kiraly (2000) had also emphasized how mutually benefiting such a communicative approach could be both for Second Language Acquisition and Translation Training, his most significant contribution being, in our opinion, to conceptualize how the focus of language and translation teaching needs to be shifted from being teacher-centered or learner-centered to "learning-centered".

Campbell (1998) proposes that an exploration of “how individuals develop the competence to translate into a second language [can show] that a key aspect – textual competence – is developed in a systematic way”. If this competence does indeed develop systematically, then by definition, we should be able to analyse and single out parts of that system for teaching within a structured learning programme. He argues that in studying an evolution of translation competence in individuals, we will gain an insight into how second languages are acquired, about the nature of interlanguage, about the writing of texts, and about describing levels of language competence. Therefore, it would seem there is a lot to be learnt by researchers in both the fields of Second Language Acquisition and Translation, since, in the special case of translation into the L2, the two overlap and become intertwined. Whilst Second Language Acquisition and interlanguage can be said to belong to the field of Applied Linguistics in language learning and teaching, text production and language competence are equally relevant to the students’ L1 and L2 knowledge. The most important factor in this view of language learning/acquisition of translation competence is that its central focuses are the student and the learning process. This is in contrast to the major part of the literature on translation pedagogy which is generally either text-centred (Delisle, 1980; Kuepper, 1984, cited in Campbell, 1998) or theory-centred (Hatim, 1989, cited in Campbell, 1998) rather than process- and student-centred, as well as concentrating on translation into the L1. It proposes prescriptive methods which, by their very nature, prevent a description of translation competence because they focus on the anticipated results of their programmes. In our view, one of these results is directly linked to the improvement of L2 skills, as long as the texts and activities presented by the teachers are both context- and meaning-based for the translation tasks they wish to engage in.

3..Translation tasks and text choice

Beeby Lonsdale (1996) proposes discourse analysis as a framework within which the selection, grading and presentation of texts can be carried out in a course designed to meet the objectives of translating into

the L2. However, as the literature into second language learning and teaching has shown, the grading of texts has proved to be an enormously complex task, and one so time-consuming as to make it impractical for most classroom teachers, and for this reason, in our programme, we have preferred to grade the translation tasks rather than the texts themselves as our criteria for curriculum design. Our course focuses on meaning-based translation within the foreign language classroom; it is process-oriented and aims to assist students in their evolving stages of language learning by taking a different approach to the teaching of grammar motivated by a need for expression, rather than a literal correspondence of structures, and of lexis as a context-based rather than dictionary-focused activity.

In this article, we have given focus to the teaching of lexis and word-formation as a context-based activity, using some of the proper names in the Harry Potter books and their translations as a way of increasing our students' intercultural communicative competence as future translators. Our learners are 2nd Year students of a subject called EFL Applied to Translation, which is part of a degree in Translation and Interpreting at the University of Las Palmas de Gran Canaria. They all have English as their first foreign language, but the level varies greatly among individual students. They will also have studied French from scratch on entry to the university. It is also interesting to point out that four of them are native French speakers brought up and instructed in Spain. Their previous experience of translation has been as a secondary school method for teaching English grammar and another 2nd Year university course called Introduction to Translation, which offers little practice of translation into the L1, and where dictionary dependence is reinforced. Students are accustomed to teacher-centred transmission in the classroom and individual product-oriented study outside it. Both our process-oriented classroom and the act of translating into the L2 are therefore unexplored terrain for the students and at the outset they require a substantial amount of support and justification.

In explaining the rationale for a process approach we try to foster a co-operative atmosphere by encouraging learners to support each other, focusing on how each individual brings different knowledge and

experience to the classroom. The approach is also interactive: learners identify translation and language difficulties and discuss their solutions, and also research their own work, with the teacher as a guide or facilitator in the process. Our aim is to progress towards autonomy by providing scaffolding at the beginning of the course, with structured tasks where students work in small groups and all members of group work on the same text at the same pace. There is occasional teacher-centred focus for consolidation of the aims of the tasks. The teacher then gradually withdraws over the course of the year as learners become more familiar with drawing on their own resources to improve in the knowledge of the foreign language.

Harry Potter and the Philosopher's Stone is part of an obligatory reading list for all the students enrolled on the EFL Applied to Translation subject. It was chosen as a required reading because it allows for many ways of engaging in interesting and useful activities and tasks which deal with various considerations in language acquisition and translation such as dictionary use, words in context, text classification, text analysis applied to translation, a meaning-based approach to translating, and the use of parallel texts. These have been used during the course and attempt to show how the approach is applied in the classroom and how we attempt to introduce the idea of progression through the syllabus, the ultimate goal being to train students to be autonomous and critical in their learning process.

Below are some considerations for using the translation of proper names in the Harry Potter books in a language class aimed at the translation students we introduced before. It will lead us into discussions on the complexity of translating proper names, obliging students to be creative, to reflect on the sociocultural nature of names and develop intercultural communication skills, in other words to acquire a degree of cultural sensitivity, which is of utmost importance when studying languages and cultures in contact.

Broadly, intercultural communication involves the ability to cope with one's own cultural background in interaction with others. Byram's model further stresses that ICC requires "certain attitudes" which include "curiosity and openness as well as readiness to see other cultures and

the speaker's own without being judgmental" (Byram, 1997, p. 34). However, because culture is context-specific and thus dynamic – Kramsch (1998) reminds us that culture involves membership of a discourse community – intercultural understandings and development are dynamic too. Consequently, if culture is embodied in what people do and the way they use their knowledge at a certain time in a certain context, we may wonder if it is truly possible for teachers to facilitate ICC without giving the opportunity to experience 'other' cultures first-hand and if the development of intercultural communicative competence should not be best facilitated through active production and reflection that relate to real communication contexts and real life.

Following Byram's and Kramsch's approaches, we consider the use of translation in the foreign language classroom an appropriate way of experiencing cultures first-hand and a way of developing the ability to behave in a correct and flexible manner when confronted with other cultures. This implies the understanding of differences between one's own culture and the foreign culture, the acquiring of skills to be able to solve intercultural problems as a consequence of these differences and, finally, the capacity to mediate between cultures. In that respect, we consider proper names to be such culturally-bound words that a reflection on their translation can but bring more insight on the significance of intercultural sensitivity in foreign language education. Through translation, the foreign language learner is viewed as an "intercultural speaker", someone who "crosses frontiers, and who is to some extent a specialist in the transit of cultural property and symbolic values" (Byram and Zarate, 1997, p. 11).

4 Mediating between languages and cultures through the translation of proper names in the foreign language classroom: some examples taken from Harry Potter

Initially written for the British and American culture industry, the Harry Potter books were soon translated into more than forty seven languages, including French and Spanish, to meet the needs of the mass media and youth culture. Such translations did nothing but increase

the phenomenal aspect of the reception of the Harry Potter books all over the world. Referring to J.K. Rowling, this led Professor Jack Zipes to write: “The phenomenon is indeed beyond her control. She herself did not even conceive of its possibility.” (2000: 172)

Leaving the world phenomenon aside, we have chosen to linger on the translations of the Harry Potter books. It is interesting to know that, in France, several publishers initially turned the series down, on the grounds that it was too English to cross the Channel successfully. Eventually Gallimard decided to make the venture. To translate the books they recruited Jean-François Ménard, a lecturer in English and a professional translator with, at the time, a special interest in translation for children. To translate the books into Spanish, Salamandra recruited a team of translators consisting of Alicia Dellepiane, Adolfo Muñoz García and Nieves Martín Azofra. The first translations, both French and Spanish, were published in 1999, two years after the original which came out in 1997.

Through the target language learning process, students are led to observe that such translations tend to reflect certain troubling socio-cultural changes. Indeed, the complexities of text translation and particularly the translation of proper names will be at the heart of their concerns. The Spanish translators chose to keep the English names whereas French translator Jean-François Ménard opted for the adaptation of many of them, starting with Hogwarts (Poudlard).

We share the opinion that the Harry Potter books are not only a fine addition to English children’s fantasy literature, but also, as we stated before, an immense opportunity for translation students to discuss the translation of a whole series of cultural elements, such as proper names. Harry Potter, orphaned when his parents are killed by the evil wizard Voldemort, is taken in by his aunt and uncle, who are Muggles (ordinary, non-magical people). Harry is rather out of place there, but things improve greatly for him when he goes to the Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry. Part of the attraction of the Harry Potter books comes from the familiar but at the same time exotic setting of an English public school, complete with houses and schoolboy adventures (in which Harry and his friends Ron and Hermione struggle to save the world and win the house cup).

This short presentation leads us into the complexity of translating such exotic words as Muggles or Hogwarts, to start with. Indeed, Harry Potter's world is divided between those belonging to witchcraft and wizardry and the Muggles, or the ordinary lot. The Spanish translators decided not to translate the word coined by J.K. Rowling, whereas Jean-François Ménard opted for Moldus. JKR says she derived it from *mug*, in the sense of stupid person. As JFM explains it in an interview delivered to *Le Figaro* on 27 November 2000, he derived the translation from *mol*, a form of the adjective *mou* (soft in English. "Etre mou" also means to be feeble or useless).

En anglais, le mot exact est muggles. Il s'agit d'un mot extraordinaire car il existe bel et bien dans le très complet Oxford dictionary. Pourtant, la définition précise est... qu'on ne sait pas du tout ce que veut dire ce terme. On apprend que le mot a été employé par un certain Thomas Middleton au XVII^e siècle. Mais aucun sens précis ne s'en dégage. En fait, le terme muggle donne l'impression de mollesse. Par extension, les moldus sont devenus pour moi, des gens un peu « mous du bulbe », incapables de percevoir le monde de la magie derrière l'apparence des choses.

This is but an example to show our language students that, as a task of translation, the Harry Potter stories present a fascinating set of challenges all of their own. Translation of the text, if it is to be faithful to the spirit of the original, has to be very free at times where the letter is concerned. The reason for this is that the English text is crammed with puns, wordplay and verbal jokes of all kinds, which will not translate straight. Often the task is one of adaptation rather than ordinary translation.

The books to date contain almost one hundred proper names of people (and some place names), nearly all of which, in our opinion, should have been changed in translation, since they are not really names, but comic spoofs on names made up out of English words in the original. For instance, let us refer to the names of the four houses. Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry, as we now know, is the typical English public school with its division into houses, namely four of them:

Gryffindor, Hufflepuff, Ravenclaw and Slytherin. None of these proper names was translated for the Spanish reader who has to get used to the Englishness of such terms without questioning their meanings. French translator JFM, however, chose to make the reading and understanding of the adventures easier for a French-speaking reader. Hogwarts then became Poudlard (well-known school of wizardry in the French Middle Ages), Gryffindor became Gryffondor (or golden griffin, a fabulous animal of Ancient Mythologies made of the body of a lion, and the head and wings on an eagle), Hufflepuff became Poufsouffle (to huff and puff, or “pouffer et souffler”, meaning to show annoyance), Ravenclaw became Serdaigle (the French translator, certainly for phonetical reasons, opted for a change of animals and translated Ravenclaw by Serdaigle instead of Serdecorbeau, which would have been the literal form of the English name) and Slytherin became Serpentard (not a literal translation but an adaptation from the same connotations: the snake (or serpent) slithers or moves along in a twisting way. The suffix “-ard” once again gives a pejorative connotation).

Students are made to realize that all such proper names were coined on puns which abound in the English text. Whether or not one agrees with Freud that puns are the lowest form of humour, they are certainly difficult to translate, and will not usually translate straight at all, hence the importance of negotiating astutely between the two cultures in order to produce acceptable and meaningful translations.

Concerning the pupils of Hogwarts, most names remained the same in both translations, with only slight spelling changes in the French one essentially for phonetical reasons: Millicent Bullstrode, Crabbe, Colin Creevey, Penelope Clearwater, Cedric Diggory, Oliver Wood, Seamus Finnigan, Goyle, Hermione Granger, Neville Longbottom, Draco Malfoy, Harry Potter, Ron Weasley. Two names were given a translation by Jean-François Ménard: (Olivier) Dubois for Oliver Wood and (Neville) Londubat for Neville Longbottom. The rest remained the same even if, in our opinion, such adaptations were not only unnecessary but also far-fetched.

Through the consultation of dictionaries and parallel documents, students are required to work in small groups on the connotations of

two relevant names: Harry Potter and Draco Malfoy (or Drago Malefoy in French). The English pronunciation of the name Harry may evoke the adjective hairy or the substantive heir. In old medieval legends, to be born with a black tangled hair was a mark of the Devil. There also exists an English expression that designates the Devil as follows: “Old Harry”. Furthermore, Harry Potter speaks parseltongue, or the language of snakes, such animals being usually associated with evil. Last but not least, Harry is the name of famous magician Houdini. Harry’s family name, in its turn, may sound close to the adjective “potty”, meaning “small, insignificant”. Indeed, Harry’s enemies often tend to regard him as unimportant and definitely not dangerous.

The latin name Draco has two significations: dragon and snake (let us not forget that Draco belongs to Slytherin). It is also the name of a Greek tyrant known for his great cruelty. Draco’s family name Malfoy means “mauvaise foi” or “maléfique” in French. The name only adopted a French spelling according to the feminine gender of the word “foi” (faith). The equivalence of Draco in French is simply Drago. This co-operative activity encouraged learners to help each other by bringing their individual perspective and experience according to their readings, findings and knowledge of other languages.

This interactive approach whereby learners identify translation and language difficulties and discuss their proposals or solutions, with the teacher as a facilitator in the process, motivated them to carry on researching into the translation of the names of other people who dwell at Hogwarts: Madam Hooch, Prof. Binns, Sir Cadogan, Prof. Sprout, Sir Patrick Delaney-Podmore, Albus Dumbledore, Prof. Flitwick, the Fat Lady, Rubeus Hagrid, Gilderoy Lockhart, Remus Lupin, Minerva McGonagall, Moaning Myrtle, the Fat Friar, Nearly Headless Nick, Peeves, Madam Pince, Prof. Quirrell, Severus Snape, Argus Filch, Sybill Trelawney. They found out that most of them have a translation into French and none into Spanish. The French shall read about Mme Bibine, Prof. Binns, le Chevalier du Catogan, Prof. Chourave, (Sir Patrick) Delaney-Podmore, Albus Dumbledore, Prof. Flitwick, la Grosse Dame, Rubeus Hagrid, Gilderoy Lockhart, Rémus Lupin, Minerva McGonagall, Mimi Geignarde, le Moine Gras, Nick-Quasi-Sans-Tête, Peeves,

Mme Pince, Prof. Quirrell, Severus Rogue, Argus Rusard and Sibylle Trelawney.

A task which could have been considered extremely complex for 2nd Year students of Translation and Interpreting turned out to promote maximal use of the target language through the process of documentation, as well as plenty of spoken interaction in groups. Furthermore, through the comparison between existing and new information, as well as the analysis of translations into other languages, students could appreciate differences in uses and functions among languages, thus becoming real mediators between languages and cultures, and improving their intercultural competences.

Below are some of the most relevant findings made by our students:

- Albus Dumbledore: Albus is a Latin word that means “white”. The colour white, in Occidental myths, symbolizes purity, wisdom and light. As such, this colour is associated with the principle of goodness as opposed to evil. The name Dumbledore is the ancient form of the English word bumblebee that means “drone”. The bee often stands for wisdom, work and immortality in many myths. The name could also be a pun on the adjective dumb that means stupid or silly, or even on the verb to dumb meaning to silence. Interestingly enough, the Italian translation of Dumbledore is Silente.
- Madam Hooch (Mme Bibine): a hooch is a low-quality alcoholic beverage, the exact equivalent of the word “bibine” in French.
- Prof. Sprout (Prof. Chourave): the exact equivalent of chourave is kohlrabi and not Brussels sprout. The decision taken by the translator may be discussed.
- Moaning Myrtle (Mimi Geignarde): a myrtle is a shrub called “myrte” in French, and the verb to moan has an equivalent which is “geindre”. “Mimi” is usually the shortname for Mireille, here a far-fetched adaptation of the English original.
- Nearly Headless Nick (Nick-Quasi-Sans-Tête): this periphrasis was given a word-for-word translation in French and in Spanish (Nick Casi Decapitado)
- Severus Snape (Severus Rogue): to snape means to treat someone badly, especially children and pupils, to rebuke, to snub. “Rogue”,

that means arrogant, haughty, in French, is a well-chosen equivalence. The name Severus was obviously chosen after the latin word that mean severe.

- Argus Filch (Argus Rusard): he is the guardian of Hogwarts. He was named after the Greek god with hundreds of eyes around his head. JKR called him Argus Filch, the verb to filch meaning to steal or take away things of small value. The French translation Rusard rather insisted on the cunning character of the man (rusé = cunning in English), the suffixe “-ard” usually adding a pejorative connotation in French.

After all these considerations, students were required to analyse both translations (French and Spanish) and try to weigh up the pros and cons of translating proper names in the Harry Potter books. This also lead into discussing the role of translators as co-creators of the original, some who read children’s literature through the eyes and thoughts of the authors in order to make meaning as transparent as possible. They were required to try and answer these two questions in the target language: 1) To what extent can the translators of the Harry Potter books not translate proper names to keep a certain degree of Englishness in their text? 2) Why are there differences between the French and Spanish adaptations? Is it only a matter of national identity? Theoretically, there exists the often-expressed opinion that translators should not change the original. However, in practice, this is, in our view, a self-defeating and totally unrealistic approach. This is the whole debate around the concepts of translation and adaptation, a debate we focused on children’s literature with them.

Isabel Pascua Febles, in *La adaptación en la traducción de la literatura infantil* (1998), comments: “En lo que se refiere a la literatura infantil, las adaptaciones existen casi desde la aparición de aquella; en nuestra opinión, desde que existió un destinatario especial y diferente” (Pascua Febles 1998: 29). The author, and translator, ends up writing that there exist two types of adaptations: one that could be regarded as necessary and the other one as part of a communicative activity different from translation. Is this not the kind of communicative activity all language teachers constantly aim at?

Carmen Bravo-Villasante (1978, pp. 46–50) is basically opposed to adaptations. In an article in which she writes about her experience as a translator, she clearly expresses her rejection to all kinds of adaptations. She agrees that the good translator is that who remains entirely faithful to the original. Swedish scholar Göte Klingberg partially shares this opinion. A translation should be transparent and an adaptation actually is not. Klingberg argues that children's books should be written and thus translated just as adult's literature but he also recognizes that, to make literature closer to the target-language child readers, the text can be slightly changed and transferred into a country, language or period more familiar to them (Klingberg, 1986, p. 7). What Klingberg calls "cultural context adaptation" obviously depends on the reading or listening child, who may not understand the foreign elements found in the text, hence the necessity to adapt some proper names, for instance.

Riitta Oittinen follows the same argument. She agrees that "anything can be adapted" and the "names can be domesticated" (Oittinen, 2000, p. 99). To a certain extent, she sees the translator as no-one else but the co-creator of the original, the producer of a text and not the reproducer. Other scholars like Peter Newmark in England, Michel Ballard in France or Virgilio Moya and Javier Franco Aixelá in Spain have written various articles and books on the translation of proper names, and on the importance for translation students to be aware of the cultural and linguistic specificities proper names have. However, we have not come across any literature defending the use of the translation of proper names for language purposes and as a way of improving our students' intercultural communicative competence within the language classroom.

Conclusion

With this article, our intention has been to put our oar in the debate about the effectiveness of using translation from L1 to L2 as a teaching technique on the improvement of EFL learners' linguistic and intercultural skills. As we argued before, in children's literature, proper names very often convey a particular meaning. They are usually coined after the physical or moral characteristics of the protagonists. Onomastic

motivation is a key concept translation students should take into account. The name of a character will usually represent a quality or a defect that will condition and determine his role throughout the story. This is what Ballard calls “l’importance de l’acte de nomination” (2001: 171). Indeed, this is still truer for children’s books, taking into consideration that the French or Spanish child will generally have no idea of English and will not be able to understand the message and humour that was put through a name. If, for one reason or the other, the translator does not adapt a motivated name in the target culture, we can consider the target text to be inadequately expressed, thus falling short of the expectation of conveying the original idea.

Once understanding such key aspects, our language students have come up with some tentative proposals for revision of the translations of some proper names in the Spanish text. What about Señora Aguardiente for Madam Hooch, Prof. Col. for Prof. Sprout, Marta / Carola Quejosa for Moaning Myrtle, Severus Alvaro for Severus Snape, Argus Astuto (insisting on the cunning character of the guardian of Hogwarts) for Argus Filch / Dedosligero / Ratero, Grifodoro for Gryffindor, Echa-pesto for Hufflepuff, Garraguila for Ravenclaw, Serpentino for Slytherin or Blandengue for Muggles. These are but alternative solutions, each of which can be discussed in the light of what we argued before, but they do demonstrate, in our opinion, that integrating translation into foreign language classes fulfils the two objectives we advocated at the beginning: to train professional translators, and to help learners acquire, develop, and strengthen their knowledge and competence in a foreign language.

Bibliography:

- ATKINSON, D. The Mother tongue in the classroom: a neglected resource? In *ELT Journal*, 41(4), 1987, pp. 241–247.
- AUERBACH, E. Reexamining English only in the ESL classroom. In *TESOL Quarterly*, 27(1), 1993, pp. 9–32.
- BALLARD, M. *Le nom propre en traduction*. Paris: Ophrys, 2001.
- BEEBY LONSDALE, A. *Teaching Translation from Spanish to English*. Ottawa: University of Ottawa Press, 1996.

- BRAVO-VILLASANTE, C. La literatura infantil española. In *El libro español: revista mensual del Instituto Nacional del Libro Español*, 250, 1978, pp. 46–50.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M., ZARATE, G. *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe, 1997.
- CAMPBELL, S. *Translation into the Second Language*. New York: Longman, 1998.
- COOK, V. J. Using the first language in the classroom. In *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 2001, pp. 184–206.
- DUFF, A. *Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- FRANCO AIXELÁ, J. La traducción por defecto de los nombres propios (inglés-español): una nueva propuesta basada en el análisis de la realidad. In *Sendebarr*, 8–9, 1997–1999, pp. 33–54.
- HATIM, B. *Teaching and Researching Translation*. Harlow: Pearson Education Ltd, 2001.
- HATIM, B., MASON, I. *Discourse and the Translator*. London: Longman, 1990.
- KIRALY, D. *A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK & Northampton MA: St. Jerome Publishing, 2000.
- KLINGBERG, G. *Children's Fiction in the Hands of the Translators*. Malmö: CWK Gleerup, 1986.
- KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- LEONARDI, V. *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From Theory to Practice*. Bern: Peter Lang: 2010.
- MCALISTER, G. Teaching Translation into a Foreign Language – Status, Scope and Aims. In DOLLERUP, C., LODDEGAARD, A. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1992, pp. 291–298.
- MOYA, V. *La traducción de los nombres propios*. Madrid: Cátedra, 2001.
- NEWMARK, P. *Approaches to Translation*. New York, London, Toronto: Prentice Hall, 1988.
- OITTINEN, R. *Translating for Children*. New York: Garland, 2000.
- PASCUA FEBLES, I. *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de publicaciones, 1998.
- TURNBULL, M. There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... In *Canadian Modern Language Review*, 57, (4), 2001, pp. 150–163.

VAEZI, S., MIRZAEI, M. The Effect of Using Translation from L1 to L2 as a Teaching Technique on the Improvement of EFL Learners' Linguistic Accuracy – Focus on Form. In *Humanising Language Teaching*, 5, 2007.

Kontakt na autora příspěvku:

Dr. Richard Clouet, Ph.D.
Faculty of Translation and Interpreting
University of Las Palmas de Gran Canaria
Calle Pérez del Toro 1
35003 Las Palmas de Gran Canaria, Spain
e-mail: richard.clouet@ulpgc.es

Výchovné paradoxy – pouze teoretický problém?

Tomáš HUBÁLEK

Educational paradoxes – just a theoretical problem?

Abstract: The paper focuses on issues of an educational paradox, namely on the paradoxes of citizenship education. It presents various paradoxes and characterizes their basic contents.

Key Words: Theory of education, Paradoxes in education, Education to Citizenship

Úvod

Za několik málo let si celá česká společnost připomene již 30. výročí od pádu komunistického režimu a (nejen) politickou změnu, která s tímto procesem souvisela. Právě v tomto období se odehrály velmi významné změny i v pedagogické vědě. Navazovaly se mezinárodní kontakty a pedagogika se stala respektovanou humanitní vědou, která stále rozvíjí své teoretické axiomy, stejně jako přináší kvalitní praktické aplikace do edukačního procesu. V tomto ohledu je její pozitivní přínos v posledních téměř třech desetiletích nezpochybnitelný.

Po svém prvotním tzv. porevolučním intermezzu, kdy bylo formulování teoretických postulátů v pedagogice spíše v útlumu (srov. Prokop, Průcha, 2009, s. 661), se v současnosti teorie výchovy velmi dynamicky rozvíjí v mnoha ohledech. A neméně bouřlivým vývojem prošly také oborové i předmětové didaktiky, které podle Janíka

figurují již spíše jako samostatné vědní disciplíny (srov. Janík, 2009, s. 660).

Tento text představuje teoretický nástin problematiky, která je mnohem hlubšího charakteru a dotýká se edukačního procesu zcela konkrétně. Zároveň ale v odborné literatuře dosud stále narážíme na fakt, že soubory jevů označované jako tzv. výchovné paradoxy, nejsou příliš teoreticky ani prakticky charakterizovány.

1 Paradoxy v edukačním procesu

Obecně se nad paradoxy výchovy zamýšlí např. R. Palouš ve své monografii. Jeho práci bychom mohli tematicky zařadit spíše do teorie výchovy filozofického charakteru (podle návrhu členění J. Průchy (2009)). Palouš si všímá celkem 10 oblastí, které v soudobé realitě stále ovlivňují pedagogickou teorii i praxi. Jsou to:¹

- a) Inspirace a aktuálnost Komenského
- b) Paradoxy v morální výchově
- c) Ekoharmonie
- d) Paradox „lokace“
- e) Význam autority
- f) Vědění a vzdělání
- g) Role univerzit
- h) Edukační absurdita
- i) Pravdivost
- j) Gerontopedagogika

Palouš si velmi podrobně všímá interakce mezi vzdělavatelem a vzdělávaným a v této souvislosti připomíná úkol pedagoga ve vztahu k žákovi, jehož rolí je podle něj: „uvolňovat žáka od zakletí do svých předsudků, do falešného sebe sama, který neví, že neví, že stojí zatím ve falši“ (2009, s. 89).

A právě zde se otevírá prostor pro několik otázek. Přijmeme-li tezi, že pedagog jako osobnost je profesionál, ale zároveň není bytostí neomylnou, pak logická implikace výroku predikuje závěr, že edukační proces nemůže být prost situací, které nemusí být žádoucí z hlediska

oficiálního kurikula. Jak ovšem poukážeme později, není možné všechny paradoxy vnímat v čistě negativní konotaci. Naopak některé mohou do určité míry podnít například učitelům zájem o prohloubení kvalifikace, o podrobnější analýzu vlastního výkonu, anebo o snahu více porozumět svým žákům.

Pokusme se uvést konkrétní příklad. Demokratický systém je mimo jiné charakteristický svobodným aktem voleb, které se v určité periodicitě opakují. Učitel ve shodě s kurikulem v hodinách podporuje ideu demokracie a participaci na volebním aktu. Nicméně co když se sám rozhodne být v tomto procesu aktivní a stane se buď sympatizantem anebo přímo dominantem politické strany na určitou funkci. Ovlivní tato skutečnost jeho pedagogickou práci?²

Formování pedagogickým profesionalismem můžeme namítnout, že učitel musí oddělit své případné veřejné aktivity od svého působení ve školní třídě. U dobrého učitele proto k záměrnému ovlivňování jistě nedochází. Ovšem jak je to s nezáměrným působením?

Ať už by byla odpověď každého z pedagogů, kteří se ocitnou v obdobném postavení pozitivní či negativní, jako vědci, kteří se pokouší postihnout tuto realitu, stojíme náhle před paradoxním paradoxem, neboť takové tvrzení lze obtížně verifikovat empiricky. Problém není ani tolik v oblasti metodologie výzkumného šetření, nýbrž v potenciálu autenticity výpovědi respondentů. Získáme tedy výzkumem odraz reality, anebo subjektivní posouzení reality aktéry edukačního procesu?

A. Staněk ve své práci naznačuje, že míra reflexe a vnímání přítomnosti paradoxů výchovy se v praxi u učitelů mění v souvislosti s délkou praxe (2010, s. 102–109). Lze tedy předpokládat, že čím déle se bude učitel plně věnovat své profesi, tím lépe bude připraven zvládat výchovné paradoxy. Ovšem opět nemůžeme tuto premisu přijmout bezmezně a globálně. V následující pasáži se proto zaměříme na konkrétnější a užší problematiku paradoxů.

2 Výchovné paradoxy ve výchově k občanství

V přecházející části jsme uvedli jedno z možných obecných členění výchovných paradoxů. Nyní bychom chtěli představit jeden z výstupů

z empirického šetření, které již bylo realizováno v určité vyučovací oblasti – ve výchově k občanství.

Výchovné paradoxy ve výchově k občanství představují z pohledu didaktiky společenských věd téma aktuální a inovativní. Je spojeno s požadavkem zajistit úspěšný výsledek edukačního procesu u všech jeho aktérů. S problémem výchovných paradoxů jsou víceméně neustále konfrontováni pedagogové, kteří se profesně zaměřili na výchovu k občanství (občanskou výchovu, základy společenských věd). Tito učitelé by neměli žákům při svém „uvolňování od předsudků“³ nahrazovat jeden jev jiným a taktéž ne zcela žádoucím. Jinými slovy sami by neměli žákům nutit nahlížet na okolní svět svoji optikou, neměli by je přesvědčovat o výhradní správnosti vlastního světonázoru, ale měli by je naopak přivést k aktivnímu demokratickému občanství a aktivní participaci a společenské angažovanosti (srov. Staněk, 2012).

A. Staněk ve své habilitační práci vyjmenovává a charakterizuje celkem devět paradoxů výchovy ve výchově k občanství (Staněk, 2012, s. 32–33):

- a) *Pochybování* – promítá se do něj nejistota učitele v otázkách: na kolik má nárok vnucovat své pojetí života ostatním a nakolik poznal dost, aby věděl, co je dobré, co je pravdivé a zda pochopil správně vzdělávací cíle a pedagogické ideály?
- b) *Bezmoc mocného* – projektuje se do něj učitelova percepce reálně existujícího střetu moci a bezmoci výchovy; rizika, ukrývající se ve výchově coby mocném nástroji ideologické indoktrinace; a konečně i vnímání výchovy jako bezmocného prostředku nepřenositelné životní zkušenosti učitele.
- c) *Rozpor ideálu a skutečnosti* – tento výchovný paradox popisuje proces edukace, během kterého učitel odkrývá před svým žákem protiklad mezi ideálním a skutečným stavem popisovaných jevů.
- d) *Socializovaný individualista* – paradox v sobě ukrývá latentní rozpor, jejž učitel musí překonávat v edukačním procesu, když na jedné straně musí podporovat společensky žádoucí obecné kulturní vzorce chování a na straně druhé musí respektovat a rozvíjet jedinečnost a individualitu svého žáka.

- e) Zotročování – výchovný paradox staví učitele před fakt protikladnosti výchovy k povolání a výchovy k humanitě, resp. před rozpor mezi všeobecným a odborným vzděláváním.
- f) Změna nezměnitelného – ve výchovném paradoxu je opět skryta učitelova nejistota v hledání odpovědi na otázku, zda svým výchovným působením nejde proti samotné přírodě, resp. zda dělá vše pro to, aby prostřednictvím výchovného působení kultivoval žákovu humanitu.
- g) Sociální – podstata tohoto výchovného paradoxu se skrývá v tom, že učitel je ve svém edukačním působení konfrontován s realitou, kdy otevřenost na jedné straně, probouzí tendenci k sociální, kulturní a etnické uzavřenosti na straně druhé.
- h) Akcelerační – v souvislosti s tímto výchovným paradoxem si učitel uvědomuje, jak informační exploze, charakteristická pro 20. a počátek 21. století, akcelerovala vývoj poznání, avšak ve svém důsledku zapříčinila jeho fragmentizaci.
- i) Školní pseudodemokracie – pedagog je v jeho kontextu konfrontován s realitou, kdy absence jasných pravidel v procesu demokratizace školní praxe, významně limituje osobní odpovědnost a zodpovědnost žáků za podíl na tomto procesu. V konečném důsledku tak nedochází k budování liberální demokracie, ale k některé z forem pseudodemokracie – defektní demokracie.

Závěr

Je pozoruhodným faktem, že současný trh odborné pedagogické literatury je nasycen i příručkami pro začínající učitele, ve kterých budoucí pedagogy upozorňuje na specifika a úskalí edukační reality. Nicméně v naprostém minimu z tohoto kvanta je zmíněna problematika výskytu výchovných paradoxů ve výuce.⁴ Přestože právě začínající pedagog bývá ohrožen přítomností paradoxů ve své výuce nejvíce (jak jsme již poukázali). Vnímáme proto o to naléhavěji potřebu podnítit diskuzi o celé problematice mezi pedagogickou odbornou i laickou veřejností a upozornit na další jevy, které ovlivňují edukační praxi.

Poznámky:

- ¹ Autorem uvedené členění odpovídá jednotlivým kapitolám Paloušovy publikace, ovšem názvy každého bodu jsou spíše odrazem obsahu kapitoly, než doslovně převzatým textem.
- ² Otázku pokládáme nikoli akademicky, protože očekávaná odpověď by byla zřejmá. Pátráme po skutečném odrazu reality. Nadto má zmíněný příklad charakter pouze ilustrační a je notně simplifikován, avšak je poukazuje princip sledované problematiky.
- ³ Viz citát R. Palouše uvedený v předchozí části.
- ⁴ Konkrétně můžeme jmenovat např. publikaci R. Dytrtové a M. Krhutové.

Literatura:

- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009.
- LORENZOVÁ, J. *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016.
- PALOUŠ, R. *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum, 2009.
- PRŮCHA, J. ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- STANĚK, A. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Nakladatelství EPOCH, 2009.
- STANĚK, A. *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství*. Praha: Nakladatelství EPOCH, 2010.
- STANĚK, A. *Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd a jejich reflexe učiteli vybraných společenskovědních předmětů na úrovni sekundárního vzdělávání*. Habilitační práce. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2012.
- STROUHAL, M. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: tomas.hubalek@upol.cz

Role učitele při implementaci multikulturního vzdělávání do školních kurikul

Martina CICHÁ, Jana MÁČALOVÁ, Blanka MORAVCOVÁ,
Andrea PREISSOVÁ KREJČÍ, Michaela ROUBÍNKOVÁ

The role of a teacher in curriculum implementation of multi- cultural education

Abstract: In our study we are using anthropological discourse to focus on understanding multicultural ideology. Utilizing the results of our own research realized from 2014 to 2015 among teachers of elementary and high schools in Zlínský, Olomoucký and Moravskoslezský district we aimed to map teachers' approach towards the ideas of multiculturalism which we defined pragmatically in correspondence with general education programs as leading to pacifist and just coexistence of different groups with different culture, ethnicity and religion. While presenting the results of our research we mainly focus on ways multicultural education is grasped, how it's understood and in what school subjects it reflects most. The pivotal point in contemporary migratory situation is approach of the teachers towards the most reflected group, which is Roma minority. Individual ethnic groups are then usually understood as homogenous therefore as bearing the stigma of being specifically different. This stigma is then connected to stereotypes. This way of understanding ethnicity is very problematic and goes against the main ideals of multicultural education, which strives to conquer the stereotypes.

Key Words: Ethnic groups, Qualitative research, Quantitative research, Multiculturalism, Multicultural education

1 Úvod a teoretické ukotvení výzkumu

„Situace migranta, příslušníka menšiny, člověka konce 20. století je situací neustálého překračování hranic mezi dvěma či více kulturami, které nejsou převoditelné na jednoho společného jmenovatele,“ tvrdí Pavel Barša (1999, s. 171). Velmi často se setkáváme s názorem zástupců mainstreamové společnosti, že ty a ty minoritní skupiny (běženci, migranti, etnické skupiny) jsou zvýhodňovány, a že by nám za naši laskavost, díky níž s námi sdílí naše teritorium, správu a právo, měli být její příslušníci vděční. Také názory českých pedagogů jsou vůči příslušníkům minoritních skupin mnohdy nepřátelské a xenofobní, není neobvyklá ani představa, že je majorita ze strany menšin nějak poškozována, vyjádřeno např. takto: „Žijí na úkor slušných pracujících lidí, kteří ctí zákony. Romové znají pouze svá práva“. Je otázkou, jakým způsobem je možné dosahovat cílů multikulturní výchovy, považované pedagogickou veřejností převážně za potřebnou, pokud sami pedagogové budou stereotypně, převážně negativně a nekriticky přistupovat k příslušníkům určitých skupin. Příléhavě to vystihl jeden z respondentů, který uvedl, že pro učitele, který zastává negativní postoje vůči některým skupinám obyvatel, je velmi obtížné zůstat neutrální také ve výuce, a tedy vést žáky ke skutečnému přijetí multikulturních hodnot ve smyslu tolerance člověka jako jedinečné lidské bytosti.

Ali Rattansi (2007, s. 86) je přesvědčen, že v dnešní době se již nikdo neodváží označit se za rasistu, pokud není příslušníkem ultrapravicového hnutí. Ostatně, jak bychom ve společnosti, která dospěla k na empirii založenému přesvědčení, že rasy neexistují, mohli mluvit o rasismu? „Starý rasismus“, o němž lze hovořit jako o silném či tvrdém rasismu, byl založen předně na tvrzeních, že rozdíly mezi rasami jsou biologicky podmíněné; rasy lze dle vlastností jejich příslušníků hierarchicky uspořádat, tedy jejich příslušníci mají tzv. nadřazené, jiní naopak podřadné vlastnosti, které jsou vlastní všem příslušníkům dané rasy, a konečně na tvrzení, že nepřátelství a konflikty mezi rasami jsou přirozené

(Rattansi, 2007, s. 94–95). V současnosti, tedy v posledních několika desetiletích, se ve společnosti napříč sociálními skupinami objevuje „nový rasismus“, který je založen na kulturních odlišnostech mezi lidskými skupinami. Tento „neo-rasismus“ nebo také „kulturní rasismus“ je sdílen nejen většinovou společností, ale také jejími politickými elitami. V roce 1978 tak například Margaret Thatcherová, jako leader Konzervativní strany ve Velké Británii, veřejně mluvila o hrozbách otevřené migrační politiky země, kdy spolu s Brity sdílela obavy, že jejich země bude zaplavena migranty a tito cizinci nebudou rozumět britským zákonům, nebudou dle ní ani dostatečně chápat pojem demokracie a jejich převahou v „Novém Commonwealthu“ mohou ohrozit zachování britské kultury (Rattansi, 2007, s. 97).

V souvislosti s touto novou podobou rasismu se často hovoří o etnocentrismu popřípadě xenofobii. Koncepty „nového rasismu“ jsou různorodé a mnohohvrstevnaté, můžeme zde rozlišit například náboženskou netoleranci a islamofobii, striktní biologický determinismus či snad méně závažné kulturní stereotypy. Jde o rasismus bez konceptu rasy, rasismus bez barvy, rasismus, který zachází s kulturní diverzitou lidstva stejně jako „starý rasismus“ s naší fyzickou a biologickou odlišností. Nicméně „nový rasismus“ může vést ke stejně závažným důsledkům jako biologický rasismus. Může vyvolat stejně nepřekonatelné hranice mezi lidskými skupinami, komunitami, i jednotlivci (Rattansi, 2007, s. 106–107). Je v tomto duchu naše společnosti rasistická či xenofobní?

Ve vztahu k uvedeným poznatkům dodejme, že Christine E. Sleeter a Carl A. Grant rozlišují základní deficity v rovnosti mezi lidmi plynoucí právě z kulturních zvyklostí, nikoli pouze z fyziologických a mentálních schopností či sexuální orientace, a dále v odlišnostech, které nelze ve vzdělávání pominout a které plynou právě z rozdílných kultur (zvyků), jazyků, z nezájmu o kulturní rozdíly jednotlivých komunit, z mentalit lidí i skupin, z různosti pohlaví aj. Multikulturní přístup ve vzdělávání by, dle těchto autorů, měl především zdůrazňovat to, co ve společnosti rozšiřuje rovnost a spravedlnost, a v tomto pojetí, i když jej není lehké ve vzdělávání naplňovat, může společnosti přinést více výhod než zklamání (Sleeter, Grant, 2009, s. 229). Souhlasíme

proto s pojetím multikulturní výchovy J. A. Bankse a Ch. C. Banksové (2009, s. 25) jako idey založené na tom, že všichni žáci bez ohledu na to, do jaké skupiny patří, ať již je rozdělíme dle genderu, etnicity, rasy, kultury, jazyka, sociální třídy, náboženství nebo výjimečnosti, by ve škole měli zažít rovnost ve vzdělávání, a tedy vzdělávání založené na eliminaci toho, že někteří žáci mají na základě určitých zvláštních (převážně vnějších) charakteristik větší šanci na úspěch než jiní.

Výše popsaná problematika je spojena s moderní společností dlouhodobě, a proto se také učitelé dlouhodobě dělí na ty, kteří multikulturní vzdělávání podporují a ty, kteří se řadí k jeho odpůrcům. Nelze předpokládat, že si všichni účastníci pedagogického procesu budou uvědomovat, že i dnešní českou společnost můžeme vnímat jako kulturní mozaiku. Pavel Barša podmiňuje multikulturní model ve vzdělávání sdílenou představou: „Evropské národy včetně českého se musejí pochopit jako národy cizinců, v nichž může v principu najít své místo každá zvláštní skupina pod podmínkou, že je dovnitř neutlačivá a navenek neagresivní. Evropské společnosti se prostě konečně musejí odvážit žít důsledně osvícenský ideál, který před více než dvěma stoletími vzešel z jejich lůna – musejí se stát skutečně univerzálními v tom smyslu, že nic lidského nebudou potlačovat či vyhánět ze svého středu. Pak ovšem z nich také žádný člověk nebude vyloučen, ani nebude hledat únik – pak se stanou skutečnými zeměmi bez exilu“ (Barša, 2003, s. 299).

Co si však pod multikulturní výchovou představuje česká pedagogická veřejnost? Na tuto a řadu s ní souvisejících výzkumných otázek jsme se pokusili odpovědět v rozsáhlém výzkumném šetření, s jehož výsledky čtenáře níže seznámíme.

2 Metodologie výzkumu

Abychom dosáhli pokud možno komplexního obrazu o přijímání či odmítání „idejí“ multikulturalismu pedagogy, zvolili jsme integrovaný přístup, tedy kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu.

Kvalitativní části sběru dat technikou polostrukturovaných rozhovorů se zúčastnilo 30 pedagogů (z nichž bylo 7 mužů a 25 žen) z Moravskoslezského, Zlínského a Olomouckého kraje.

V rámci dotazníkového šetření se nám vrátilo 228 validních dotazníků od pedagogů z 26 základních a středních škol, přičemž genderové kritérium nebylo pro výběr našeho vzorku ani v tomto případě zásadní. Náš výzkumný vzorek byl nakonec tvořen z 85,1 % ženami a z 14,0 % muži (dva respondenti pohlaví neoznačili). Zastoupení tak přibližně odpovídá poměru učitelů a učitelek na základních školách, kde dle Českého statistického úřadu vyučuje 84,3 % žen a 15,7 % mužů (ČSÚ, online). Na středních školách je poměr žen a mužů poněkud vyrovnanější, avšak více než tři čtvrtiny našeho vzorku tvořili pedagogové škol základních. Věkové rozmezí respondentů se pohybovalo mezi 24 a 68 lety. Nejvíce respondentů uvedlo věk 37 let a tento věk tak představuje modus našeho vzorku. Medián pak odpovídá věku 45 let a aritmetický průměr přibližně věku 44 let.

Výzkum jsme doplnili rovněž o poznatky ze zúčastněného pozorování, neboť jsme jako lektori protipředsudkových workshopů se zaměřením na multikulturní výchovu pro žáky základních a středních škol měli možnost po dobu pěti let nahlížet prezentované postoje a přístupy žáků i jejich pedagogů přímo ve školní třídě.

Ačkoliv byla témata rozhovorů předem daná, jak již námi vybraná technika polostrukturovaného interview napovídá, pedagogové měli možnost se k daným tématům volně vyjádřit. Mezi hlavní témata našeho zájmu například patřilo, jak vyučující nahlíží na multikulturní výchovu, zda a jak ji realizují, zda ji považují za přínosnou či nikoliv, nebo jaká spatřují pozitiva a negativa zařazení multikulturní výchovy do vzdělávacích programů. Šlo nejen o to zjistit, jak vnímají témata multikulturní výchovy samotní pedagogové, ale také o to, jak dle jejich názoru vnímají tato témata jejich žáci. Rozhovory jsme vedli v prostorách školy a se souhlasem probandů je zaznamenávali na diktafon a poté přepsali do textového dokumentu. Následná analýza probíhala v softwaru pro zpracování kvalitativních dat, a to Atlas.ti. Již zde probíhala první interpretace dat, které jsme pomocí otevřeného kódování roztrídili. Z analýzy nám vzešlo 85 kódů. Tyto jsme poté kategorizovali, tedy seskupili podle vnitřních souvislostí, podobností či návazností. Na základě těchto kategorizačních procesů jsme vytvořili 10 subkategorií, z nichž nám v následující analytické fázi vznikly tři hlavní kategorie.

Těmito kategoriemi jsou: 1. Multikulturní výchova, 2. Romové a 3. Vliv školy a mimoškolního prostředí. Jednotlivé kategorie jsou vzájemně propojené a komplementární, přestože tedy za ústřední kategorii považujeme kategorii Multikulturní výchova, protože jsou v ní obsaženy téměř všechny odpovědi na námi předem připravený okruh otázek, bez zbývajících dvou kategorií by výsledky ztratily na své plastičnosti, či dokonce relevanci.

Sběr dat v kvantitativním šetření hodnot a postojů pedagogů se zaměřením na to, jak vnímají příslušníky odlišné kultury či etnicity, a také na postoje k multikulturalismu v pedagogické praxi, jsme uskutečnili technikou dotazníku. Otázky v dotazníku, do nichž se promítly výzkumné otázky a cíle, měly uzavřený, polouzavřený nebo otevřený charakter. V některých případech měli respondenti možnost slovně zdůvodnit odpověď, kterou zvolili z nabídnutých možností. Sebraná data byla zpracována a vyhodnocena statistickými metodami za využití software pro kvantitativní analýzu dat SPSS.

3 Výsledky a interpretace výzkumu

Cílem našeho výzkumu bylo mimo jiné zjistit, jak pedagogové přistupují k multikulturní výchově, jak ji pojmají, zda ji vnímají jako potřebnou, v jaké míře ji realizují ve své výuce a jaká témata v rámci ní akcentují. Vycházíme přitom z předpokladu, že postoj pedagogů k této oblasti vzdělávání ovlivňuje způsob její implementace do výuky.

V dotazníkovém šetření jsme zjišťovali, zda je podle pedagogů multikulturní výchova opodstatněnou součástí vzdělávání. Výsledky ukazují, že naprostá většina pedagogů (cca 89 %) se přiklání k potřebnosti multikulturní výchovy ve vzdělávacím procesu, když 52,2 % respondentů označilo možnost „spíše ano“ a dalších 36,7 % odpověď „jednoznačně ano“. Zbývajících odpovědi byly rozděleny mezi možnost „nevím“ (6,6 %) a „spíše ne“ (4%), pouze ojediněle respondenti odpověděli „jednoznačně ne“ (0,4 %). Respondenti mohli svou odpověď slovně odůvodnit nebo upřesnit. Tuto možnost využila jen necelá polovina z nich. Pedagogové napříč kraji nejčastěji svou odpověď komentovali v souvislosti se soudobým společenským kontextem, např. takto: „I z důvodu

migrace“; „Cizinci žijí mezi námi“; „Žijeme v době, kdy se děti setkávají s jinými národnostmi, a měli bychom o tom mluvit a přemýšlet“; „Nastává doba, kdy se mění Evropa a my se na to musíme připravovat“; „Při současném multikulturním světě to ani jinak nejde“. Význam multikulturní výchovy pak pedagogové spatřují také v možnosti seznámit žáky s jinakostí, převážně ve smyslu etnické odlišnosti: „Je potřeba, aby se žáci seznámili i s ostatními etnickými skupinami“; „Musíme mít povědomí o kultuře a zvycích jiných národů, abychom je mohli dostatečně pochopit“; „Nutnost poznání lidí z odlišných kultur, kteří k nám přicházejí“. Pedagogové ve svých odpovědích dále akcentovali multikulturní výchovu jako nástroj pro prevenci předsudků a učení žáků toleranci: „Vede k toleranci, vstřícnosti a formování lidských hodnot“; „Učí toleranci, komunikaci, porozumění“; „Jen tak můžeme děti učit ,bojovat‘ s předsudky zakořeněnými v naší společnosti“; „Stále ještě fungují předsudky mezi lidmi, je třeba žáky vhodně vést“. Identifikovali jsme však také skeptický názor vyjádřený částí pedagogů, totiž že rozhodující není multikulturní výchova, ale vliv rodiny: „Prioritní je přece úloha rodiny, ve škole se tato témata mohou pouze nakousnout“; „Nemůžeme nahradit rodinu“; „Je to věc celé společnosti, osobního příkladu, rodiny, škola zmůže málo, teorie nic neřeší“.

Z naznačených komentářů i z polostrukturovaných rozhovorů, jež jsme s pedagogy vedli, plyne, že multikulturní výchova je na školách často chápána především jako výchova k toleranci jiných etnik, národností a kultur, přičemž za významný znak jinakosti je považována zejména fyzická odlišnost etnik. Pedagogové ve svých definicích multikulturní výchovy v mnoha případech souvztažnost mezi fyzickou odlišností a etnicitou neuváděli a hovořili obecně o nutnosti tolerance mezi lidmi: „Brát lidi s tím, že jsou rozdílní. Každý člověk je jiný. Naučit se brát toho druhého takový jaký je, nevnučovat mu své nějaké striktní představy o životě“; „Považuji za velmi důležité, aby děcka byla schopna přijímat různorodost, být tolerantní, to neznamená, že by si nedokázala stát za svým, ale aby dokázala respektovat jinakost“; „Já bych to brala jako vztah lidí obecně, že se snažím vést žáky k tomu, aby se měli rádi, aby spolu dokázali vycházet, aby respektovali jeden druhého, aby toho druhého prostě pochopili“. Obvykle však – s ohledem

na vlastní či zprostředkované zkušenosti – z rozhovorů vyplynula vazba multikulturní výchovy na Romy, popřípadě Vietnamce, či obecně jiné národnosti.

Ostatně v tomto duchu na pedagogy působily také různorodé příručky pro multikulturní výuku, z mnoha vybíráme: *Náměty pro multikulturní výchovu*, přímo s podtitulem „Poznáváme jiné národy“ (Cílková, Schönerová, 2007) nebo *Dvakrát měř, jednou řež*, zabývající se sice diverzitou na české škole, ale výhradně ve formě etnické jinakosti (Moravayová, Moree, 2009).¹ Vyučující téměř vůbec nezmiňovali jiné způsoby jinakosti, se kterými se žáci mohou setkávat, ať už v otázkách genderu, sexuality, zdravotního postižení či sociálního zázemí. Akcent etnické odlišnosti v rozhovorech je do určité míry v rozporu s prezentovanými názory pedagogů, co se důležitosti témat týče. Mezi tři nejdůležitější témata multikulturní výchovy totiž pedagogové zařadili témata: „Tolerance odlišných názorů, chování a vzhledu v mezilidském soužití“ (70,2 % respondentů), „Rasismus – přesvědčení o méněcennosti některých skupin lidí“ (46,3 %) a „Riziko prvního dojmu, nálepkování osoby na základě stereotypů“ (41,7 %). Jako nejvíce marginální vyzněla témata „Antiislamismus – stereotypní vnímání muslimů“ či „Homofobie – netolerance vůči jedincům orientovaným na stejné pohlaví“, jimž byla důležitost připsána jen velmi ojediněle. Zatímco v kvalitativní části výzkumu byla multikulturní výchova hojně spojována s tématem soužití Romů s majoritní společností, v kvantitativní části toto téma označilo jako jedno ze tří nejdůležitějších cca 19 % pedagogů, čímž se zařadilo spíše ke středně či méně podstatným tématům.

Vyučující považují multikulturní výchovu jednoznačně za přínosnou součást vzdělávání, nicméně je velmi důležité jakou formou je do výuky zařazována a také jak k ní, respektive k jednotlivým tématům přistupuje sám učitel. Pedagogové při rozhovorech deklarovali, že multikulturní výchovu do svých hodin zařazují, převážně se pak shodují, že je to záležitostí především základů společenských věd a občanských výchov, někteří však jmenovitě uvádějí také dějepis či cizí jazyky. Zvláštní postavení tedy hrála předmětná vazba na společenské vědy: „Multikulturní výchova je v podstatě dejme tomu součástí výchovy k občanství na druhém stupni, to znamená na nižším stupni gymnázia,

tak v podstatě na třetím stupni v rámci základu společenských věd.“ Obdobně hovořil také další učitel, který zařazuje multikulturní výchovu do výuky „jednak v rámci pravidelných hodin ZSV, a jednak v rámci různých projektů nebo formou různých besed“. Na druhou stranu jiní učitelé soudí, že dané téma patří do výuky cizích jazyků: „To máte Romy počínaje, Vietnamci konče a to je prostě skvělé konverzační téma. Když si vezmete tu terminologii, jak se francouzsky řekne Rom, co termínů pro to je, než si to všechno vysvětlíte, no to je... prostě to téma patří do jazyků, nedá se nic dělat, je to tak“. Nicméně ať již učitelé s aprobací pro společenské vědy, nebo bez ní se v převážné míře shodují spíše na zařazování tohoto průřezového tématu do společenských věd, respektive občanské výchovy na druhém stupni základních škol, neboť „co se týče té multikulti... multikulturní výchovy, tak je největší část řazena do předmětů jako je občanka“.

Metodické provedení multikulturní výchovy na školách spočívá převážně v diskuzi nad těmi multikulturními tématy, které jsou v daném období společensky aktuální nebo které se přímo vztahují k probíranému učivu. Z některých výpovědí dokonce vyplynulo, že pokud by sami žáci neprojeвили zájem se těmito tématy zabývat, spíše by na ně nebyl prostor. Na některých školách je pak multikulturní problematice věnován prostor v rámci tzv. projektových dnů, často pod vedením lektorů mimo pedagogický sbor školy. V tomto ohledu považujeme za podstatné to, že učitelé sami pociťují nedostatečnou metodickou a odbornou připravenost fundovaně o tématech multikulturalismu ve výuce se svými žáky hovořit. Někteří přiznávali, že s těmito tématy neumí dostatečně pracovat, protože neproběhla žádná oficiální „školení“, která by je na realizaci multikulturní výchovy připravila, a ani v učebnicích nespátřují dostatečnou oporu: „Myslím si, že bychom měli my učitelé v tady tom směru projít nějakými semináři vzdělávacími, protože to je tak široký pojem ta multikulturní výchova, že prostě jako... chtělo by to nějakou dobře zpracovanou metodiku, mít nějaký pracovní listy, abychom se my učitelé v tom oboru... v tomto směru vzdělali, abychom dostali nějaký přehled a náhled a potom to na ty děti přenesli“. Na druhou stranu v současnosti jsou metodické příručky k realizaci multikulturní výchovy zcela běžnou součástí celoživotního vzdělávání pedagogických

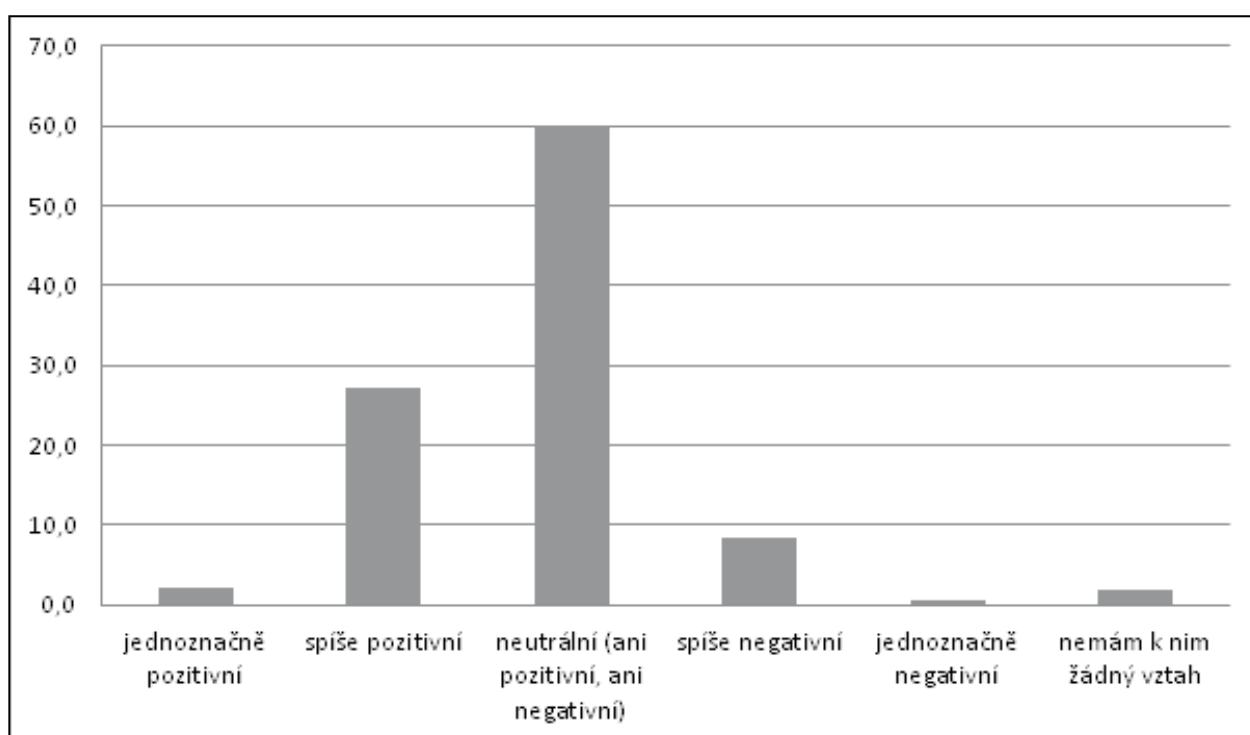
pracovníků a multikulturní výchova je neopomenutelným prvkem pedagogické přípravy kadetů učitelství (např. Šišková, 1998; Průcha, 2006; Preissová Krejčí, Šotola, 2012; Gulová, Štěpařová, 2004; Gulová, 2008; Lechta, 2010; Buryánek, 2002; Bobáková, 2004; a řada dalších).

Učitelé se v tomto kontextu vyjadřovali také k povinnému zařazení průřezových témat, včetně multikulturní výchovy, do vzdělávacího procesu. Část z nich považuje tuto povinnost pouze za formální zavedení témat do školních vzdělávacích programů, aniž by se skutečně projevila ve výuce. Záleží totiž na konkrétním pedagogovi, jakým způsobem zahrne témata multikulturní výchovy do své výuky a zda nezůstane pouze u toho, že to „dáme pouze na papírovou formu, protože papír snese všechno, a v té výuce zapíšeme do třídní knihy to a to, a v té výuce to probíhá třeba úplně jinak“, jak uvedl jeden z respondentů. Jiný z pedagogů reagoval na shora stanovenou povinnost zahrnout multikulturní výchovu do výuky rovněž kriticky. Taková nařízení mu připadají „zhůvěřilá“. To však neznamená, že by multikulturní výchovu nepovažoval za důležitou, pouze je přesvědčen, že nebylo zapotřebí cíleně ji vřazovat do některých předmětů, protože tam vlastně už byla. Podobně smýšlí i další pedagogové, totiž že multikulturní výchova byla součástí výuky i mnohem dříve a skutečnost, že byla dána shora jako povinnost, na realitě nic nezměnila: „Tak jak to dělám celý život, tak to dělám pořád a nemíním na tom nic měnit“. Spíše než na stanovování obsahu je podle mnohých pedagogů třeba klást důraz na způsob, organizační formu a metody výuky, což odkazuje na chybějící odborné zázemí pedagogů (tj. jak multikulturní výchovu vyučovat).

Naši respondenti multikulturní výchovu jako povinné průřezové téma považují za uměle až násilně vytvořené, nesoucí s sebou navíc riziko v tom smyslu, že se žáci cítí být touto problematikou přehlčeni a ve výsledku je to tak spíše obtěžuje, namísto toho, aby mohlo dojít k pozitivnímu přijetí multikulturních hodnot ve smyslu tolerance jinosti. Pedagogové vidí negativa multikulturní výchovy stejně jako v případě jakékoli jiné výuky v tom, že jestliže se vyučující snaží přespříliš integrovat multikulturní výchovu do výuky, pak to může mít na žáky opačný efekt, navíc přestanou brát pedagoga v tomto ohledu vážně. Negativně také může působit, pokud se vyučující pustí do rozebírání

tématu, na které není dostatečně argumentačně vybaven a nakonec je nucen s řadou stereotypních názorů souhlasit. Sami učitelé upozorňují také na to, že někteří kolegové zastávají negativní názory vůči některým skupinám: „Důležitou roli hraje osobnost učitele a nejsem si jistá, že všichni učitelé mají prostě názory takové, že by byly tolerantní. A myslím si, že i tam může být chyba“. Vzhledem k tomu, že se multikulturální výchova, dle našich zjištění, vztahuje převážně k etnické odlišnosti, zaměřili jsme svou pozornost na vztah pedagogů k cizincům i ke konkrétním vybraným skupinám lidí etnicky či kulturně odlišných od majoritní české populace.

Za tímto účelem jsme pomocí dotazníkového šetření reflektovali vztah učitelů k odlišným etnikům. Cca 60 % z nich popsalo svůj postoj jako „neutrální“, 27,1 % jako „spíše pozitivní“ a pouze 8,4 % jako „spíše negativní“.

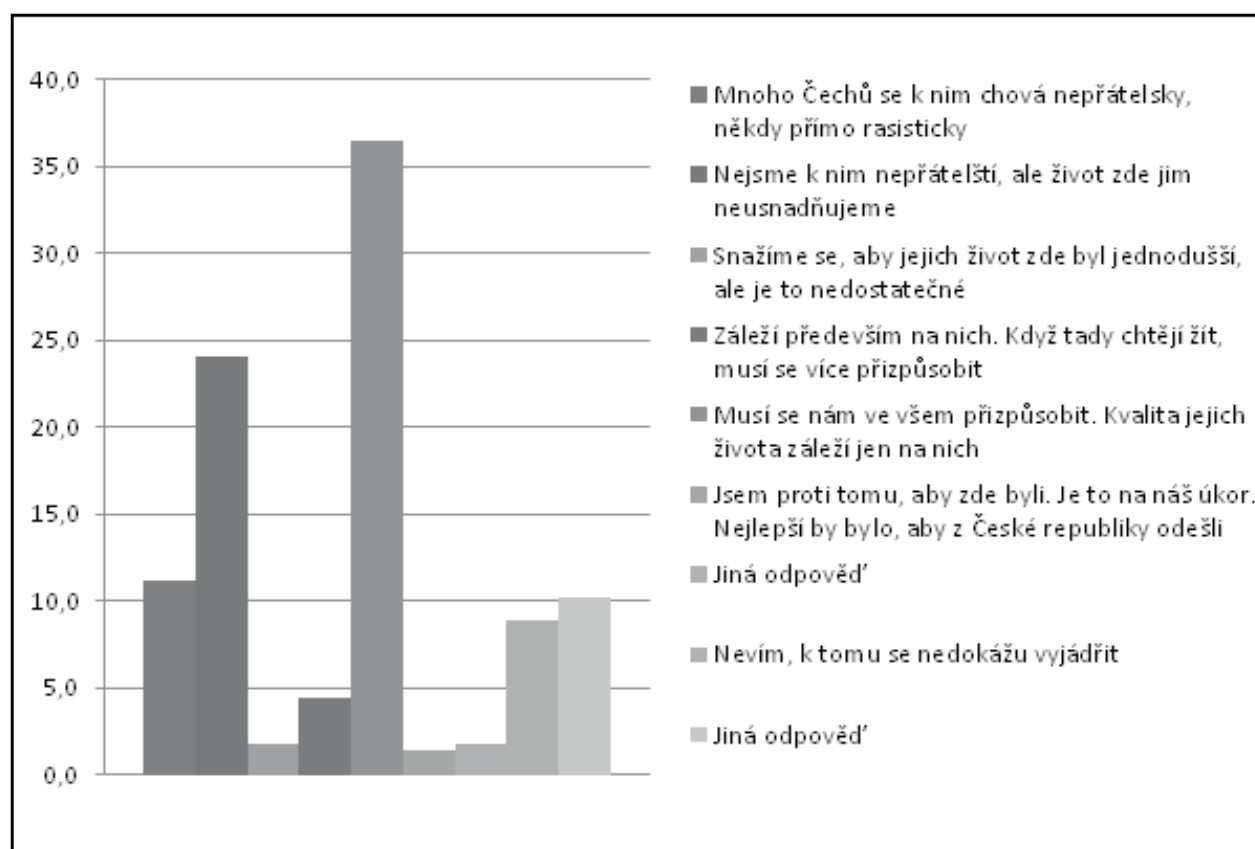


Graf 1: *Postoj pedagogů k odlišným etnikům v procentech*

Respondenti měli možnost svůj postoj zdůvodnit, přičemž v odpovědích se jednotlivé motivy často opakovaly. Nejvíce, a to v 34,3 % odpovědí, respondenti hovořili o tom, že záleží na chování každého jedince, tedy odmítli v rámci této otázky generalizovat osoby na celé skupiny.

V 21,9 % případů respondenti otevřeně vyjádřili svůj názor bez dalšího komentáře jako doplnění označeného postoje, např. „*Nevadí mi, ráda se od nich něco přiučím*“. A v 13,3 % odpovědí zmiňovali respondenti své zkušenosti, a to jak záporné, tak i kladné. Jako příklady takovýchto výpovědí uvádíme tyto: „*Špatné zkušenosti v obci, v místě bydliště*“ versus „*V cizině se ke mně také vždy chovají hezky, není důvod se k cizincům chovat jinak*“.

Z uvedeného je patrné, že se naši respondenti ve svém postoji považují přinejmenším, když už ne za tolerantní, tak za neutrální. V kontrastu s jejich osobním postojem jsme se pedagogů ptali také na to, jaký postoj zaujímá k odlišným etnikům česká populace.

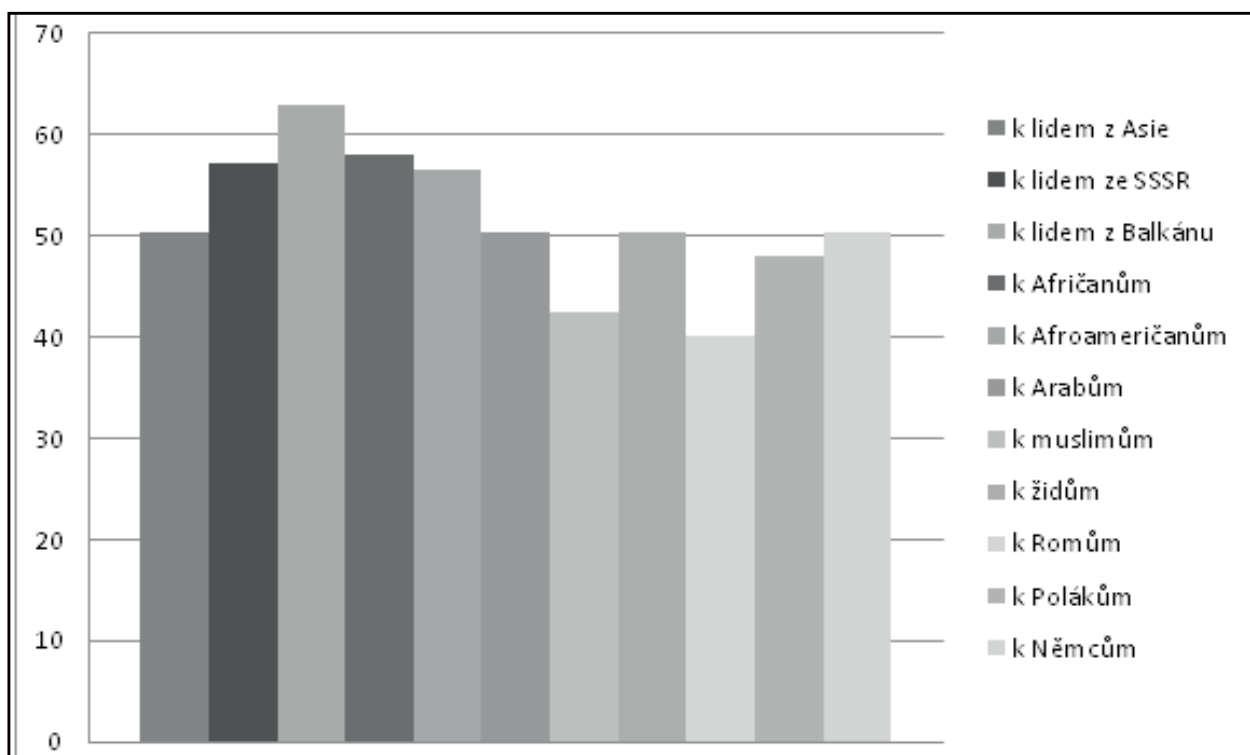


Graf 2: *Postoj české veřejnosti k příslušníkům odlišných etnik z pohledu pedagogů*

Podle 36,4 % našich respondentů se nám odlišná etnika musí ve všem přizpůsobovat, avšak kvalita jejich života záleží jen na nich samotných. V 24 % zvolili možnost, že k odlišným etnikům nejsme sice nepřátelští, ale že jim život zde ani neusnadňujeme. Dalších 11,1 % vybralo

možnost, že se k odlišným etnikům mnoho Čechů chová nepřátelsky, někdy až rasisticky. Zajímavé je, že české populaci, již jsou sami součástí, a patří tedy do téhož „my“, upírají do značné míry stejnou úroveň neutrality, jakou přiznávají sobě.

Nepřekvapí, že stejnou neutralitu, kterou pedagogové projevují při vyjádření vlastního vztahu v kontextu obecné odlišnosti, projevují převážně také ve vztahu k odlišnosti konkrétní. V další polouzavřené otázce jsme se totiž našich respondentů dotazovali na jejich osobní vztah k jednotlivým specifickým etnickým a kulturním skupinám, jako jsou lidé z Asie, lidé z bývalého SSSR, lidé z Balkánu, Afričané, Afroameričané, Arabové, muslimové, židé, Romové, Poláci a Němci. Při tvorbě těchto kategorií jsme vycházeli z mediálního obrazu menšin u nás.

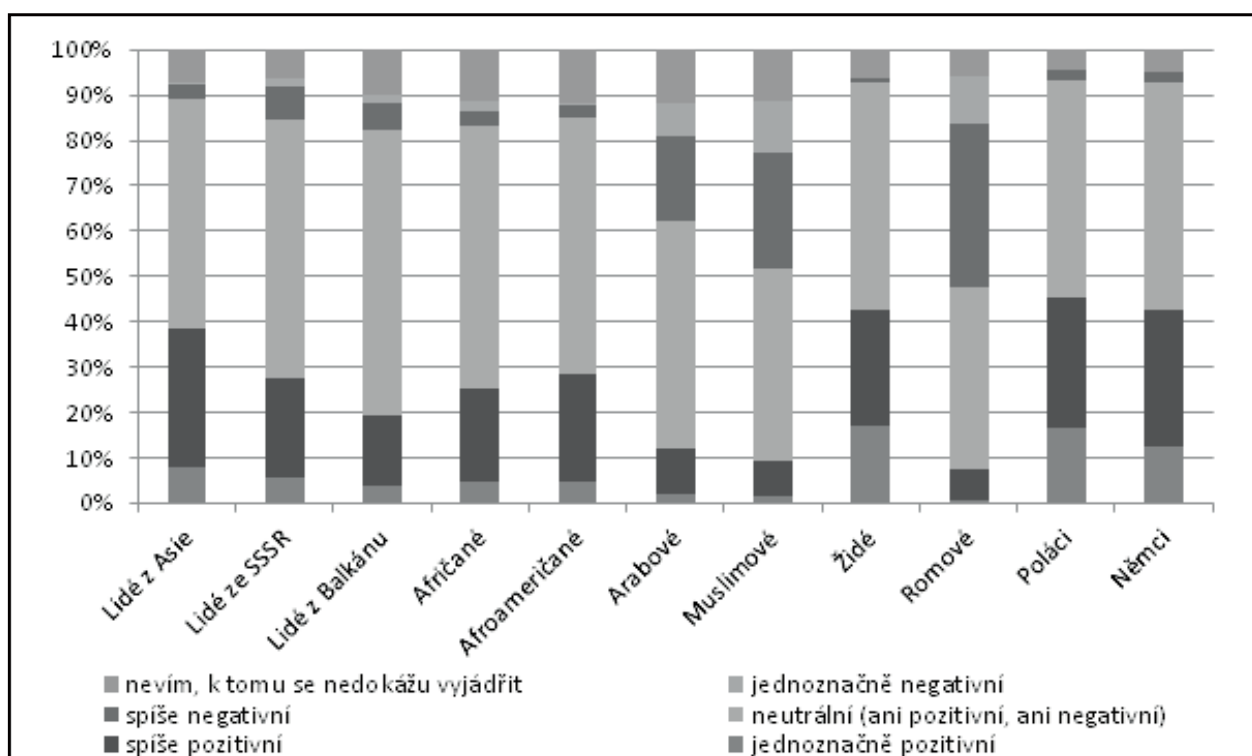


Graf 3: *Převažující neutrální postoj pedagogů k příslušníkům uvedených etnik*

Neutrální postoj k příslušníkům odlišných etnických či národnostních skupin převážil téměř u všech dotazovaných pedagogů. K lidem z Balkánu dokonce zaujímá neutrální postoj 62 % respondentů, nechává tak jen velmi málo prostoru pro dalších pět možných odpovědí

(jednoznačně pozitivní, spíše pozitivní, spíše negativní, jednoznačně negativní, nevím). Nepřekvapí, že z daného hodnocení se vychylují postoje učitelů k muslimům a především k Romům. K příslušníkům romského etnika, na úkor negativního postoje, který deklarovalo 35,7 % respondentů, zaujímá neutrální postoj pouze 40,2 % z dotazovaných vyučujících. Oproti tomu vůči muslimům se učitelé zdrželi kompenzace neutrálního postoje v téměř vyrovnaném negativním postoji a své názory na příslušníky této náboženské minority u nás roztříštili mezi ostatní možnosti, pozitivní nevyjímaje.

Avšak výše komentovaný neutrální postoj není jediný námi zaznamenaný a názory našich respondentů jsou daleko komplexnější, jak je patrné z grafu níže.

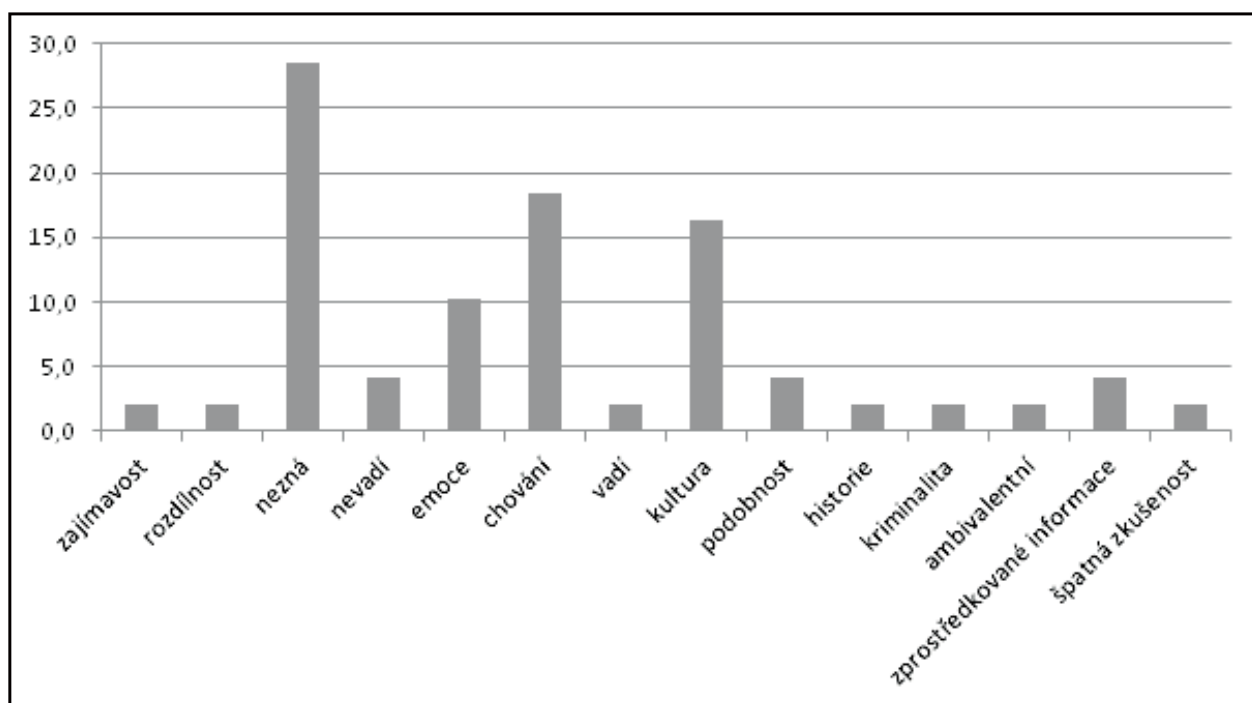


Graf 4: *Postoje učitelů k příslušníkům vybraných etnických a kulturních skupin*

Výzkumnou otázku jsme v dotazníku rozdělili do jedenácti sekcí, pro každé etnikum/národnost/kulturu zvlášť, učitelé tak měli možnost zdůvodnit svůj postoj u každé z uvedených skupin zvlášť. V mnoha případech se zdůvodnění učitelů podobala či opakovala. Nejčastěji poukazovali na to, že záleží na chování daných osob. Což dokumentuje

např. výpověď pedagoga k lidem z Asie: „Své vztahy neovlivňuji původem země, odkud člověk pochází, ale jaký je, jak se chová“.

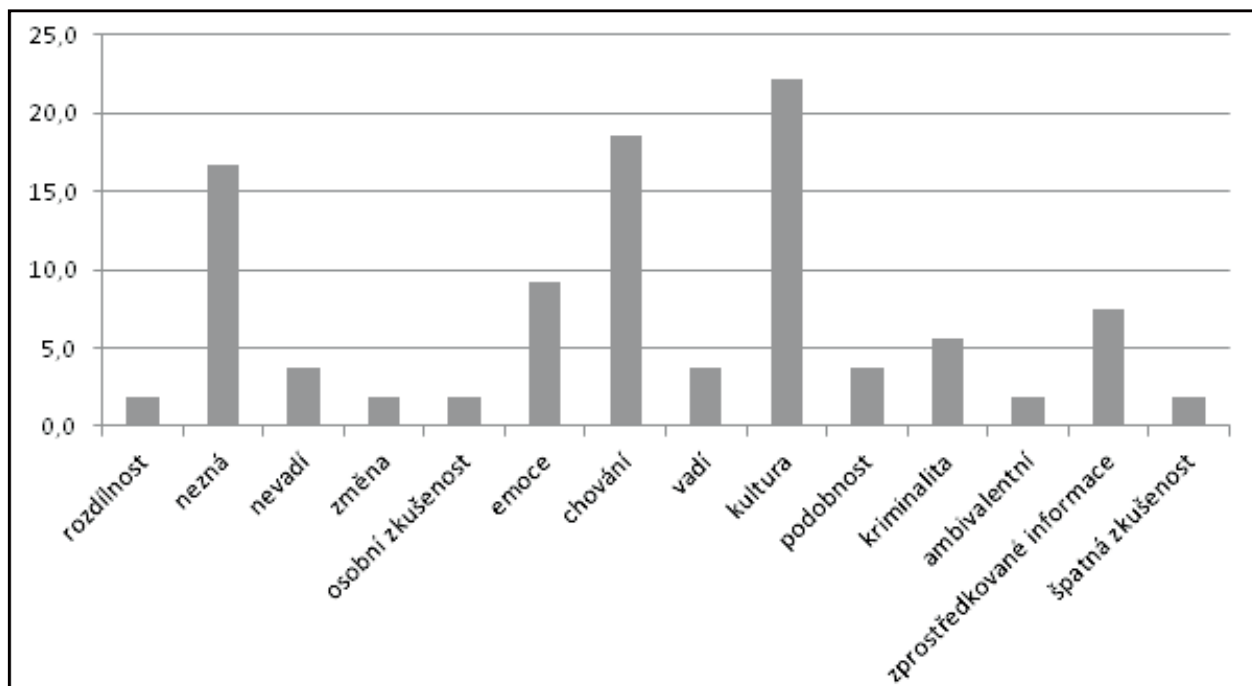
Výše jsme se již věnovali tomu, že odpovědi našich respondentů byly nejčteněji neutrální, jak ukazují grafy č. 3 a č. 4., kdy druhý z nich navíc osvětluje, v jakém poměru jsou učiteli deklarované neutrální postoje vůči dalším odpovědím. Kategorie „spíše negativní“ a „jednoznačně negativní“ postoj se výrazně objevují pouze u tří skupin. První z nich jsou Romové, u nichž respondenti popsali svůj postoj jako spíše negativní v 35,7 %, zatímco jako jednoznačně negativní v 10,7 % případů. Druhou skupinou jsou pak muslimové, kde v 25,7 % byla respondenty zvolena možnost spíše negativní. Respondenti pak v 11,5 % zvolili možnost, že neví, jak odpovědět, a velmi podobné množství učitelů a sice 11,1 %, označilo možnost „jednoznačně negativní“. Třetí skupinou, při jejímž hodnocení pedagogové častěji či výrazněji tendovali k negativním postojům, jsou Arabové. V tomto případě byl spíše negativní postoj vybrán 18,6 % pedagogů, 11,9 % vybralo možnost, že neví, co odpovědět. Spíše pozitivní postoj byl pak zvolen 10,2 % z pedagogů, naopak jednoznačně negativní postoj zaujalo 7,1 % z nich.



Graf 5: *Zdůvodnění postoje pedagogů k Arabům v procentech*

Když se opět zaměříme na tři výše separované skupiny a na to, jak jsou rozprostřena zdůvodnění postojů pedagogů k nim, ukazuje se, že v případě Arabů, respondenti psali v 28,6 % případů, že nikoho z dané skupiny neznají, a proto se odmítají vyjadřovat. Tento názor odpovídá výše zmiňovanému převažujícímu neutrálnímu postoji respondentů. V 18,4 % pak svůj postoj zdůvodňovali chováním členů dané skupiny: „Souvisí to s děním v dnešní době, jsou zákešní, nevyzpytatelní“. Další významnou entitou ve zdůvodněních našich pedagogů je kultura: „Mám problém s jejich náboženstvím“.

V případě zdůvodnění svého postoje k muslimům respondenti nejčastěji hovořili zejména o kultuře, a to v 22,2 % případů. Zmiňují jejich „fanatismus“, konkrétně např.: „*Děsí mne jejich nevypočitatelnost, a islám*“. V 18,5 % případů pak respondenti zmiňovali chování osob z dané skupiny. To je patrné jak v předchozí výpovědi, tak i např. u tohoto respondenta: „*Na vysokoškolské koleji byli velice hluční a netolerantní*“. V 16,7 % případů pak dotazovaní pedagogové uvedli, že nikoho z dané skupiny neznají. Zajímavé je, že přestože v menším množství (7,4 %), ale přesto se respondenti zmiňovali také o zprostředkovaných informacích ohledně muslimů, především skrze média, jako jsou televize, internet, sociální sítě a také o vlivu, který mohou mít.



Graf 6: *Zdůvodnění postoje pedagogů v procentech výskytu k muslimům*

U Romů největší množství odpovědí obsahovalo opět zásadní zmínky o chování cílové skupiny, a to v 31,5 % případů. Jako podmínka dobrého vztahu s nimi se dá uvést výpověď tohoto respondenta: „Nejsou vstřícní k mnoha věcem, někteří mají špatnou vlastnost – lhaní“. V 18,5 % odpovědí respondenti zmiňují špatnou zkušenost, avšak nikoliv konkrétně. Cca 16,7 % odpovědí je ambivalentních, což znamená, že v odpovědi je pokus o kompenzaci negativní konotace pozitivní zprávou, která ale vyznívá jako „výjimka potvrzující pravidlo“. Taková je i odpověď tohoto respondenta: „Většina z nich se neumí začlenit do civilizované společnosti a parazituje na našem sociálním systému. Neříkám ovšem Rom rovná se parazit. Jsou mezi nimi i slušní, ale těch je minimum. Náš stát navíc tuto nenávist nepřímo podporuje“.

I přes tato zdůvodnění je třeba mít na paměti, že ne každý respondent, který vyjadřoval svůj postoj, měl potřebu jej jakkoliv komentovat.

Popsané výsledky nabízejí poměrně komplexní obraz názorového spektra pedagogů vůči příslušníkům minoritních skupin v naší společnosti. S úlevou můžeme opodstatněně tvrdit, že ani k výše popsaným třem minoritním skupinám, které jsou v současnosti spojovány s kontexty, které tak říkajíc příslušníka majority nepřekvapí, nezaujímají dotazovaní pedagogové dominující negativní stanovisko (srov. Bittnerová, Doubek, Levínská, 2011, s. 54).²

Neboť, jak bylo výše popsáno, naše výzkumné šetření bylo vedeno smíšeným přístupem, také v průběhu analýzy polo-strukturovaných rozhovorů s pedagogy jsme se setkali s kategoriemi, mezi kterými se zřetelně vynořilo téma Romové a soužití s nimi. Rozhovory byly nezřídka vedeny také v lokalitách, v nichž se pedagogové i jejich žáci s Romy setkávají téměř každý den. Problematika soužití s romskou minoritou tak byla učitelům blízká, často měli s příslušníky tohoto etnika osobní zkušenost. Mnoho učitelů také přiznalo významnou roli médií, přátel, příbuzných, kteří jim osobní zkušenost zprostředkovali.

Romové jsou nositeli „jinakosti“, s níž jsou jak učitelé, tak jejich žáci nejčastěji v kontaktu, proto je pro pedagogy přirozené se k „jinakosti“ Romů vyjadřovat přednostně. Uvědomují si, že Romové jsou těmi, k nimž jejich žáci zaujímají nejčastěji stereotypní postoje a předsudky, vážící se prioritně k tematice pobírání sociálních dávek, vyšší

kriminalitě, nižší míře hygieny, lenivé povaze a s ní spjaté neochotě pracovat. V ojedinělých případech jsme zaznamenali narace popisující, jak se učitelé snaží svým žákům vysvětlit, že zdánlivé kulturní rozdíly mohou vycházet ze sociální situace, kdy jsou lidé nuceni volit jiné životní strategie než členové majority, aby zabezpečili sebe i své blízké.

Na druhou stranu řada z učitelů chápala příslušnost k romskému etniku a romskou kulturu také stereotypně. Potvrzovali její odlišnost od kultury majoritní části společnosti. Někteří hovořili také o vlastní zkušenosti s romským žákem či žákyní. Romští žáci buď naplňovali obecně sdílenou stereotypní představu o příslušnících romské kultury, nebo ji vyvraceli svými dobrými studijními výsledky i bezproblémovým chováním. V druhém případě je ale učitelé označovali za výjimky, vyčleňovali je z romské minority, nebo rozváděli jejich další osud, během něhož se jejich romství „nakonec přece jen projevilo“. Tak či onak, stvrzovali stereotypizaci romských žáků a žákyň své stereotypy o této skupině obecně.

Závěry

Většina pedagogů se shoduje v tom, že multikulturní výchova je důležitou součástí vzdělávání. Celkově však vyučující multikulturní výchovu nechápou jako zastřešující koncept pro rozvoj tolerance odlišnosti nikoli jen etnické, ale také na základě genderu, věku, zdravotního postižení, sociálního postavení, sexuální orientace aj., nýbrž především jako učení se o jiných kulturách, které je založené spíše na zdůrazňování dichotomie „my“ a „oni“, než na prezentaci také společných lidských znaků či vedení žáků k uvědomění si odlišnosti na úrovni každého jednotlivého člověka. Tento způsob realizace multikulturní výchovy spolu s dalšími popsány faktory (nedostatečná argumentační vybavenost pedagogů, vnucování multikulturních idejí „násilím“ či stereotypní smýšlení o některých minoritních skupinách samotnými pedagogy aj.) jde proti smyslu multikulturní výchovy, tak jak je formulována v rámcových vzdělávacích programech, neboť stereotypní uvažování žáků spíše utvrzuje, než aby jej nahradilo kritické myšlení, o jehož rozvoj by mělo v současné společnosti pod mediálním vlivem jít především.

Ukázali jsme, že pedagogové o etnických kulturách smýšlejí v mnoha ohledech jako o homogenních celcích, pro něž je charakteristická určitá sada vlastností. Je tedy otázkou, zda pedagogové mohou cílů multikulturní výchovy vůbec dosáhnout. Domníváme se, že ano, ale nikoli bez kritické reflexe svých vlastních postojů a hodnot.

Poznámky:

- ¹ Více jsme se tomuto tématu věnovali v minulosti v publikacích: *Jinakost, předsudky, multikulturalismus* (Preissová Krejčí, Cichá, Gulová, 2012), *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* (Preissová Krejčí, 2014) nebo *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky* (Preissová Krejčí, Šotola, 2012), popřípadě *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu* (Preissová Krejčí, Švachová, 2013).
- ² Citovaní autoři mluví o tom, že označení Rom či Cikán již v České republice není prostým neutrálním označením, ale srozumitelnost tohoto slova „je vázaná na určitý kulturní model“, jenž je vybudován „prostřednictvím velmi dlouhé kultury konfliktu“, toto označení významově odpovídá stereotypnímu obrazu cikána v síti souvislostí, které člena majority nepřekvapí.

Literatura:

- BANKS, J. A., BANKS, CH. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010.
- BARŠA, P. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK, 1999.
- BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: CDK, 2003.
- BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: FHS UK, 2011.
- BOBÁKOVÁ, H. L. *Interkulturní komunikace, její význam, vývoj a další perspektivy*. Opava – Karviná: Slezská univerzita v Opavě – Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné, 2004.
- BURYÁNEK, J. a kol. *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: NLN, 2002.

- CÍLKOVÁ, E. – SCHÖNEROVÁ, P. *Náměty pro multikulturní výchovu: Poznáváme jiné národy*. Praha: Portál, 2007.
- GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. (eds.) *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky a Kabinet multikulturní výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, 2004.
- GULOVÁ, L. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010.
- MORAVAYOVÁ, P., MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež*. Praha: Člověk v tísni, 2009.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠOTOLA, J. (eds.). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠVACHOVÁ, I. (eds.) *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006.
- RATTANSI, A. *Racism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- SLEETER, CH. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009.
- ŠIŠKOVÁ, T. a kol. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. Vzdělání. Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví. ČSÚ [online]. [cit. 2015-10-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/25704419/3000023302.pdf/57eb9a5a-f837-4dc8-87bf-64c3b3fdd33e?version=1.1>.

Kontakt na autory příspěvku:

doc. Mgr. Martina Cichá, Ph.D.
 Katedra antropologie a zdravotní vědy
 Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
 Žižkovo nám. 5
 771 40 Olomouc
 e-mail: martina.cicha@upol.cz

Mgr. et Bc. Jana Máčalová
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: jana.macalova@gmail.com

Bc. Blanka Moravcová
Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Tř. Svobody 26
779 00 Olomouc
e-mail: moravcova.blanka@seznam.cz

Mgr. Andrea Preissová Krejčí, Ph.D.
Katedra antropologie a zdravotní vědy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: andrea.preissova@upol.cz

Bc. Michaela Roubínková
Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Tř. Svobody 26
779 00 Olomouc
e-mail: misickar@centrum.cz

**Etická výchova a formování charakteru dospívající mládeže
v kontextu přípravy budoucích učitelů základních
a středních škol v České republice¹**

Pavel KRÁKORA

**Ethical Education and Shaping Character of Youngsters
in the Context of Training the Future Teachers
of Elementary and Secondary Schools in the Czech Republic**

Abstract: Text deals with the ethics education and shaping character in the context of the Czech Republic. The attention is paid to relation pupil-teacher-school-family, in addition to that theoretical foundations of given problems and its application in educational process. On example of Department of Social Sciences of Faculty of Education of Palacký University Olomouc is demonstrated concrete form of ethics teaching for future teachers including questions, which in given context relating to shaping character (children, youth, teachers). This theme is topical for today's society not only in the Czech Republic, but also in broader context exceeding borders of individual states.

Key Words: Ethics, Shaping Character, Education, Youth, Teachers, School, Family, Morality, Theory, Practice, Czech Republic, Department of Social Science, Faculty of Education, Palacký University Olomouc

Úvod

Níže předkládaný text si klade za cíl blíže analyzovat podoby a formy etické výchovy, a to především v kontextu její realizace v rámci vysokoškolského vzdělávání budoucích učitelů základních a středních škol v podmínkách České republiky. Problematika etické výchovy představuje širokou škálu dílčích i obsáhlejších témat, která lze mimo jiné aplikovat také do jednotlivých společenskovedních a humanitních disciplín. Pozornost bude rovněž věnována otázkám formování charakteru dospívající mládeže (motivace učitele a žáka, schopnost učitele zakomponovat vybrané aspekty etické a morální výchovy do výuky jednotlivých předmětů apod.), což je nejen v současné době poměrně palčivý problém, s nímž se setkávají a do značné míry také potýkají jak učitelé na druhém stupni základních škol, tak učitelé na všech typech škol středních. Jak již bylo naznačeno, je zjevné, že samotné téma etiky, morálky a formování charakteru se vyznačuje poměrně širokým záběrem s přesahem do mnoha specifických oblastí, které se mnohdy vzájemně prolínají a doplňují. Z hlediska výchovně vzdělávacího procesu je stěžejní skutečnost, že dané téma lze uchopit a využít v pedagogické praxi.

1 Škola a formování charakteru žáků – teorie a praxe

Významným faktorem ovlivňujícím a zároveň formujícím charakterový profil žáků, resp. dospívající mládeže je bezpochyby učitel a škola jako taková. V kontextu českého školství je však v teoretické rovině stále zřejmá určitá nejasnost, co vše lze pod pojmy „etická výchova“ a „výchova k charakteru“ zahrnout. Dané problematice se blíže věnují Pavel Vacek (2013, 1997), z dřívějších prací lze zmínit Bohumíra Blížkovského a jeho *Systémovou pedagogiku* (1992) či Stanislava Střelce (1991). Ve vztahu k zahraničí je situace znatelně lepší, ať již se např. jedná o výstupy N. J. Bulla (1973), Elizabeth Cambell (2003), Davida Carra (2000), Lawrence Kohlberga (1969), M. M. Murphyho (1998), D. L. Shieldse a B. J. Bredemeiera (1995) či Normana a Sheily Williamsových (1970).

Stěžejní role školy a učitele při formování charakteru dospívající mládeže je neoddiskutovatelná. Otázkou pouze zůstává intenzita tohoto působení, která se odvíjí od samotné osobnosti učitele, typu školy, klimatu a složení třídy, oblasti (resp. regionu), v níž se škola nachází, popřípadě dalších dílčích faktorů. Etický rozměr by měl být při aktivitě učitele přítomen prakticky permanentně a měl by mít anticipační charakter, což je samozřejmě pouze teoretický konstrukt, nicméně přesto jej lze při výuce alespoň částečně aplikovat s tím, že, přímo odvisí od typu předmětu a typu třídy. V takovém případě je možno etické chování považovat jak za cíl, tak i za prostředek výchovného působení učitele jako hlavního a nezastupitelného činitele při rozvíjení charakterových vlastností žáků. V praxi dochází k prolínání tří různých rovin, které jsou pro působení učitele na žáky v oblasti etické výchovy a formování charakteru hlavními prostředky. Konkrétně se jedná o:

a) Rovinu, v jejímž rámci je garantováno elementární osvojení etických norem z důvodu, aby byly zajištěny funkční a pokud možno bezproblémové vztahy mezi jedinci ve škole jako instituci (školní řád, obecná pravidla chování mezi lidmi, pozitivní nastavení pracovního týmu, využití motivačních prostředků a další).

b) Rovinu etickou, která plyne z profese učitele (předávání vědomostí, rozvíjení schopností a dovedností jednotlivce, jeho formování, motivace).

c) Rovinu, v jejímž rámci se „etické chování učitele stává modelem“ (učitel jako vzor chování ve společnosti) „a současně i podmínkou pozitivního výchovného působení (Vacek, 2013, s. 160).

Podstatný aspekt v rámci etické a charakterové výchovy představuje v praktické rovině obecně otázka motivace pedagoga a žáka, možnosti jejího dlouhodobého rozvíjení a udržitelnosti. Jedná se o proces, který má výrazně individuální rysy, přičemž vedle motivace k získání znalostí a dovedností by měla v aktivitě učitele být přítomna i motivace k rozvoji mravního potenciálu daného žáka, a to včetně úzce související snahy formovat jeho charakterové vlastnosti. Opět se jedná o povýtce teoretický přístup, který může být v praxi efektivně aplikován pouze v případě, jsou-li dodržovány a zároveň funkční elementární

pravidla chování a vztahů mezi jedinci v instituci (viz výše). V případě, že tomu tak z jakéhokoli důvodu není, dochází k diskrepancím a tenzím mezi jednotlivými aktéry výchovně-vzdělávacího procesu, což se pochopitelně negativně odráží také v míře jejich motivace a následně v celkovém klimatu prostředí, které tito aktéři spoluvytvářejí.

Nedostatek motivace na straně učitele je například často charakterizován restriktivním přístupem k žákům, kteří by z jeho pohledu měli být spíše pasivní a bez dotazů přijímat jeho výklad a postoje. Nadměrná aktivita a živost žáků je pak optikou takového učitele považována za projev nekázně. V případě žáků naopak při nedostatku motivace dochází k projevům apatie, to v lepším případě, resp. se soustředí na jiné aktivity, které s výukou nesouvisí a narušují ji, v krajním případě znemožňují její realizaci. Nutno podotknout, že tuto skutečnost umocňují negativní jevy projevující se při výchovném procesu v prostředí rodiny (neúplné rodiny, nedostatečné sociální zázemí, vliv sociálně-patologických jevů, pracovní vytížení rodičů a z toho plynoucí nedostatečný prostor pro výchovné působení a jiné aspekty).

Dalším neopomenutelným faktorem, který ze strany učitele umožňuje působit na formování charakteru žáků, je jeho snaha, ochota a také schopnost vhodně a efektivně aplikovat morální a etické aspekty napříč výukovým procesem, a to pokud možno jako soustavně realizovanou a promyšlenou aktivitu. Jednostranná orientace učitele na vzdělávací činnost v daném kontextu představuje něco, co sice umožňuje rozšířit poznání žáka, jeho dovednosti a kompetence, nicméně z pohledu formování žákova charakteru dochází při užití podobného přístupu k faktickému vytěsnění širšího etického a morálního rozměru (srov. Vacek, 2013, s. 160–162). V reálném prostředí školy – ať již základní či střední – lze uvedený model uplatnit v případě, že učitel, a to bez ohledu na jeho odbornou aprobaci a oborovou orientaci, disponuje dostatečnými kompetencemi v oblasti etické a morální výchovy.

Proto se v souvislosti s profesní přípravou budoucích učitelů klade stále větší důraz na zakomponování etické a morální výchovy do výukových programů jako předmětu tzv. společného základu. V rámci tohoto předmětu jsou studenti učitelských oborů na straně jedné seznámeni

se základy profesní etiky, na straně druhé by se u nich měly rozvíjet a preferovat „interpersonální kompetence, zájem o žáky, angažovanost ve fungování školy...“ a v neposlední řadě také „etická a emocionální stránka osobnosti“ (Vacek, 2013, s. 163). Všechny výše uvedené aspekty by (v ideálním případě) následně měly být reflektovány v praktické tvorbě kurikula pro vzdělávání učitelů s důrazem na interpersonální, socializační, etickou a osobnostní složku (srov. Vašutová, 2004, s. 155).

Jedním z pracovišť v České republice, které se dlouhodobě a intenzivně věnuje teoretické i praktické přípravě budoucích učitelů, je Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci akreditovaných studijních programů je zde značný důraz kladen na výše zmíněné etické a morální aspekty, které v praxi umožňují učitelům působit na formování charakteru žáků a dospívající mládeže. Pro názornou ilustraci je dále uveden stručný souhrn výuky a aktivit realizovaných ve vztahu k etické a morální výchově na Katedře společenských věd PdF UP, jejichž cílem je, v souladu s výše zmíněnými závěry, poskytnout studentům učitelství dostatečné kompetence v oblasti osobnostní, etické a morální výchovy, které budou adekvátně a efektivně využitelné při jejich následující pedagogické praxi.

2 Přehled etiky na KSV PdF UP Olomouc

Otázky související s etikou, morálkou a formováním charakteru u dospívající mládeže byly a jsou v rámci odborného zaměření Katedry společenských věd (dále KSV) PdF UP v Olomouci soustavně řešeny od poloviny devadesátých let minulého století. V souvislosti se vzděláváním budoucích učitelů společenskovědních disciplín, etiku nevyjímaje, je kladen důraz na skutečnost, že **základní a výchozí jednotkou při výchově charakteru žáků je škola jako otevřená, přátelská a pospolitá komunita pečující o všechny aktéry edukačního procesu.** Ve vztahu k efektivní implementaci výchovy charakteru dospívající mládeže v daném výchovně vzdělávacím zařízení do všech oblastí školního života je v rámci etické výchovy na KSV kladen důraz na to, aby výchova charakteru byla realizována pokud možno koordinovaně a vycházela z většinového konsensu pedagogů.

Mimo to je na KSV v rámci výuky etických předmětů preferována emfáze v oblasti osvojení si klíčových kompetencí budoucích učitelů při stanovování všech cílů při výchovně vzdělávacím procesu. To znamená, že při formulování cílů kognitivních, afektivních i psychomotorických se vychází z předpokladu, aby byly aktivity učitele zaměřené na otázky formování charakteru pro žáky vždy pozitivně motivující.

Pro představu o reálných výukových i vědecko-výzkumných aktivitách v oblasti etiky a etické výchovy realizované KSV pro učitele společenskovědních předmětů jsou níže v přehledu tyto aktivity konkretizovány a pro větší přehlednost rozčleněny do následujících oblastí:

a) Uspořádání mezinárodních vědeckých konferencí:

1995 – Svobodná společnost – svobodná morálka

1996 – Morální konflikty v dnešní Evropě

1999 – Sociální deviace a etika

2003 – Krize hodnot evropské kultury – výzva nejen pro univerzitu

2011 – Etika a současná společnost: Svoboda, odpovědnost, solidarita

Od roku 2012 pořádá KSV pravidelně mezinárodní konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd. V rámci těchto konferencí je vždy zařazena i etická sekce, a to včetně problematiky úzce související s formováním charakteru dospívající mládeže, zejména pak v kontextu školství v České republice a na Slovensku.

b) Uspořádání workshopů v rámci letních škol výchovy k občanství, demokracii a evropanství

Otázky profesní učitelské etiky, morálky či formování charakteru mládeže se v různé míře a intenzitě staly součástí letních škol výchovy k občanství a evropanství, které jsou primárně určeny pro učitele z praxe a jsou pravidelně KSV pořádány od roku 1994. Na oblast etické výchovy pak byly zacíleny především následující ročníky:

1996 – Hodnoty evropské kultury a morálky,

1999 – Multikulturalita, tolerance a odpovědnost,

2003 – Výchova k demokratickému občanství založenému na právech a odpovědnosti,

2004 – Výchova k demokratickému občanství a vzájemné toleranci v multikulturní společnosti

2010 – Výchovou k občanství proti projevům extremismu a vliv občanské výchovy na sociální soudržnost

c) Výuka etiky

Již od počátku působení, které v případě PdF UP sahá do roku 1991, byl vždy kladen velký důraz na zařazení většího počtu předmětů s etickou tematikou do akreditovaných studijních programů. V současné době je oblast etiky zastoupena následujícími předměty:

Bakalářský studijní program Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání:

Etické základy lidských práv:

Cílem předmětu je přivést studenty k pochopení problematiky lidských práv v obecném právním kontextu a ve vztahu k obecně platným mravním normám. Předmět podává výklad o vzniku a historickém vývoji mravních a právních norem s ohledem na změny ve společnosti a v chápání jednotlivých základních kategorií týkajících se postavení a práv člověka.

Etika sociálních vztahů:

Předmět je zaměřen na otázky sociální etiky včetně jejich principů, filosofických základů, vědeckém charakteru daného oboru, jeho aktuálním profilu v kontextu moderny a v neposlední řadě také dějinách. Zároveň je studentům akcentována skutečnost, že se jedná o bázi, na níž jsou vybudovány základní sociální vztahy etiky.

Navazující magisterský studijní program Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a druhý stupeň základních škol:

Aplikovaná etika a výchova k občanství:

Obsah uvedeného předmětu sestává z deseti vzájemně logicky navazujících oblastí. Cílem takto strukturovaného programu je zajistit žádoucí a trvalý vývoj osobnosti směrem k dosažení komplexní prosociálnosti. Právě zde je kladen zvláštní důraz na otázky související s formováním charakteru u dospívající mládeže a hodnotovým systémem adolescentů v dynamicky se proměňující společnosti. Osvojené vědomosti a dovednosti jsou kvalitními východisky výchovně vzdělávacího procesu v rámci morálky, mravního poznání a etických soudů.

Základy etiky:

Předmět je koncipován s cílem objasnit studentům význam a úlohu etiky v dějinách. Objevují se zde témata, která úzce souvisejí s personalistickým náhledem na etiku, dimenzí personální antropologie etiky, osobností a jejího růstu, svědomím či vztahem odpovědnosti a svědomí. Důležitou roli hraje rovněž zdůraznění otázek morálních principů a projevů svobodné vůle, mimo to jsou nastíněny aspekty týkající se motivace lidského jednání, odpovědnosti, mravnosti, etiky hodnot či základních etických postojů.

Ve vztahu k etice sehrává v rámci studijních programů garantovaných KSV PdF UP důležitou úlohu průřezový předmět Etika pro učitele. Základním posláním a cílem tohoto předmětu je podpora pozitivních změn hodnotové orientace a osvojení kladných etických postojů a dovedností. Konkrétně se jedná o rozvoj aktivit pro jednotlivé tematické celky primárně zaměřené na aplikaci etických zásad, jež se dotýkají konkrétních problémů. Zvláštní důraz je v předmětu kladen na aplikaci principů etiky a formování charakteru do praktické výuky – tj. využití zážitkových metod učení spjatých s hodnotovou reflexí, nácvik souvisejících kompetencí a v neposlední řadě propojení s každodenním životem.

Závěr

Etická výchova a s ní úzce spjaté formování charakteru mají v rámci výchovně vzdělávacího procesu nezastupitelnou a stěžejní úlohu. Formování etického, morálního, resp. charakterového profilu žáka představuje velmi komplikovaný proces. O tom, do jaké míry a zda bude aplikace etiky a morálky ve výukové praxi efektivní a přínosná, rozhoduje především míra připravenosti a kvalifikovanosti učitele, nelze však opomíjet a podceňovat ani ochotu a schopnost žáků zásady etiky a morálky akceptovat a reflektovat. Pokud jsou tyto předpoklady naplněny, může škola reprezentovat instituci, která výrazně napomáhá k formování charakteru dospívající mládeže. V rámci České republiky bylo realizováno několik výzkumů zaměřených na profesní učitelskou etiku, mravní působení školy a úroveň realizace mravní výchovy na školách.² Dílčí analýzy těchto výzkumů prokázaly, že otázky etiky, morálky a formování charakteru jsou především učiteli vnímány jako závažné téma, které, nahlíženo jejich optikou, sehrává v rámci výukového procesu prioritní roli. Sami učitelé ve vztahu k etické a morální výchově poukazují na nutnost intenzivnější a systematictější přípravy již v průběhu svého studia.

Základ „kvalifikovaného a do jisté míry i sofistikovaného přístupu“ (Vacek, 2013, s. 177) učitelů k formování charakteru adolescentů představuje schopnost osvojit si zákonosti etiky a morálky a také zvládnutí postupů umožňujících ovlivňovat hodnotovou strukturu žáků. V případě, že v podmínkách České republiky dojde či bude docházet k podceňování etické a mravní výchovy adolescentů, lze ve střednědobém i dlouhodobém horizontu předpokládat negativní celospolečenské dopady.

Poznámky:

¹ Text vznikl v rámci projektu Shaping Characters zaměřeného na výměnu zkušeností a příkladů dobré praxe mezi samosprávou, školami, firmami a mládežnickými organizacemi při výchově a vzdělávání mladých lidí pro jejich lepší osobnostní a kompetenční

přípravu pro současný trh práce. Projekt (hlavní koordinátor Basingstoke Dean a Borough Council, Velká Británie) je realizován jako součást mezinárodního grantového schématu ERASMUS+ (No. 2015-1-UK1-KA201-013749), a to v České republice, Velké Británii, Švédsku a Lotyšsku s dobou řešení na léta 2015–2017.

- ² Jedná se např. o výzkum realizovaný P. Vackem a kol. v roce 2005 mezi učiteli základních a středních škol. Blíže k výstupům viz VACEK, P., LAŠEK, J., DOLEŽALOVÁ, J. Etická dimenze pedagogické profese. In VACEK, P., ŠVARCOVÁ, E. *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. s. 7–37.

Literatura:

- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium, 1992.
- BULL, N. J. *Moral education*. Trowbridge: Redwood Press, 1973.
- CAMBELL, E. *The ethical teacher*. Berkshire: Open University Press, 2003.
- CARR, D. *Professionalism and ethics in teaching*. London – New York: Routledge, 2000.
- GANTHALER, H., HODOVSKÝ, I., ZIMA, P. (eds.) *Morální konflikty v dnešní Evropě. Multikulturalita, tolerance, agresivita, odpovědnost*. Olomouc: Vydavatelství UP, 1998.
- HUBÁLEK, T. Etické kodexy vysokých škol: teorie versus realita. In *Civilia. Revue pro oborovou didaktiku společenských věd*, 2015, roč. 6, č. 2, s. 63–70.
- KOHLBERG, L. *Stages of moral development and moral thought and action*. New York: Holt, 1969.
- MURPHY, M. M. *Character education in America's Blue ribbon schools*. Lancaster: Techbomic, 1998.
- SHIELDS, D. L., BREDEMEIER, B. J. *Character Development and Physical Activity*. Champaign: Human Kinetic, 1995.
- STŘELEČEK, S. Náměty z teorie mravní výchovy v profesionálním výcviku studentů učitelství. *Pedagogická orientace*, 1991, roč. 1, č. 2. s. 89–91.
- VACEK, P. *K problematice morálního vývoje a morální výchovy žáků*. Brno: PdF MU, 1997. Disertační práce.
- VACEK, P., LAŠEK, J., DOLEŽALOVÁ, J. Etická dimenze pedagogické profese. In VACEK, P., ŠVARCOVÁ, E. *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. s. 7–37

- VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudemus, 2013.
- WILLIAMS, D., WILLIAMS, S. *The moral development of children*. London: Macmillan, 1970.
- ZIMA, P. Krize moderní společnosti. *Politologický časopis*, 1998, roč. 5, č. 1, s. 98–99.
- ZIMA, P. Užitá etika. *Politologický časopis*, 1998, roč. 5, č. 1, s. 99–101.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: pavel.krakora@upol.cz

Rok 1968 v Německu, Československu a Polsku ve výuce soudobých dějin

Gabriela CINGELOVÁ

Abstract: The article is based on research and the current state of contemporary history teaching in primary and secondary schools. The example of international (German-Czech-Polish project) shows how new media can be used in education, respectively in project teaching.

Key Words: Contemporary history, New media, Internet, German-Czech-Polish relations

Úvod

Výuka soudobých dějin (dějiny po roce 1945) jak na základních, tak na středních školách bývá dle našich poznatků ze souvislých pedagogických praxí a neformálních rozhovorů s učiteli¹ poměrně často opomíjenou záležitostí. Důvodů může být mnoho. Od časových (látka se konci školního roku prostě nestihne), přes malý zájem žáků až k faktu, že někteří učitelé mohou pociťovat určité obavy, zda budou umět danou látku adekvátním způsobem vysvětlit a hlavně své žákovské publikum zaujmout. Mnoho učitelů bylo totiž svědky určitých historických událostí a zaujímají k nim určitý názorový postoj a mnohdy je nesnadné se od těchto historických zkušeností oprostit a podat je žákům objektivním způsobem. Nemalou roli zde jistě hraje i historická zkušenost rodičů a prarodičů žáků, jejichž názory a zkušenosti (pokud se

o nich vůbec v rodině hovoří) ovlivňují mladou generaci. Dalším faktorem tvořícím postoje školní mládeže k soudobým dějinám patří masová média. Zajímavé výsledky přinesla např. výzkumná zpráva Ústavu pro studium totalitních režimů z roku 2012 s názvem „*Stav výuky soudobých dějin*“. Ve zprávě se m. j. se uvádí, že např. pro přípravu výuky požívají učitelé nejčastěji učebnici, internet a dokumentární filmy. Dále pak, že na představu žáků o minulosti mají podstatný vliv masová média a internet. K obdobným zjištěním došel rovněž T. Hubálek (2014), který ve svém výzkumu navazoval na výsledky rozsáhlého dotazníkového šetření mezi studenty středních škol gymnaziálního typu v Olomouckém kraji. Hubálek na vzorku 228 žáků čtvrtých ročníků gymnázií v Olomouckém regionu zjistil, že žáci středních škol využívají jako informačního zdroje internet, a to jak v hodinách, tak i doma při samostudiu. Bez zajímavosti také není, že nejčastěji navštěvovaným internetovým zdrojem se na druhém místě (hned za „více zdroji“) umístila Wikipedia.

Pokud se vrátíme k výzkumné zprávě Ústavu pro studium totalitních režimů, nalezneme zde položku týkající se nejčastěji vyučovaných témat soudobých dějin. Výsledky ukazují, že se učitelé nejčastěji věnují významným milníkům jako např. roku 1968 a 1989 a letům padesátým.² Všechna výše uvedená zjištění zůstanou předmětem našeho zájmu i v následujících odstavcích, jelikož jsme si kladli podobné otázky při koncipování projektu orientovaného na výuku soudobých dějin v sekundárním vzdělávání.

1 Projekt 1968: Schaltjahr zur Erinnerung

Důležitost výuky soudobých dějin v sekundárním vzdělávání a s tím spojené zvolení vhodných edukačních metod, si uvědomují také vysokoškolští pedagogové připravující budoucí učitele na třech vzdělávacích institucích ve třech zemích: ve Spolkové republice Německo (prof. dr. Bettina Alavi – Institut für Gesellschaftswissenschaften, Pädagogische Hochschule v Heidelbergu, která je zároveň hlavní řešitelkou), v České republice (Mgr. Gabriela Cingelová, Ph.D. a Mgr. Pavel Krákoř, Ph.D. – Katedra společenských věd, Pedagogické fakulty Univerzity

Palackého v Olomouci, spoluřešitelé), a v Polsku (dr. habil. Malgorzata Swider – Institut historii, Uniwersytet Opolski v Opolí, spoluřešitelka). Pro zprostředkování dějinné události bylo za nejvhodnější zvoleno projektové vyučování.

1.1. Koncipování projektu

Při koncipování tříletého projektu (realizován v letech 2015–2017 a podporován Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD) se vycházelo právě z výzkumů, které odpovídaly na otázku, která média nejvíce v této oblasti ovlivňují školní mládež. Cílem projektu bylo na základě výše uvedených výsledků výzkumů a uskutečněných neformálních rozhovorů s učiteli dějepisu efektivně a zároveň efektně využít k výstupům z projektu právě nová média (v našem případě internet). Jak již víme, využívají je učitelé i žáci. Výstupy projektu 1968 Schaltjahr zur Erinnerung jsou zaměřeny na žáky v sekundárním vzdělávání. Záměrem tedy není pouze pasivní konzumace internetových informací nalezených žáky (a jakási fascinace tím, že žáci umějí toto médium používat), ale rozvoj klíčových kompetencí při práci na projektu mající svůj výraz např. v samostatném vyhledávání informací v archivech a knihovnách, v aktivní tvorbě internetové stránky na Wikipedii, a v neposlední řadě v tvořivé německo-česko-polské týmové práci. Jednoduše řečeno: žáci (v tomto případě studenti) si mohou v praxi vyzkoušet práci badatele a rozvíjet rovněž své jazykové kompetence.

Další otázkou bylo zvolení vhodného tématu. Vzhledem k tomu, že se jedná o trinácionální projekt, bylo třeba vybrat takovou historickou událost, která našla svůj odraz v Německé spolkové republice, v Československu a Polské lidové republice. Jako nevhodnější se jevily události roku 1968. Nemalou roli zde hrála i možnost komparace dějin roku 1968 ve středoevropském kontextu. Z tohoto důvodu jsou všechny příspěvky a rozhovory překládány z polštiny a češtiny do jazyka německého.

Výstupem bude tedy vytvoření internetové stránky Wikipedie³, která bude obsahovat informace k událostem roku 1968 v tehdejší Spolkové republice Německo, v Československu, a tehdejší Polské lidové

republice. Projekt se zúčastnilo několik studentů učitelských oborů z PH v Heidelbergu a univerzit v Olomouci a Opolí, pro které se práce na něm stala součástí jejich profesní přípravy. Studenti měli tedy možnost si nejprve sami na sobě vyzkoušet jednotlivé činnosti, které budou chtít realizovat ve vlastní budoucí pedagogické praxi.⁴

Projekt má dvě roviny: odbornou a didaktickou. Na odborné rovině se podíleli nejen pedagogové všech tří výše zmíněných vysokých škol, ale i studenti. Druhou rovinou je pak didaktické zpracování získaného materiálu na stránce Wikipedie, která byla pro tento účel zřízena, a která byla převážně úkolem určeným právě studentům.

1.2 Fáze projektu

Realizace projektu probíhala ve čtyřech fázích. V první fázi si všichni zúčastnění položili otázku: Jaký byl rok 1968 v Československu, ve Spolkové republice Německo, v Československu a Polské lidové republice?⁵ Nejprve bylo třeba zasadit události roku 1968 do celostátního rámce. Dalším krokem bylo zjistit, jaký byl 1968 v daném regionu. Domníváme se, že bylo třeba nejprve vytvořit historický kontext v celostátním měřítku jednotlivých zemí a následně pak i v měřítku regionálním, který se ukázal být (jako např. v případě Olomouce) málo zpracovaný, ale o to více zajímavý. Historie regionu dokresluje celostátní události a bez nich by obraz daného historického období nebyl ucelený. Valeš (2011, s. 67) m. j. soudí, že „právě regionální dějiny, soudobé nevyjímaje, hrají důležitou roli také při utváření místní identity a rozvoje občanského povědomí a kultury“. Vzhledem k tomu, že Olomouc, Opolí i Heidelberg jsou univerzitní města, považujeme rovněž za nedílnou součást historie daného regionu i zmínku o situaci a roli univerzit (Olomouc, Opolí) a Pedagogické vysoké školy a univerzity (Heidelberg) v událostech roku 1968.

Druhou fází se stal sběr materiálu pomocí heuristické metody (archivy, studium literatury a regionálního tisku, získání obrazového materiálu, využití internetu). Studenti (za odborného vedení pedagogů) měli za úkol zjistit o roku 1968 co nejvíce a upravit je do srozumitelné podoby pro žáky v sekundárním vzdělávání. Výsledky práce jednotlivých skupin byly prezentovány a ohodnoceny při prvním (duben 2015 v Heidelbergu) a druhém pracovním setkání (říjen 2015 v Olomouci).

Třetí fází se staly řízené rozhovory s pamětníky, kteří byli s výše uvedenými vzdělávacími institucí úzce spjati (tzn. působili na vysoké škole buď jako pedagogové či ještě studovali). Rozhovory byly následně doplněny titulky a mateřštině studentů a následně přeloženy do němčiny.

Čtvrtou fází pak bylo umístění hotových textů na stránku Wikipedie.⁶ Webová stránka má své logické členění. Nejprve zde byly umístěny informace o událostech roku 1968 v Německu, Československu a v Polsku v rámci daného státu. Následovala regionální specifika, převážně informace o roli té které vysoké školy v dané době. Jako poslední byly umístěny rozhovory s pamětníky. Rozhovory měly především odpovédět na otázky osobního vnímání období roku 1968, způsob angažovanosti pamětníka, jeho postoje k těmto událostem tehdy a dnes a v neposlední řadě důsledky politických událostí na jeho další osobní a profesní směřování a směřování dané vysoké školy. Dlužno ještě doplnit, že pedagogové a studenti obdrželi manuál (vytvořený L. Kuhn – studentkou PH v Heidelbergu) o postupech při umísťování článků, dokumentů a fotografií na Wikipedii, na který navazoval workshop prof. dr. Christiana Spannagela o právních aspektech práce na Wikipedii (autorská práva, používání licencí apod.)

Závěr

Jednotlivé fáze projektu byly kontrolovány a dopracovávány na dosud realizovaných třech trinacionálních setkání. První se uskutečnilo v dubnu 2015 v Heidelbergu, v říjnu téhož roku pak na půdě Katedry společenských věd UP v Olomouci, třetí v dubnu 2016 opět v Heidelbergu a celý projekt bude dokončen a následně vyhodnocen v říjnu 2016 v Opolí. Doplnkovými aktivitami také byly tematické procházky po místech spjatých s rokem 1968 v Olomouci a v Heidelbergu, při nichž byly pořizovány fotografie lokalit, které slouží m. j. ke srovnání se stavem v roce 1968. Poslední setkání účastníků projektu a také poslední tematická procházka se uskuteční v říjnu 2016 v Opolí. První výsledky společné práce lze již nyní nalézt na webové stránce Schaltjahr zur Erinnerung [on-line]. Dostupné na <http://1968.zum.de/wiki/Hauptseite>.

Projekt 1968 Schaltjahr zur Erinnerung je úzce svázán s projektem realizovaným v rámci Interní grantové soutěže UP pro rok 2016 pod názvem *Dějepisné vzdělávání s akcentem na soudobé dějiny a jeho reflexe ze strany učitelů*, který je v současnosti realizován na Katedře společenských věd Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Jedním z výstupů je kromě sledování postoje učitelů k vybraným oblastem vzdělávacího oboru také reflexe jejich názorů na využití a realizaci konkrétních témat ve výuce.

Poznámky:

- ¹ Spontánní rozhovory s několika učiteli byly uskutečněny po zúčastněním pozorování vyučovacího procesu v rámci návštěvy školy metodikem praxe. Z nich vyplynula níže uvedená zjištění.
- ² Dostupné na <http://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.pdf> cit. [cit. 13. 6. 2016].
- ³ Ačkoli je Wikipedie odborně poměrně problematická, je přesto dle výzkumu, který realizoval T. Hubálek jedním z nejčastěji navštěvovaných zdrojů. Při koncipování projektu si náš německo-polsko-český tým kladl za cíl vytvořit webovou stránku v odborné a didaktické rovině kvalitní. Přesto doufáme, že žáci nezapomenout nad stránkami Wikipedie, vč. té naší, kriticky přemýšlet o předkládaných informacích.
- ⁴ Aktuální výsledky projektu je možno shlédnout na 1968 Schaltjahr zur Erinnerung [on-line]. Dostupné na <http://1968.zum.de/wiki/Hauptseite>.
- ⁵ V SRN začala studentská revolta, v Československu byl násilně ukončen obrodný proces, který vstoupil do dějin s označením Pražské jaro. V Polsku došlo k projevům antisemitismu a ke studentským protestům proti polské účasti na srpnové invazi do Československa.
- ⁶ Dostupné na [on-line] Schaltjahr zur Erinnerung <http://1968.zum.de/wiki/Hauptseite>.

Literatura:

- VALEŠ, L. Regionální dějiny jako součást výuky soudobých dějin. In: KRÁKORA, P. a kol. *Soudobé dějiny a jejich reflexe ve výuce historie*. Praha: Nakladatelství EPOCH, 2011.
- HUBÁLEK, T. Informační zdroje využívané studenty středních škol při výuce moderních dějin. In *Civilia. Odborná revue pro didaktiku společenských věd*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, roč. 5, č. 2, s. 100–106.

Elektronické zdroje:

- „*Stav výuky soudobých dějin*“. 2012. Výzkumná zpráva Ústavu pro studium totalitních režimů [on-line]. Dostupné na: <http://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.pdf>. [cit. 31. 5. 2016].
- Schaltjahr zur Erinnerung [on-line]. Dostupné na <http://1968.zum.de/wiki/Hauptseite>.

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Gabriela Cingelová, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: gabriela.cingelova@upol.cz

Hume's Relevant Epistemology. In Defence of "The Old Hume"

Zdeněk NOVOTNÝ

Abstract: Hume's philosophy of knowledge is contained in Book I "Of the Understanding" of his *Treatise of Human Nature* (The Old Hume) and in his *Enquiry concerning Human Understanding* (The New Hume). The dispute about philosophical relevance of these two works has become topical again recently, and there is a growing number of Humean commentators who rather prefer the *Enquiry* which is certainly better in style. It is undoubtedly also easier for readers, free of some formal imperfections of the *Treatise*, and although – as a whole – it is a good deal shorter than Book I of the *Treatise*, one third of its contents is new, so that it is a substantially different book. But unlike the *Treatise*, it neglects such philosophical questions as those of space and time, the distinction between mind and the external world, substance (both material and spiritual), and even the idea of personal identity. The "theory of ideas" and operations with them as well as the popular discussion of causation and probability is shortened and simplified in the *Enquiry*. The logical structure and systematic method of the *Treatise* is lost in the later work, and the ambition to confront and possibly solve deep problems of human knowledge is abandoned here. The *Treatise*, in comparison with the *Enquiry*, must be, therefore, regarded as a book of first-rate philosophical importance and relevant for the assessment of Hume's epistemology. But there is still an interpretational problem about the two works.

Key Words: Hume, Epistemology, Treatise, Enquiry, comparison, philosophical importance

Introduction

Hume's chief philosophical work, *A Treatise of Human Nature* (The Old Hume) was written in France during the years 1734–1737. It was divided into three books bearing the titles, Of the Understanding, Of the Passions, Of Morals. The first two volumes were published in 1739, the third in 1740. As no one noticed the book, Hume devoted himself to the writing of essays (*Essays, Moral and Political*, 1741). Later Hume shortened the *Treatise* and in 1748 his *Philosophical Essays*, later called *An Enquiry Concerning Human Understanding* (The New Hume), appeared, and the same process continued in the *Enquiry Concerning the Principles of Morals* (1751), and finally the *Dissertations on the Passions* was published in 1757 (all the three works approximately correspond to the three books of the *Treatise*).

Hume's philosophy, as a whole, falls into two parts: the conception of the universe (reduced to the theory of human knowledge - theoretical philosophy) and the conception of life (his ethics including also the theory of passions - practical philosophy). Though Hume himself regarded the *Enquiry Concerning the Principles of Morals* as the best of all his works, it seems that his theory of human understanding is much more important. This philosophy attacked the most deeply rooted principles of human reasoning, such as the relation of cause and effect, the conception of space and time, the distinction between mind and the external world, and even the idea of personal identity, the Self. Hume discovered that all these notions are only our suppositions based on belief and having no rational or logical justification.

It was Hume's criticism of the notion of causation which awakened Kant from his dogmatic slumbers and made him think about the abilities of human reason (e.g. how synthetic judgements a priori are possible). The result was Kant's most important work, *The Critique of Pure Reason* and his theory of the forms of intuition (Anschauung) and the categories of understanding (Verstand) - causality is one of these

categories, it is synthetic but a priori. At this point I would like to introduce Bertrand Russell's opinion concerning the relation between Hume and other philosophers: "German philosophers, from Kant to Hegel, had not assimilated Hume's arguments. I say this deliberately, in spite of the belief which many philosophers share with Kant, that his *Critique of Pure Reason* answered Hume. In fact, these philosophers – at least Kant and Hegel – represent a pre-Humian type of rationalism, and can be refuted by Humian arguments." (Russell, 1967, p. 646). This view presents a difficult problem in which we should not neglect the immense importance of the transcendental conception and the element of practice and activity in German philosophy that started from Kant.

1 Questioning

Hume's theory of human understanding is contained in the *Treatise of Human Nature* (Book I) and in the *Enquiry Concerning Human Understanding*, and I want to call attention to the problem of the relation between these two works and their evaluation. The *Treatise* is Hume's first philosophical attempt (written between the ages of 23 and 26). Book I of the *Treatise*, entitled *Of the Understanding*, is a good deal longer than the *Enquiry* published in 1748. (Hereafter I will write "*Treatise*" instead of Book I of the *Treatise*.) Some parts of the "*Treatise*" have been shortened or completely omitted in the *Enquiry*, and on the other hand, two sections of the *Enquiry* are new. At this point several questions may arise: Why did Hume write another work on the same subject and what circumstances led him to it? What is the essence of the differences, what is the relation between the two works, and which of them is more important? And finally, what are the reasons for the differences? The first commentator dealing with this problem was F. Vindig Kruse who in 1939 published the book *Hume's Philosophy in his Principal Work, A Treatise of Human Nature, and in his Essays*. Kruse says that any definite connection between the successive works of a philosopher may take one of the three different forms: First, the sequence of works corresponds to the stages of the inner development (e.g. Kant - here we do not mean the relation between his *Critique* and *Prolegomena*),

secondly, the chronology of works loses significance (e.g. Kierkegaard), thirdly, the later works of an author are only reiterations of what was written earlier, sometimes in a different form. And here, in this last case, we may meet the problem of whether the differences are purely formal or not. In the latter alternative a real change of view, a true development, may take place. To resolve such problems is connected with great difficulties, especially when there is a confusion of formal and real differences. Then Kruse makes an important point, saying that “we shall often be unable to solve the problem merely by a comparison..., we must resort to other sources outside the contents of the works” (Kruse, 1939, p. 2).

2 Relation between Treatise and Enquiry

It is generally agreed that the *Enquiry Concerning Human Understanding* is merely a repetition of Book I of the *Treatise of Human Nature*. Book I of the *Treatise* is divided into four parts, each of them containing several sections. The first part represents certain initial principles it is a general exposition of Hume’s psychology. The other three parts are, therefore, specific – presenting the results of the concrete applications of the general psychological principles to the particular problems, to certain important conceptions. In Part I Hume examines the ideas of space and time, in Part II we meet with detailed discussions and a profound criticism of the relation of cause and effect, and Part IV contains Hume’s scepticism with regard to the external or objective world and material substance (matter) as well as the internal or subjective world and spiritual substance (mind), and even personal identity represented by the idea of Self. Owing to its logical structure and systematic method the “*Treatise*” is a work typical of a scientific-minded thinker. But this does not apply to the *Enquiry*. The essay form does not require too systematic arrangement. An essay must be short and easily understood. A considerable abbreviation of the “*Treatise*” was achieved by the entire omission of Part I, by a great shortening of Part II (reduced to less than a half), and finally by omitting the most important and essential passages of Part IV (more than 80 % of the pages). Nor did the rest

remain intact – it had to be abridged and popularized. On the other hand, too theological sections, Of Miracles and Of a Particular Providence and of a Future State, were introduced in the *Enquiry* to make it readable and more attractive. Questions of religion were likely to arouse interest in the English public of the 18th century. Trying to answer the question what the reason for the omissions is, we must take into account all events that might have influenced Hume. First we should know and stress the fact that Hume was a complex and rather ambitious character, not a solitary thinker whose only desire was the realization of truth. In his autobiography Hume himself confessed his “love of literary fame” as his “ruling passion” (Hume, 1903, 615). No wonder he was greatly disappointed by the complete fiasco of the *Treatise*. In the Advertisement to Book I and II he says quite clearly. “The approbation of the public I consider, as the greatest reward of my labours, but am determin’d to regard its judgement, whatever it be, as my best instruction” (Hume, 1903, XII). He desired first of all the admiration of his contemporaries, not an eternal fame, and the failure of the *Treatise* was clear instruction from the public. The strictly scientific philosophy of his *Treatise* could not win the desired fame. It was as a logical consequence of the failure of the *Treatise* that Hume began to write popular essays. He is even regarded as a pioneer of more practical sciences, such as political economy and history. Even his philosophy was becoming quite different, more popular and easier to understand. To win the favour of the ordinary reader Hume had to abandon the systematic structure of the three books of the *Treatise*, especially of the first book (Of the Understanding) which represented the most hard and stubborn part of his work. It was changed, in this way, into a collection of short essays, only later compiled into one work, *An Enquiry concerning Human Understanding*. The loss of the systematic, logical structure is therefore typical of the *Enquiry*. Besides this, some new essays were added to make the collection more entertaining. As for the “*Treatise*”, it contained some parts which were so much contrary to the thoughts and feelings of the public that they could not be popularized, so that the only solution was to omit them and not to risk publishing them again. Hume, however, did not quite give up the philosophy of the “*Treatise*”. It is very probable

that the essays were to establish his reputation and at the same time to prepare the way for his youthful philosophy. This view is supported by the fact that Hume in one of his letters written in 1742 expresses his hope that the success of the essays will enable him to win reputation with philosophy of a more durable nature. This hope was a manifestation of Hume's cold, sober reason. On the other hand, it is true that he recommended his friends to read the *Enquiry* instead of the "*Treatise*", and he even said that it was the *Enquiry* which was philosophically relevant. But declarations of this kind were addressed to his readers. The true importance of them becomes apparent when we realize that Hume simply had a grudge against his unsuccessful work. Once he even said that he was not able to make himself reread this book. His complaints, however, were directed against the style rather than the contents, which circumstance may be seen in his autobiography. Now let's try to answer the question concerning the relation between the two above mentioned works and to say which of them really represents Hume's philosophy of knowledge. This question becomes more interesting if we take into account Hume's own declaration in the Advertisement (Collected Essays) that first appeared in 1777 in one posthumous edition. Here the author desires "that the following Pieces may alone be regarded as containing his philosophical sentiments and principles" (Kruse, 1939, p. 2).

Much stress was laid on this fact by some writers who took it too seriously and who, for that reason, ignored the "*Treatise*". On the other hand, as Selby-Bigge says, by Mr. Grose the Advertisement is regarded as the posthumous utterance of a splenetic invalid.

2.1 *Treatise*

To begin with the "*Treatise*", this work presents itself as a consistent system in all fundamental inquiries. Here, after an outline of his psychology, the author examines stage by stage the spheres of our reasoning. Remarkable is the fact that Hume solves all the problems on the basis of profound, highly detailed and special psychological analyses. He does not stop and remain at the general doctrine of impressions and ideas against which some serious objections may be raised. Besides, Hume inherited this doctrine from Locke and Berkeley. But there

is a lot of newly created theories especially in Part III, giving a deliberate account of the operations of psychical mechanism. The logical structure of the “*Treatise*” gives evidence of Hume’s genius. Taking this work as a whole we may observe a certain gradation both in the subject-matter and in the conclusions made. Everyone is struck by Hume’s discovery that not only metaphysicians go beyond experience in their speculations, but even our ordinary everyday reasoning (the causal inference) commits this offence. This is an instance of contradiction between common sense and science. But going further, Hume himself was certainly surprised to find out another opposition, viz. between the causal reasoning and our senses. Here, in Part IV, the consistent logic of the “*Treatise*” leads the author to pronounce his doubts concerning our belief in the external world and to reject (like Berkeley) the notion of material substance. He cannot, however, stop here. The inexorable logic impels him to banish (unlike Berkeley) also spiritual substance. Then Hume turns his attention to the only thing which remains, i.e. to the “Self”, and even this conception he destroys. There is nothing left, then, and Hume has to finish his inquiries. The closing chapter of the “*Treatise*” shows Hume’s melancholy evoked by the sceptical discoveries about our knowledge.

2.2 Enquiry

Hume knows very well that all the extreme sceptical results can have no great influence on our everyday life. But though he offers a practical cure “carelessness and inattention”, he is unable to find any theoretical way out of his dilemma which is, after all, found also in the *Enquiry*: “Nature is always too strong for principle” (Hume, 1963, p. 160).

The intellectual standard of the “*Treatise*” is no doubt very high. Therefore we must now face the question what actually gave rise to another of Hume’s work on the same subject, what made him recast Book I of the *Treatise*, so considerably changed as it is seen in the *Enquiry*. Hume’s own words may help us a little: “Never literary attempt was more unfortunate than my *Treatise* of Human Nature. It fell dead-born from the press without reaching such distinction as even to excite a murmur among the zealots” (Hume 1903, 608). Since Hume’s

love of literary fame was his ruling passion, no wonder he continued his attempts to win a reputation, especially after his “*Essays*” were “favourably received” (1742). But how to explain all the omissions and insertions? Selby-Bigge rightly claims that they “cannot well be due to philosophical discontent” or “to a general desire to fill up a gap in the system” (Hume, 1963, XII). These changes must be ascribed to Hume’s ambition to be popular. And for that reason he had to make the *Enquiry* readable. Let us look more closely at the omissions. We have already observed that practically all the discussions of the “*Treatise*” were abridged and simplified in the *Enquiry*. “In the *Enquiry*, Hume’s discussion of the idea of necessary connexion (in Section VII) is less overtly central owing to his rearrangement of this material into the second half of the work” (Passmore, 1980, p. 2). Some difficult passages or psychological details have been omitted. Such simplification may be seen in Part III, the subject of which (causation) has been treated also in the *Enquiry* (it represents Hume’s most original inquiry). Similar situation is with the two aspect of “Hume’s account of power or necessary connexion, one of which explains the objective ground of the idea’s occurrence – namely observed constant conjunction – while the other identifies the subjective impression that arises in those circumstances and from which the idea is copied. In both the *Treatise* and the *Enquiry*, these two aspects are encapsulated in the famous two “definitions of cause” (T 170, E 76-7), which together sum up everything we can understand or mean by power or necessary connexion” (Millican, 2007, p. 216).

There are, however, more striking and more important omissions in the *Enquiry*, viz. Part II and nearly the whole Part IV of the “*Treatise*”. The treatment of space and time is perhaps the most difficult and for the ordinary reader the least interesting part of the “*Treatise*”. It contains a lot of abstract reflections, and some passages are almost unintelligible owing to verbal vagueness and ambiguities. Moreover, it is not difficult to see that for example the discussion about the exactness of geometry could hardly appeal to a large public. The account of space and time was therefore omitted for the reason of popularization. But can we say the same about Part IV, where the author denounces the notions of mind and matter as mere fictions? These two conceptions are too deeply

rooted and firmly established not only among ordinary people but also among philosophers. Perhaps Hume had foreseen the dangerous consequences (atheism) to which anyone who rejects spiritual substance must be led. He only ventured a brief allusion concerning matter in para. 123 but certainly for the above-mentioned reasons he had not said the same about the soul. To tell the truth, there are two paragraphs, 14 and 57, in the *Enquiry* where Hume gives rather bold explanations of the origin of our idea of God, but these psychological statements do not mean any denial of the objective existence of God. As for the insertions in the *Enquiry*, section X, Of Miracles, was withdrawn from the “*Treatise*” before publication. The only reason for this withdrawal was certainly the fact that the section Of Miracles was quite superfluous for Hume’s system. But in spite of this, Hume found it good for the *Enquiry* and added to it another lively theological section, viz. Of a Particular Providence and of a Future State. According to Selby-Bigge, they “could hardly fail to find readers, attract attention and excite that murmur among the zealots by which the author desired to be distinguished” (Hume, 1963, XII). In fact the views in these sections were quite innocent (though provoking the zealots) and could be easily excused. This applies analogically to some passages in paras, 77–81 of the *Enquiry*.

Conclusions – Results

To conclude my comparison I shall point out several facts. While the “*Treatise*” gives a complete account of all Hume’s views on the scope of our knowledge, the *Enquiry* gives us only a fragment. In the latter work Hume only left out the most sceptical conclusions which he supposed to offend commonly received conceptions or to impose an accusation of atheism on him. It is merely a compromise between Hume’s philosophy and the taste of the public, though it must be admitted that the “*Treatise*” is not quite free of imperfections, obscurities of expression, and some verbal inconsistencies. We can also mention occasional notes of arrogance (e.g. p. 105) or haughtiness (p. 138). The language of the *Enquiry* is easy, familiar (though not always precise) and no trace of egoism of the former work is perceptible here. Some examples are

better, too. The premises, however, are identical in the “*Treatise*” and *Enquiry*, the roots or sources of his sceptical conclusions have not been changed. The identical principles of the two works, therefore, are sufficient to prove that the *Enquiry* shows no development or progress beyond the philosophy of the “*Treatise*”. According to Kruse “this starting-point is like a hydra, some of whose heads look worse than others. It will not help Hume that in the *Enquiry* he cut off some of the most hideous heads. They will grow again when we know their origin” (Kruse 1939, 47). I do not consider this statement an exaggeration since it only points out that Hume’s philosophy of knowledge must be judged solely by Book I of his *Treatise of Human Nature* about which Selby-Bigge says that it is, as compared with the *Enquiry*, “beyond doubt a work of first-rate philosophic importance, and in some ways the most important work of philosophy in the English language” (Hume, 1963, X).

In order to be just to the opponents to our view, it is proper to introduce some of them. J. Passmore, for instance, thinks that it is only a “familiar legend” to explain Hume’s publishing essays on various topics as a result of his desire for literary fame. According to Passmore it was the return to Hume’s original interest in the science of man in the broadest sense and his “ambition to be the Newton of the moral sciences” (Passmore, 1980, p. 43). A. Flew recommends studying the *Enquiry* as an independent work. In comparison with the “*Treatise*” one third of its contents is quite new so that it is “a substantially different book” (Flew, 1961, p. 7).

J. Noxon, the author of the book entitled *Hume’s Philosophical Development* (1973), comes to essentially the same conclusions as our study. He admits considerable differences between the “*Treatise*” and the *Enquiry* but maintains that the principles of the two works are identical and that the latter “would be a baffling work if read as a revision of Hume’s original effort” (Noxon, 1973, p. 20).

I think we can conclude our account by a quotation of another commentator, M. A. Box, who devoted a whole book to Hume’s development. In his opinion it reached a kind of culmination in Hume’s *Enquiries* but certainly Hume himself “did not see this culmination as philosophical” (Box, 1990, p. 163). Therefore, the “*Treatise*” must be

regarded as Hume's principal work, rising far above the *Enquiry*, not only quantitatively but also from a qualitative point of view. Nevertheless, the public renouncement of the "*Treatise*" which Hume made in the Advertisement to the "*Essays*" may be regarded as an interesting contribution to the study of Hume's own psychology. The failure of the *Treatise* and Hume's aversion to it had only facilitated his definite surrender to the judgement of the public, though he had not changed his theoretical views.

The interpretational problem about Hume, however, is still vivid and topical. Traditional sceptical reading ("The Old Hume") is confronted with natural or realistic reading ("The New Hume"). The first alternative prefers Hume's *Treatise of Human Nature* (Book I), as the principal work, the second considers his *Enquiry Concerning Human Understanding* as the mature and more important work.

Hume's philosophy of knowledge is contained in Book I "Of the Understanding" of his *Treatise of Human Nature* and in his *Enquiry concerning Human Understanding*. The dispute about philosophical relevance of these two works has become topical again recently, and there is a growing number of Humean commentators who rather prefer the *Enquiry* which is certainly better in style. It is undoubtedly also easier for readers, free of some formal imperfections of the *Treatise*, and although – as a whole – it is a good deal shorter than Book I of the *Treatise*, one third of its contents is new, so that it is a substantially different book. But unlike the *Treatise*, it neglects such philosophical questions as those of space and time, the distinction between mind and the external world, substance (both material and spiritual), and even the idea of personal identity. The "theory of ideas" and operations with them as well as the popular discussion of causation and probability is shortened and simplified in the *Enquiry*. The logical structure and systematic method of the *Treatise* is lost in the later work, and the ambition to confront and possibly solve deep problems of human knowledge is abandoned here. The *Treatise*, in comparison with the *Enquiry*, must be, therefore, regarded as a book of first-rate philosophical importance and relevant for the assessment of Hume's epistemology. But there is still an interpretational problem about the two works.

References:

- BERKELEY, G. A Treatise concerning the Principles of Human Knowledge. In *Great Books of the Western World*. Ed. By R. M. Hutchins, 1952, Vol. 35, Chicago, 1952.
- BOX, M. A. *The Suasive Art of David Hume*. Princeton: Princeton University Press, 1990
- FLEW, A. *Hume's Philosophy of Belief. A Study of his first "Inquiry"*. London, 1961
- HAKKARAINEN, J. Why Hume Cannot Be a Realist. In *Journal of Scottish Philosophy*, 2012, Vol.10, issue 2, pp.143–161.
- HILL, J. How Hume Became "The New Hume": A Developmental Approach. In *Journal of Scottish Philosophy*, 2012, Vol.10, issue 2, pp.163–181.
- HUME, D. *A Treatise of Human Nature*. Oxford: Clarendon Press, 1968.
- HUME, D. *Enquiries concerning the Human Understanding and concerning the Principles of Morals*. Oxford: Clarendon Press, 1963.
- HUME, D. My own Life. In *Essays Moral, Political and Literary*. London: Grant Richards, 1903.
- KRUSE, F. V. *Hume's Philosophy in his Principal Work, A Treatise of Human Nature, and his Essays*. O. U. P., 1939.
- LOCKE, J. An Essay concerning Human Understanding. In *Great Books of the Western World*, 1952, Vol. 35.
- MASARYK, T. G. *Probability Calculus and Hume's Scepticism*. Praha, 1883.
- MILLICAN, P. Against the "New Hume". In *The New Hume Debate*, Routledge, 2007, pp. 211–252.
- NOXON, J. *Hume's Philosophical Development. A Study of his Methods*. Oxford: Clarendon Press, 1973.
- PASSMORE, J. *Hume's Intentions*. London: Duckworth, 1980.
- RUSSELL, B. *History of Western Philosophy*. London: Unwin, 1967.

Kontakt na autora příspěvku:

doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc.

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého

Žižkovo náměstí 5

771 40 Olomouc

e-mail: zdenek.novotny@upol.cz; zdenek.novotny@valachnet.cz

RECENZE

NOVÁKOVÁ, Zdenka a kol.

Státní správa a samospráva v českých zemích po roce 1918 se zřetelem na oblast školství.

Praha: Epoque, 2014. 168 s.

Vanda VANÍČKOVÁ

Legislativní vymezení současného fungování státní správy a samosprávy ovlivňuje občana jako jednotlivce v instituci, tak společnost jako celek. Neméně důležitý je však historický proces formování státní správy a samosprávy, proměny zapříčiněné dějinnými událostmi, rozdělením politických sil a dalšími významnými faktory. Recenzovaná monografie přináší ucelený přehled vývoje problematiky státní správy a samosprávy na území dnešní České republiky a Slovenska (v kontextu komparace vývoje po roce 1945), s okrajovým přesahem do Polska, doplněný o pohled na stav školství ve sledovaných obdobích.

Autorkou publikace je JUDr. Zdenka Nováková, Ph.D., odborná asistentka Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, která se věnuje právní problematice v rámci své publikační činnosti i výuky na univerzitě. V návaznosti na vyučované předměty a místo profesního působení autorka tematiku státní správy a samosprávy propojuje se školstvím, podrobněji se pak zaměřuje na oblast Olomoucka.

Cílem publikace je seznámit čtenáře s chronologicky vystavěným výčtem událostí významných pro vývoj a formování státní správy a samosprávy v českých zemích. Text zahrnuje období počínaje říjnem

roku 1918 po stav na území České republiky, který byl v roce 2000. V souvislosti s fungováním státní správy a samosprávy a s ohledem na sféru školství je text vhodně rozšířen o komparaci této problematiky v České republice a Polsku.

Publikace o rozsahu 168 stran je formálně členěna (vyjma úvodu a závěru) na osm kapitol, jež obsahují tři a více podkapitol. Oproti zvolenému dělení na osm kapitol lze v textu identifikovat čtyři tematické roviny – historický vývoj (kapitoly 1-5), legislativní pojetí (kapitola 6), problematika krajského zřízení (kapitola 7) a komparace se stavem v Polsku (kapitola 8).

Charakter prvních pěti kapitol je podobný, autorka se zaměřuje primárně na dějinné ukotvení období, nastínění základních politických událostí, uspořádání státu, dále pak na činnost, fungování a dělení státní správy a samosprávy. Jak naznačuje název publikace, prostor je vždy věnován i oblasti školství obecně, konkrétně pak se zacílením na region Olomouc, na němž je vývoj sledované problematiky ilustrován. První kapitola je nejrozsáhlejší a pojednává o letech 1918–1939 (vyhlášení republiky, Ministerstvo školství a národní osvěty, situace na Slovensku, župní zákon, správní reforma ve 20. letech, období druhé ČSR). Druhá kapitola je věnována okupační a protektorátní správě, samosprávě, justici, bezpečnostním složkám a školství protektorátu Čechy a Morava. Obsahem třetí kapitoly je pojednání o období 1945–1960. Akcentovány jsou změny postavení Slovenska k centrálním institucím, národní výbory a krajský národní výbor Olomouckého kraje. Čtvrtá kapitola je věnována období od roku 1960 do politického převratu v roce 1989, sledovaný časový úsek je rozdělen federalizací státu v roce 1969. Pátá kapitola přináší náhled na situaci po roce 1989 a otvírá otázky týkající se občanské společnosti, komunální politiky či proměny politické scény. Popsané kapitoly v sobě přehledně propojují pohled historie, politiky, politické kultury a zákonodárství.

Šestá kapitola představuje ryze legislativní aspekty vývoje státní správy, samosprávy a školství po roce 1918 s nastíněním vývoje školské správy. Sedmá kapitola pojednává o krajském zřízení (exkurz do krajské úrovně Československé socialistické republiky, regionální

úrovně vládnutí v České republice, ustavení krajských orgánů a v závěru politický systém na krajské úrovni).

Pohled za hranice našeho státu a přiblížení polského kontextu nabízí osmá kapitola. Konkrétně se autorka věnuje mimo povinného historického exkurzu vzdělávacím úkolům v době třetí republiky a specifikům samospráv Opolského vojvodství. Tato oblast byla zvolena pro svůj výjimečný charakter, jedná se o nejvíce multikulturní polský region (dle procentuálního zastoupení německé národnosti) a také region, který má silné vazby k České republice a Olomouckému kraji.

Seznam literatury a zdrojů je obsáhlý, zahrnuje publikace, zákony, archivní prameny, denní tisk. Vzhledem k povaze publikace je zřejmé, že zdroje jsou tuzemské, polské a německé. Další materiály a odkazy na prameny vztažené ke zkoumané problematice pak obsahují autorčiny poznámky.

Publikace přináší čtenářům přehledný a chronologicky uspořádaný výklad problematiky státní správy a samosprávy v českých zemích po roce 1918, který autorka doplňuje o pohled na oblast školství. Právě zacílení na školství dělá z publikace cenný zdroj i pro pedagogiku. Historické prameny dokazují, že mnohé otázky, jež jsou dnes reflektovány, nejsou ryze aktuální. Příkladem je demokratický prvek fungování tzv. rodičovských rad podporujících spolupráci mezi rodinou a školou ve 20. letech 20. století.