

Recenzie

LUKÁŠOVÁ, Hana: *Kvalita života dětí a didaktika*

Praha : Portál, 2010. 202 s.

V České republice je od roku 2004 legislativně ukotveno pojetí edukace založené zejména na osobnostně sociálním a mravním rozvoji. V dikci školského zákona je mezi tzv. obecnými cíli vzdělávání na prvním místě uveden „... rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života.“ Následné kurikulární dokumenty na státní úrovni (rámcové vzdělávací programy) potvrdily toto pojetí edukace, když závazně stanovily pro jednotlivé stupně vzdělávání *kompetenční cíle*.

Významný okruh osobností české pedagogiky prosazuje toto „celostní“, „rozvojové“ pojetí edukace prakticky od počátku devadesátých let, a to v odborné tvorbě, výzkumném nasměrování svých pracovišť i v rovině osobního jednání. Patří k nim mj. profesorka Hana Lukášová, od roku 2000 vedoucí katedry pro primární pedagogiku a alternativní vzdělávání Ostravské univerzity a řešitelka domácích i mezinárodních projektů zkoumajících mj. změny v pojetí učitelské profese. V textech vydaných od roku 2010 Hana Lukášová opakovaně vyzývá učitele, aby se nebáli tvořivě uchopit svobodu, kterou jim poskytují platné vymezení cílů vzdělávání, a promítli je do své výuky.

Tato recenze se zaměří na publikaci *Kvalita života a didaktika*, která je českému čtenáři k dispozici již od roku 2010, kdy v nakladatelství Portál vyšlo první vydání. Autorka si je vědoma toho (s. 18), jak obtížné je pro české učitele promýšlet *rozvojové* pojetí edukace vzhledem k tomu, jak silné kořeny má u nás pojetí opačné, tj. *výkonové*. Ve svém textu proto usiluje o operacionalizaci rozvojového pojetí do roviny praktické výuky.

První ze čtyř kapitol recenzované knihy vymezuje autorčino pojetí obou pojmů z názvu - *didaktika* i *kvalita života* dětí. Slovy autorky samotné, učitel může ve výuce „vidět žáka buď celého, nebo ho redukovat jen na ‘hlavu’, která chodí do školy“ (s. 9). Vidět žáka celého klade na učitele nárok přispívat ke kvalitě jeho života a vést ho k tomu, aby za ni postupně přebíral vlastní zodpovědnost. Kvalitu života žáka by měl učitel podle autorky promýšlet v pěti oblastech, totiž v oblasti somatického růstu, psychického a sociálního vývoje, seberozvoje jeho Já a spirituálního rozvoje. (Těchto pět dimenzí ovlivňovaných školní edukací identifikoval v pojmu kvalita života již v letech 2006 – 2009 tým zapojený do výzkumného projektu GAČR *Kvalita života u dětí a dospívajících* s profesorem Marešem jako hlavním řešitelem a naší autorkou jako

jednou ze spoluřešitelů; kniha tedy nyní rozvíjí didaktické souvislosti těchto zjištění.

Má-li model výuky přispívat ke kvalitě života žáků, musí v něm hrát klíčovou roli péče o vztah učitel-žák, argumentuje autorka (s. 23). Ve druhé kapitole proto staví proti sobě výukové strategie povzbuzující rozvoj žáků (stimulující) a ty, které naopak rozvoj brzdí (inhibiční). S četnými odkazy převážně na českou i slovenskou pedagogicko-psychologickou literaturu objasňuje důležitost stimulujících strategií s vědomím, že pro učitele nemusí být samozřejmé, protože neodpovídají jejich vlastní žakovské zkušenosti ani zaměření jejich profesní přípravy. Tuto obtíž mají čtenáři pomoci překonat kapitoly třetí a čtvrtá, tvořící jádro recenzované knihy.

Kapitola třetí ukazuje, jak může učitel promyšleně zvyšovat kvalitu života žáků ve všech pěti oblastech, kde ji ovlivňuje školní výuka. *Somatický růst a zrání žáků* (oblast I) je podle autorky ohrožován například vnuceným tempem výuky, nedostatkem pohybu či nadměrnou zátěží; pozitivně může naopak působit rytmické střídání aktivit, tvořivé vyprávění učitele a ovšem všímavost k obtížím žáků. Možnosti podpory *psychického rozvoje žáků* (II) autorka neomezuje na oblast kognitivní, naopak ukazuje možnosti rozvoje emocionálního a konativního. V oblasti *sociálního rozvoje* (III) vyzdvihuje kupříkladu význam dobrého klimatu třídy a školy, v oblasti rozvoje žakovské *identity* (IV) učitelův vliv na kognitivní, emocionální i konativní pojetí žakovského JÁ. Pro podporu *spirituálního růstu* (oblast V) odkazuje text čtenáře na publikace autorů Matějčka, Smékala, Heluse, Riese, Vacka či Palouše, ze zahraničních jmen například na Bubera, Lievegoeda či Haase. Výběrem zdrojů a odkazů v této kapitole ukazuje autorka čtenáři, kde ona sama nachází (a tedy i on může nalézt) v literatuře opory pro celostní pojetí rozvoje žáka, než aby si činila nárok na úplnost výčtu.

Kapitola čtvrtá promýšlí základní didaktické kategorie z hlediska rozvojeového přístupu. Jak má učitel rozhodnout o cílech, metodách či vhodných organizačních formách výuky, o materiálních didaktických prostředcích a také samozřejmě o adekvátním způsobu hodnocení, aby rozvíjel kvalitu života žáků? Text je cenný jak praktickými návody pro učitele (jimž je určen především), tak pro odbornou pedagogickou veřejnost tím, že až na úroveň vyučovací hodiny domýšlí didaktické souvislosti rozvojeového pojetí edukace.

Didaktika Hany Lukášové je *normativní* svým příklonem k rozvojeovému pojetí edukace a argumentací v jeho prospěch. Autorka pojmenovává a reflektuje vlastní hodnotová stanoviska, což je v sociálních vědách obecně uznávanou podmínkou zjednávacího normativnímu přístupu legitimitu. Právě svou (deklarovanou a reflektovanou) normativitou se její text liší od převážně deskriptivního, systematizujícího přístupu didaktik jiných autorů. Tím, že Hana Lukášová odmítá redukovat didaktiku například na popisný výčet kategorií či

problém efektivitu předávání obsahů, je její autorský počín po mém soudu ojedinělý. Kniha tím může být přitažlivá i pro učitele z praxe, kteří ve své výuce s implicitním pojetím dítěte (a stylu výuky) pracují, avšak ne vždy je kriticky reflektují.

Svým zaměřením a celkovým vyzněním má kniha Hany Lukášové charakter výzvy, aby učitelé tvořivě uchopili svobodu, kterou jim dává kompetenční a rozvojové vymezení cílů vzdělávání v českých kurikulárních dokumentech, rozhodli o charakteru vlastní výuky a převzali za své kvalifikované rozhodnutí zodpovědnost.

Magdalena Marešová
Katedra pedagogiky a psychologie
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci