

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium
2005-2008

Iva Pecháčková

Dialogické metody ve vzdělávání dospělých

Dialogue Methods in Adult Education

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2008

Vedoucí práce: Doc. Dr. Milan Beneš

P r o h l a š u j i ,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem
vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny
a literaturu.

OBSAH

0	Úvod
1	Etymologie a vyjasnění pojmů
1.1	Diskuse
1.2	Debata
1.3	Dialog
1.4	Pracovní vymezení pojmů
2	Dialogické metody jako jeden z prostředků vzdělávání dospělých
2.1	Pojetí dialogických metod v didaktice dospělých
2.1.1	Zařazení dialogických metod
2.1.2	Teoretické důvody pro existenci dialogických metod
2.2	Příklady běžně užívaných dialogických technik
2.2.1	Diskuse v malých skupinách
2.2.2	Řízená diskuse
2.2.3	Panelová diskuse
2.2.4	Metoda Pro-Kontra
3	Vybrané metodické systémy 1 - Sokratovský dialog
3.1	Východiska a historický kontext metody
3.2	Popis průběhu sokratovského dialogu
3.3	Výhody a nevýhody metody z hlediska využití ve vzdělávání dospělých
4	Vybrané metodické systémy 2 - Akademické debatování
4.1	Filosofická východiska a historický kontext debatování
4.1.1	Vliv filosofie Karla Poppera
4.1.2	Historický vývoj debatování
4.2	Běžné debatní formáty
4.2.1	Mezinárodní debatní program Karl Popper
4.2.2	Debatní formát „Worlds Style“
4.2.3	Britská parlamentní debata
4.2.4	Debaty jednotlivců podle amerického formátu Lincoln-Douglas
4.2.5	Německý formát Jugend debattiert
4.3	Výhody a nevýhody metody z hlediska využití ve vzdělávání dospělých
5	Vybrané metodické systémy 3 - Open Space
5.1	Původní myšlenka a historický kontext metody
5.2	Popis průběhu konference ve formě Open Space
5.3	Teoretické vysvětlení funkčnosti metody
5.4	Možnosti aplikace metody ve vzdělávání dospělých
6	Srovnání vybraných metodických systémů
7	Dialogické vzdělávání jako komplexní didaktický přístup
7.1	Teorie dialogického vzdělávání podle Jane Vella
7.1.1	Popis teorie

7.1.1.1	Dvanáct principů dialogického vzdělávání
7.1.1.2	Vliv kvantového myšlení
7.1.1.3	Sedm kroků při navrhování vzdělávacího programu
7.1.2	Srovnání s jinými teoriemi vzdělávání
7.1.2.1	Umístění v Bertrandově klasifikaci teorií
7.1.2.2	Jiné klasifikace
7.2	Aplikace do praxe vzdělávání dospělých
7.2.1	Případová studie 1 – Maledivský příklad reflektované praxe
7.2.2	Případová studie 2 – Strategický plán pro hospic
7.2.3	Případová studie 3 – Kurz pro nezaměstnané matky v USA
8	Závěr
9	Soupis bibliografických citací
10	Bibliografie

RESUMÉ

Bakalářská práce zachycuje možnosti a meze využití vybraných dialogických metod ve vzdělávání dospělých. První kapitola se zabývá obsahem a etymologií pojmů *dialog*, *diskuse*, *debata* a *metoda*. Druhá kapitola zařazuje dialogické metody v rámci didaktiky dospělých, jmenuje obecné teoretické důvody pro jejich existenci a zmiňuje několik velmi běžných technik. Třetí až pátá kapitola postupně představuje tři komplexní systémy metod založené na dialogu; *sokratovské rozhovory* v tradici Nelson-Heckmann, *akademické debatování* a metodu *Open Space*. Příslušná kapitola vždy nastíní původ a filosofický základ dané metodiky, poté popíše její průběh a na závěr se zabývá možnostmi jejího využití v běžné praxi vzdělávání dospělých. Šestá kapitola je komparací systémů z předchozích tří kapitol. V sedmé kapitole se nachází popis a analýza teorie *dialogického vzdělávání* americké andragožky Jane Vella a několik ilustračních příkladů její aplikace v praxi.

THE SUMMARY

My Bachelor final paper describes the possibilities and limits of using chosen dialogue methods in adult education. Chapter One explores the contents and etymology of the concepts of *dialogue*, *discussion*, *debate* and *method*. Chapter Two places dialogue methods within the context of adult education methodology, names some theoretical reasons for their existence and mentions a couple of common techniques. Chapters Three to Five each introduce one complex system of methods based on dialogue; *Socratic dialogue* in the Nelson-Heckmann tradition, *academic debating* and *Open Space Technology*. Each chapter initially states the origin and philosophical background of the method in question, then explains how the method usually operates and eventually discusses its chances of being used in everyday adult education. Chapter Six compares the three previously described methods. Chapter Seven contains a description and an analysis of the theory of *dialogue education* by the American adult educator Jane Vella. The chapter also offers some case studies that illustrate the theory.

O ÚVOD

Pravděpodobně jste také někdy jako účastníci vzdělávání zažili následující situaci. Posloucháte lektora a sotva si stíháte zapisovat, co říká, když tu najednou pronese magickou formulku: „A teď diskuse!“ V kurzu, který mám nyní na mysli, poté obvykle chvíli trvalo rozpačité ticho následované několika navzájem nesouvisejícími dotazy na lektora. Znamená to, že daná skupina lidí není schopna vzdělávat se formou diskuse? Jsem přesvědčená, že skutečným hubitelem dialogu v podobných případech bývá přístup a metody, které vzdělavatel používá.

Následující práce pojednává o dialogických metodách vzdělávání. Snaží se dát představu o škále metod a technik, které mají andragogové k dispozici. Nejprve v ní vyjasním problematické pojmy, jakými jsou dialog, diskuse či debata, a zařadím dialogické metody do kontextu didaktiky dospělých. Hlavní část pak zaujímá popis, analýza a srovnání tří vybraných metodických systémů; sokratovských rozhovorů, akademického debatování a metody Open Space.

Ke konci práce rozeberu ještě jeden směr, tzv. dialogické vzdělávání americké autorky Jane Vella. Je záměrně vyčleněn zvlášť, až po srovnání ostatních tří systémů. Během zpracování knih o dialogickém vzdělávání jsem zjistila, že její nelze redukovat jen na několik konkrétních metod či technik. Jde spíše o celkový, na dialogu postavený přístup ke vzdělávání dospělých, který v realitě může nabývat podobu různých metod.

Práce může posloužit komukoli, kdo má zájem více a hlouběji poznat dialogické metody. Konkrétně např. lektorovi, který hledá cesty k větší interaktivitě svých programů, může tento text nabídnout orientaci v různých způsobech, jak dávat pasivním posluchačům příležitost proměnit se v účastníky dialogu. Čtenář práce by měl získat přehled o několika u nás ne

příliš známých vzdělávacích programech a vzhled do jejich teoretických východisek, díky kterému se mu snad bude snáze vytvářet či vybírat vhodná dialogická metoda pro vytčený vzdělávací cíl.

Přínosem mé práce k dané tematice by mohla být skutečnost, že většina z popisovaných metod v české andragogice dosud nebyla popsána a jejich „knowhow“ je metodickým pramenem, který zatím stojí stranou pozornosti českých lektorů a jiných profesionálů.

Ráda bych zde poděkovala několika lidem a institucím, kteří mi velmi usnadnili práci na tomto textu. Německá organizace Philosophisch- Politische Akademie mi zdarma zaslala řadu publikací o sokratovském rozhovoru, čehož si velmi vážím. Konkrétně děkuji na německé straně panu Dieteru Krohnovi a na české straně Mgr. Lucii Kuthanové, které vděčím i za vytipování vhodných publikací a poskytnutí první orientace v pramenech k sokratovskému rozhovoru. Podobně Dr. Howard Blanning z Miami University v Ohiu mi velmi pomohl dovezením v ČR nedostupných publikací Jane Vella. Konečně panu doc. Benešovi děkuji za vedení práce.

1 DEFINICE A ETYMOLOGIE STĚŽEJNÍCH POJMŮ

Pro porozumění vzdělávacím metodám založeným na dialogu, diskusi či debatě je nejprve třeba si ujasnit, co vůbec zmíněnými pojmy myslíme. Narážíme ovšem na problém. V užívání pro naše téma zásadních pojmů panuje velká nejednotnost. Můžeme se setkat s mnoha pojetími od toho, že diskuse je zvláštní a specifický případ dialogu, až po chápání téměř opačné – totiž, že dialog je cosi víc než běžný plytký rozhovor či běžná diskuse. V podobně rozporuplných konotacích používají lidé slovo „debata“. Zde se spektrum pohybuje od pohrdání všemi debatami, protože je jedinec považuje za nesmyslné a bezpředmětné tlachání bez hmatatelných výsledků, až po jejich vynášení na piedestal jakožto kultivovaného řečnického klání či snad dokonce jednoho ze základních kamenů občanské společnosti. V hovorové řeči a v masmédiích bývají navíc všechna zmíněná slova různě zaměňována a užívána jako téměř totožná synonyma.

1.1 Diskuse

Diskusi definuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1998) jako „komunikační akt, při němž dochází k výměně názorů mezi účastníky“. Psychologický (Hartl, Hartlová, 2002) jako „rozpravu, výměnu názorů ve skupině, která má vést k vyjasnění určité otázky“. Andragogice oborově nejbližší Palánův výkladový slovník o lidských zdrojích (2002) vymezuje diskusi nejen jako komunikační akt, ale dokonce přímo slovy „dialogická metoda“ a má při ní dle slovníku docházet k výměně informací (názorů) mezi účastníky. Překvapivě užitečná je etymologie slova. Podle Českého etymologického slovníku (Rejzek, 2001) získalo sloveso „discussió“ význam

„rozprávět, zkoumat“ až v pozdní latině. Původním významem bylo „rozbíjet, přetřásat“.

1.2 Debata

Vzdělávací programy s názvem „debatování“, kterými se tu budu zabývat, jsou původem z anglosaského prostředí. Bude tedy dobré neopomenout rozdíl mezi běžným výkladem pojmu „debata“, resp. „debate“ v češtině a v angličtině. Zatímco sloveso „discuss“ lze v angličtině vyložit jako zvažovat nějakou věc, a to zejména tak, že o ní mluvíme s druhými, pojem „debate“ je vykládán jako závažná diskuse¹, které se účastní mnoho lidí. Debatovat pak znamená diskutovat o něčem formálním způsobem.² V českých slovnících cizích slov najdeme výklady jako rozmluva, výměna názorů či diskuse na veřejném fóru. Je tedy zřejmé, že v kulturním kontextu, ve kterém vznikl systém akademického debatování, je pojmu debata přisuzována větší vážnost než u nás. Etymologicky se k nám pojem dostal z francouzského *dé- a battre*, tedy doslova „bít se“, „přebíjet se slovy“. (Rejzek, 2001)

Troufám si vyslovit myšlenku, že debata, jak ji zde chápu, má ze všech tří komunikačních situací nejbližší k fenoménu hry. Nejen, že má pevná pravidla, ale především v ní neobhajujeme vždy nutně svůj vlastní postoj, ale klidně i postoj přidělený, a přitom stále zůstává typickým případem debaty. Je tedy mnohem více než např. „dialog“ oddělena od skutečného života, kde jednání má pro budoucnost člověka následky. Vytváří situaci, kterou nejtrefněji popisují dětská slova „jenom jako“ a je tedy v podstatě hrou³. Co toto zjištění implikuje pro užitečnost či naopak kontraproduktivitu debatních technik

¹ V cambridgském slovníku použili pro opis spojení „serious discussion“, což je možno přeložit jako vážná, závažná či opravdová diskuse.

² Všechny tři definice pocházejí z Cambridge International Dictionary of English (1996).

³ Mé chápání fenoménu hry vychází do značné míry z eseje Jana Sokola „Svoboda – ale jaká?“, str. 117 - 121. In: PINC, Z., SOKOL, J.: *Antropologie a etika*. Triton, Praha 2003.

v různých druzích vzdělávání dospělých, prozkoumám v části práce věnované debatování.

1.3 Dialog

Nejobtížněji uchopitelným se ukazuje být pojem „dialog“. Ve Velkém sociologickém slovníku (Linhart, Vodáková a kol., 1996) je dialog chápán jako „nejrozvinutější forma rozhovoru, vnímaná jako sled na sebe reagujících výroků v přímé řeči, které se liší od pouhého věcného informování reflexí subjektivních postojů, názorů, hodnocení. Je to spec. forma verbální komunikace, provázená většinou určitým osobním zaujetím“. A dále, že dialog „bývá považován za profesionální dovednost či umění svého druhu.“ Slovník doopravdy neobjasňuje, jaký moment způsobuje, že dialog bývá považován za umění, či proč má být nejrozvinutější formou rozhovoru. Pouze ho naznačuje zdůrazněním reflexe osobních postojů a osobního zaujetí (viz výše) a dále tím, že v textu hesla vyjmenovává mnoho různých překážek dovedení rozhovoru do podoby dialogu, namátkou např. obavy z otevírání se druhému či situaci, kdy se každý z účastníků drží strnule svého postoje. Podstata, co dělá dialog dialogem, zůstává i ve výkladu slovníku z velké části skryta a myslím, že to není náhodné. Heslo ve Velkém sociologickém slovníku totiž zastupuje směr chápání dialogu, který budu zastávat i v této práci a který podle mě úzce souvisí s tzv. filosofií dialogu 20. století, konkrétně např. s koncepcí Gabriela Marcela (1998) obrazně opisovanou jako „bytí spolu ve světle“ a především Buberovým (1995) rozlišováním mezi prodléváním subjektu ve světě Já-Ty a světe Já-Ono.

Právě nastíněné „náročnější“ pojetí dialogu však s sebou pro oblast vzdělávání nese nejméně jedno velké úskalí. Je jím riziko idealizace či rovnou idolatrie vůči konceptu dialogu. Hrozí, že začneme dialog považovat za léčivý

až zázračný nástroj řešení vzdělávacích problémů všeho druhu. Potažmo, že ho budeme ve vzdělávání dospělých aplikovat nadbytečně, v nevhodných situacích či v příliš idealisticky pojaté formě. Zároveň pojetí láká ke vzdělávacímu lartpouartizmu, tedy k pořádání dialogů pro dialog⁴. Pokusím se proto zachovat si vůči hodnotově zatíženému dialogu odstup a brát ho prostě jako jednu z možných dialogických metod.

1.4 Pracovní vymezení pojmů

Vzhledem k tomu, že jsem si pro svou práci vybrala téma, jehož klíčové pojmy jsou nejednoznačné a matoucí, považuji za nezbytné alespoň pro účely práce ozřejmit, jak chápu jejich rozdíly. Celkově tedy lze shrnout, že pro mou práci jsou významné následující rysy tří základních pojmů. V případě slova diskuse prvek *výměny názorů* a oproti debatě malá míra formální strukturovanosti. Užívám-li slovo „debata“, jde mi především o prvek *souboje*, přebíjení se navzájem argumenty. Zároveň se budu držet anglosaského pojetí slova (viz výše – debata jako „serious discussion“, diskutování formálním způsobem apod.). Mluvíme-li totiž jako zde především o debatě akademické, soutěžní, pak je pevnou součástí pojmu mnohem větší svázanost pravidly, než je tomu u libovolné diskuse. Slova „dialog“ užívám tam, kde od rozhovoru očekáváme i jakousi přesahovou vnitřní *hodnotu* – rozumím jím typ rozhovoru, ve kterém nedochází jen k výměně krátkých monologů, ale vyskytuje se v něm (alespoň teoreticky) i snaha o porozumění, naslouchání a přiblížení se společnému cíli. Konečně slovem „rozhovor“ rozumím blízké synonymum dialogu, jen bez právě naznačeného hodnotového zabarvení. Budu ho užívat v neutrálnějším smyslu, tedy jako prostý fakt

⁴ Obdobně ale můžeme zjistit, že jsme vytvořili diskusi pro diskusi, nebo debatu pro debatu, a to ačkoli jsme vůbec neměli idealistické záměry.

komunikačního aktu, kde se střídají role komunikátora a komunikanta.⁵

Pro úplnost dodávám, že záměrně nepracuji s dalšími příbuznými pojmy jako jsou „disputace“, „rozprava“, příp. „kolokvium“ či „fórum“. V metodických systémech, kterými se tu zabývám především (akademické debatování a sokratovský dialog), nejsou tyto pojmy zavedené a zbytečně by věc komplikovaly.

Posledním pojmem, který je třeba rámcově vymezit je samotná „metoda“. V obecném smyslu je metoda způsobem, cestou, pravidly jak něčeho dosáhnout (viz např. Velký sociologický slovník). V kontextu vzdělávání dospělých máme zpravidla na mysli metodu didaktickou, kterou si definuji jako cestu či způsob, příp. vědecký postup, jak dosáhnout určitého vzdělávacího cíle. Zdůrazňuji vnímání metody jako „cesty k cíli“, protože takové hledisko nám dává cenné kritérium k posuzování hodnoty, zde lépe řečeno vhodnosti jednotlivých dialogických metod pro praxi vzdělávání dospělých. Můžeme např. posuzovat, do jaké míry určitá metoda naplňuje cíle typické pro jednotlivé segmenty vzdělávání dospělých (profesní, zájmové, občanské apod.).

⁵ Pro označení dialogické metody provozované lektory z tradice Nelson-Heckmann (viz 2. kapitola) používám termíny „sokratovský rozhovor“ a „sokratovský dialog“ jako prostá synonyma odkazující k totožné metodě.

2 DIALOGICKÉ METODY JAKO JEDEN Z PROSTŘEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

V následující části bude naše pozornost zaměřena na místo dialogických metod v andragogické vědě, konkrétně v disciplíně didaktika dospělých, a na jednoduché dialogické techniky užívané v praxi vzdělávání dospělých. Společným jmenovatelem této části je skutečnost, že dialog (diskuse, debata apod.) slouží primárně jako prostředek, jako jedna možná metoda s cílem naučení se něčemu jinému než pouze samotnému dialogu.

2.1 Pojetí dialogických metod v didaktice dospělých

2.1.1 Zařazení dialogických metod

Mužik (1998) ve svých publikacích o andragogické didaktice užívá přímo pojmu dialogické metody (str. 166-167) či diskusní metody (str. 156) a řadí je do kategorie metod teoreticko-praktických, spolu s projektovými a problémovými metodami či tzv. programovaným vyučováním.⁶

Dialogické metody lze ovšem najít i v jiných didaktikách dospělých, např. Cirbes (1989, str. 251-257) se v samostatném kapitole o dialogických metodách zabývá rozhovorem a diskusí, zejména skupinovou a panelovou.

2.1.2 Teoretické důvody pro existenci dialogických metod

Vzdělavatelé užívající dialogické metody mají podobně jako u většiny jiných

⁶ J. Mužik mezi dialogické metody neřadí metodu Open Space, která v mé práci zaujímá celou samostatnou kapitolu (viz 5). Pro zařazení metody mezi dialogické mluví skutečnost, že drtivá většina jejího dění má formu diskusí mezi příchozími.

metodik často za hlavní cíl *zvýšit efektivitu učení*. Mužik (1998, str. 19, obr. příloha) prezentuje model podílu jednotlivých lidských smyslů a činností na procesu učení. Model interpretuje tvrzením, že jestliže zapojení smyslů u dospělého při výuce narůstá, pak též výrazně narůstá míra osvojení informací, vědomostí, dovedností a návyků. Vrcholem pak má být aktivní činnost dospělých ve výuce i po jejím skončení v praxi. Přistoupíme-li na podobné pojetí učení dospělého, považují ho za argument pro časté užívání dialogických metod, protože aktivní zapojení vzdělávaných je zpravidla jejich základem.

V americké pragmatické tradici počínaje pedagogikou Johna Deweyho (1933, kapitola XIV.) je představa efektivního učení spojena především s přístupem „learning by doing“⁷. V duchu tradice např. v americké didaktice ze 70. let „Methods in Adult Education“ (Morgan et al., 1976, str. 89) se konstatuje, že účastníci se učí dle míry své participace. Jedním z nejlepších prostředků jak něčemu porozumět je být nucen vysvětlit to jiným lidem. Učíme se, když aktivně nasloucháme. Nedbalé poslouchání je podle autorů obvykle neproduktivní.

V Didaktice profesního vzdělávání dospělých tematizuje Mužik (2005, str. 143) jiný rys dialogických metod; *umožňují využít potenciál dospělého člověka ve výuce*. Podobně Morgan et al. (1976, str. 89) argumentují tvrzením, že příspěvek každého z členů skupiny něco přidává k naší zásobě vědomostí.

Třetím důvodem pro využívání dialogických metod může být tvůrčí potenciál dialogu. Kupříkladu John Dewey (citován Morganem et al., 1976, str. 88) zastával názor, že otevřené ovzduší veřejné diskuse a komunikace je nezbytnou podmínkou pro zrod myšlenek a vědění.

Čtvrtá skupina pozitiv souvisí s demokratickými hodnotami. Morgan a jeho kolegové (1976, str. 87) píší, že diskuse je zásadní pro vytváření inteligentního veřejného mínění. Zároveň má tendenci činit účastníky tolerantnějšími

⁷ Učení se skrze činnost.

a snášenlivějšími. Více o souvislostech mezi veřejných diskusemi (resp. debatami) a demokracií pojednávám v části o akademickém debatování (4.1.2).

Pokud jde naopak o úskalí a problémy spojené s dialogickými metodami, budou více pojednány přímo u jednotlivých metodických systémů (viz 3.3, 4.3 a 5.4.) Obecněji lze zmínit problém s časem. Mnohé dialogické metody jsou poměrně časově náročné a dospělým účastníkům se tak mohou (právem i neprávem) jevit jako neefektivní.

2.2 Příklady běžně užívaných dialogických technik

Pro přehled uvádím několik příkladů dialogických technik, které jsou ve vzdělávání dospělých už dlouho zavedeny a běžně užívány.

2.2.1 Diskuse v malých skupinách

Snad nejběžnější technikou jak facilitovat aktivní zapojení účastníků do vzdělávacího procesu je rozdělení velké skupiny na menší. V malých skupinách je možno realizovat mnoho druhů dialogických aktivit s různým obsahem a cíli, zde nás však zajímá spíše formální řešení techniky. V metodických knihách je popsáno hned několik variant.

V knize *Methods in Adult Education* (Morgan et al., 1976, str. 111-114) pracují autoři s termíny „huddle groups“⁸ a „buzz groups“. U prvních vycházejí z toho, že přirozená konverzační skupinka v běžném životě má kolem pěti členů. Postup je zpravidla následující. Facilitátor celé akce otevře řešený problém či téma (před celým plénem), snaží se vzbudit motivaci

⁸ Termín ze sportu. Tým, např. basketbalový, dá „hlavy dohromady“ a radí se o strategii.

a zájem s problémem něco dělat. Poté lidé v asi pětičlenných skupinách o problému diskutují a snaží se dohodnout se na nějakém řešení. Poté zástupci jednotlivých skupin reportují výsledek diskuse a závěr proběhne opět v celém plénu. Technika „buzz groups“ funguje velmi podobně, jen jsou skupiny větší (asi 12-15 osob).

Další variantou je technika „Phillips 66“⁹ pojmenovaná podle J. Donalda Phillipse, který ji vymyslel (Morgan et al., 1976, str. 114-116). Šest osob má šest minut na to, aby si zvolili předsedu a zapisovatele a přišli s návrhem, doporučením, nebo řešením problému. Má sloužit k probuzení zájmu na začátku schůze. Její výhodou oproti předchozím je rychlá aplikovatelnost, a to i ve velkých sálech s klasickými řadami židlí; tři lidé se zkrátka otočí ke třem v řadě za nimi a začnou pracovat.

2.2.2 Řízená diskuse

Velmi často také můžeme narazit na diskusi, kterou řídí sám lektor, ať už je na programu sama o sobě, anebo jako jedna fáze vzdělávacího setkání. Mužík (2005, str. 121-125) v této souvislosti klade velký důraz na správnou techniku kladení otázek a stanovuje požadavky na dobré otázky, jako např. vztah k předchozím zkušenostem, jednoznačnost, stručnost, rozlišování mezi uzavřenými a otevřenými otázkami aj.

2.2.3 Panelová diskuse

Mužík v Andragogické didaktice (1998) ve výčtu tzv. diskusních metod jmenuje i panelovou diskusi. Osobně ji nepovažuji za dialogickou techniku

⁹U J. Mužíka lze totéž nalézt pod názvem „metoda 66“.

v pravém slova smyslu, alespoň ne v její klasické podobě, kdy spolu před publikem diskutuje několik odborníků. Jakkoli je pravda, že panelové diskuse bývají obvykle výrazně živější a poutavější než frontální výklad jednotlivce, vzdělávaným stále zůstává pasivní role v publiku. Morgan, Holmes a Bundy (1976, str. 82-83) v souladu se zmíněným rysem panelovou diskusi uvádějí nikoli v rámci diskusních metod, ale v kapitole „formální prezentace“.

Jiná situace ovšem nastane, jsou-li jednotlivými mluvčími panelové diskuse sami vzdělávaní dospělí a roli publika zauímají jen tehdy, kdy aktivnější roli právě mají jejich kolegové. V takovém případě se již skutečně jedná o diskusi mezi vzdělávanými se všemi výhodami i problémy dialogických technik.

2.2.4 „Metoda Pro-Kontra“

Na závěr považuji za nutné uvést ještě tzv. metodu Pro-Kontra, se kterou pracuje Mužík (2005, str. 168), protože je velmi podobná základům akademického debatování (viz zde 4). Metodu Mužík charakterizuje a obhajuje následujícím způsobem:

"Základem metody je kritika, zpochybnění nebo v nejmírnějším případě odpoutání pozornosti, či odložení na pozdější dobu. To vše se však neděje za účelem konfrontace, nebo abychom někoho rozzlobili, nýbrž aby se uvolnila cesta k (lepšímu) řešení, aby se vyvolal konstruktivní účinek. (...) V tomto rámci je třeba chápat kritiku jako zcela konstruktivní a to tak, že vyřešením nejasností se ozřejmí, co je správné. Tím stojí v ostrém protikladu proti pouze negující kritice." (Mužík, 2008, str. 168)

Mužík uvádí seznam mnoha variant metody, včetně tzv. break-through, kde lidé shromažďují argumenty proti vlastní myšlence a snaží se je vyvrátit.

3 SOKRATOVSKÉ ROZHOVORY

Sokratovskými rozhovory se v této práci rozumí moderní (nikoli původní, antická) didaktická metoda vycházející z myšlenek německého filosofa Leonarda Nelsona (1882-1927) a jeho následovníků, zejména Gustava Heckmanna (1898-1996). Zhužtěně řečeno jde o metodu, která vede skupinu učících se k samostatnému uvažování nad filosofickým, nebo matematickým problémem.

3.1 Východiska a historický kontext metody

Jakkoli popisovaná metoda neznamena prvoplánovou snahu o návrat k Sókratovi, u jejího kořene skutečně stojí inspirace Platónovými dialogy a v nich líčeným působením Sókrata (Nelson, 1996, str. 6). Jako klíčový symbolický text je možno označit pasáž o maieutice, Sókratově „porodním umění“, v Platónově dialogu Teaitetos (Platón, 2002, str. 15 - 20).

Z valné části je ovšem metoda dílem originálního myšlení jedné z osobností meziválečné Výmarské republiky, Leonarda Nelsona. Nelson v kantovském duchu stanovil pro filosofii dva základní požadavky. Má učit pravdě a forma její výuky má být vědou (Nelson, 1992, str. 40). Zároveň má filosofie vycházet z konkrétní zkušenosti. Výmluvně to vyjadřuje věta „*Abstrakci musí předcházet něco, od čeho abstrahuje.*“ (Nelson, 2002, str. 62) Tato úvodní fáze vycházení z konkrétního, ukotvení v realitě, podle Nelsona nemůže být jen tak svévolně přeskakována.

Z Nelsonových myšlenek podstatných pro podobu metody chci uvést ještě alespoň následující dvě. Předně podle něj do myšlení nelze pouštět jakoukoli vnější autoritu, protože to znemožňuje vytvoření vlastního názoru. Důraz na

tvorbu vlastního názoru pramení z Nelsonova přesvědčení, že filosofická pravda není ve skutečnosti věcí objektivních poznatků, ale právě jen názoru. Druhým momentem, na který chci upozornit, je skutečnost, že Nelson už tehdy přisuzoval učiteli/lektorovi paradoxní úkol ovlivnit studenta tak, aby nebyl ovlivňován. (Tedy omezit svůj vliv pokud možno jen na facilitaci samostatného uvažování.)

Nelson metodu aplikoval mj. ve své alternativní střední škole v hessenském Walkenmühle. Metoda a celá škola tehdy sloužila především k politické výchově, mělo jít o vzdělávací podporu Nelsonova (velmi nestandardního) pojetí socialismu. Po 2. světové válce metoda přestala být využívána k politickým účelům.

Do dnešní podoby metodu dotvořil Nelsonův pokračovatel Gustav Heckmann, který pro metodu mj. stanovil šest základních pedagogických pravidel. (Heckmann, 1993, str. 84-90) V současné době sdružují sokratovské lektory i teoretiky a metodu propagují především dvě organizace; „Philosophisch-politische Akademie“ v Bonnu a hannoverská „Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren“. Metodu dále využívá několik vzdělávacích agentur a neziskových organizací v Německu, Holandsku a Velké Británii. V České republice, pokud je mi známo, v současné době funguje pouze jediný projekt tohoto druhu. A sice právě deset let probíhají jednou ročně sokratovské rozhovory v němčině a angličtině jako volitelný blokový kurz nabízený Fakultou humanitních studií UK.

3.2 Popis průběhu sokratovského dialogu

Pro pochopitelnost následných srovnání a aplikací popíši nyní stručně typický průběh současného sokratovského rozhovoru, jak je provozován např. německými lektory z organizace Philosophisch-Politische Akademie (PPA).

Popis vychází z Kuthanové (2001), Kesselse (1997) a mých osobních zkušeností coby účastnice sokratovských dialogů pořádaných v letech 2005 a 2007 pod záštitou Fakulty humanitních studií UK.

Jednoduše řečeno je cílem rozhovoru ujasnit si vlastní hodnoty prostřednictvím společné analýzy nějaké zásadní otázky. Rozhovor probíhá v malé skupině lidí (přibližně 6 až 15 členů) s jedním lektorem či přesněji řečeno facilitátorem.¹⁰ Je třeba zdůraznit, že lektor do práce skupiny obsahově nezasahuje, je pouze katalyzátorem procesu, člověkem, který občasnými otázkami pomáhá ostatním projít rozhovorem a držet se při tom metody. Účasti v rozhovoru se nekladou žádné podmínky jako věk, nebo míra vzdělání, metoda je otevřena všem bez rozdílu.

Obvykle bývá rozhovor zahájen volbou otázky na nějaké zadané široké téma. Např. k tématu „cíle v životě“ zvolila jedna reálná sokratovská skupina otázku *Co je cíl?* Kessels (1997, str. 74) uvádí, že dobrá úvodní otázka má být obecná, důležitá, relevantní a motivující, nemá být empirického charakteru (lze ji zodpovědět pouhým přemýšlením), srozumitelná a propojitelná s konkrétními příklady.

Dalším krokem je výběr příkladu z reálných zkušeností účastníků. Nejprve každý účastník navrhne jeden či více příkladů, reálných zkušeností z vlastního života. Poté skupina zvolí jeden, se kterým chce v rozhovoru pracovat. Podobně jako u úvodní otázky lze i dobrý příklad charakterizovat několika obecnými vlastnostmi. Pro Jose Kesselse (1997, str. 74 – 75) by se dobrý příklad měl mj. skutečně vztahovat k dané otázce, neměl by být hypotetickou konstrukcí, ale skutečným zážitkem autora příkladu, autor by v něm měl být v aktivní roli, ale přitom by mělo jít o událost pro něj uzavřenou, aby i sám autor mohl mít od příkladu potřebný odstup. Dodávám, že je nepřipustné v sokratovském dialogu vycházet z názoru jakýchkoli autorit. Účastníci si

¹⁰ Německé prameny obvykle užívají pro sokratovského lektora označení „Gesprächsleiter“, tedy doslova „vedoucí rozhovoru.“

naopak vytvářejí názory vlastní, vycházející ze skutečných zkušeností přítomných osob.

Následuje hlubší analýza příkladu a snaha o nalezení skrytých předpokladů za konkrétní situací, nebo jinými slovy o nalezení podstatného jádra zvoleného příkladu. Pro ilustraci uvedu, že tedy u rozhovoru na téma „Co je to přátelství?“, kterého jsem se zúčastnila, měla popisovaná fáze podobu hledání momentu přátelství v našem příkladu. Snažili jsme se prostřednictvím postupné analýzy co nejpřesněji pojmenovat, co vlastně dělá náš příklad příkladem přátelství.

Pro znázornění průběhu sokratovského dialogu užívá Kessels přirovnání k tvaru přesýpacích hodin. Má jím na mysli cestu od obecné otázky přes dosti konkrétní příklad k úzce konkrétním výrokům o podstatě příkladu a odtud se opět rozevírá cesta směrem k velmi obecným soudům.

Po rozebrání příkladu se tedy skupina začne pokoušet o zobecnění získané konkrétní zkušenosti. Není přitom lektory považováno za žádoucí pokoušet se o odvážná předčasná zobecnění skokem, ale naopak snažit se o důkladně ujasněné drobné kroky směrem k obecnému. Významné je přitom, aby postupovala skutečně celá skupina. Pokud i jen jediný člen s něčím nesouhlasí, nebo něčemu nerozumí, je nutno nesrovnalost znovu vyjasnit.

Výsledkem rozhovoru by mělo být pár poznatků k tématu, u kterých skupina jako celek zodpovědně došla ke konsensu, všichni členové se s nimi mohou ztotožnit. V ideálním případě by tyto konsensem potvrzené závěrečné poznatky mohly zároveň znamenat odpověď na úvodní otázku, to je však jednak v praxi velice vysoká meta a navíc i takto vzniklá odpověď by nebyla sokratiky považována za plně pravdivou, spíše za provizorní poznatek, část pravdy. Dosažení konsensu ve skupině se ani nevyžaduje za každou cenu, významnější je poctivé zachování metody.

Jak zdůrazňuje Kuthanová (2001, str. 16), svůj nepostradatelný význam má během rozhovoru zaznamenávání jednotlivých kroků, např. pracovních otázek

a podotázek, tvrzení atd., a to písemnou formou na tabuli, či jiné viditelné místo. Bez zaznamenávání by mnohem více hrozilo, že se skupina, nebo její část v rozhovoru ztratí, „zamotá se“.

Vlastní rozhovory bývají, např. na konci jednotlivých dnů, prokládány ještě tzv. metarozhovorem, který považují za obdobu formátu běžně užívaného v prožitkové pedagogice; reflexe či review předchozích aktivit. Kuthanová jako jeho tři základní funkce jmenuje zhodnocení práce během věcného rozhovoru, prostor pro zodpovídání dotazů k metodě samotné a rozhodování o dalším myšlenkovém postupu skupiny.

Popis průběhu doplňuji upřesněním ohledně délky rozhovoru. „Otec“ moderních sokratovských rozhovorů, Leonard Nelson obvykle se svými studenty vedl jeden rozhovor jako předmět celý semestr, s tím, že skupině nechával i plnou svobodu a zodpovědnost zvolit si úvodní otázku, vůbec nezadával téma. Dnes bývají typicky pořádány rozhovory ve formě přibližně týdenního soustředění. Možná je i zhruba čtyřdenní varianta, kde však už v protikladu k Nelsonovi lektor může nejen vybrat téma, ale i přímo skupině „naservírovat“ znění úvodní otázky, aby se počátek rozhovoru zkrátil a byla šance za několik dnů dojít k nějakým výsledkům.

V souvislosti s úvahami o aplikaci sokratovských principů v komerční a jiné praxi vzdělávání se často objevují myšlenky na ještě větší zkracování času pro rozhovor, vytváření jakýchsi ochutnávek. Je však vysoce sporné, zda takový „efektivnější“ rozhovor ještě nese hodnoty, pro které původně vznikl. Ute Siebert (1997, str. 48) mluví dokonce o hrozící McDonaldizaci sokratovského rozhoru.

3.3 Výhody a nevýhody metody z hlediska využití ve vzdělávání dospělých

Nejprve představím obecné přínosy sokratovského rozhovoru uváděné jeho současnými zastánci a naopak jeho kritiku, konkrétně ze strany diskursivní teorie. Poté přejdu k mému vlastnímu posouzení skrze prizma možné užitečnosti a využitelnosti metody v andragogické praxi.

Systematické shrnutí přínosů, které sokratovský rozhovor svým účastníkům může dát, nabízí text Driese Boela (1997, str. 63-70). Jmenuje v něm klady jako učení se ze zkušenosti, kterou už máme, či společné uvažování, což je pro něj především pobídka k přehodnocování osobních názorů. V sokratovské metodě vidí i příležitost ke zvyšování schopnosti kriticky myslet. Také si od rozhovorů slibuje působení na nový příklon k hodnotám, normám a cílům ve světě práce. Boele se nezdráhá mluvit přímo o „sokratovských ctnostech“. Počítá mezi ně vytrvalost, trpělivost, schopnost naslouchat, důvěru k vlastním pochybnostem, ochotu měnit své mínění a formulovat intuitivní myšlenky. Boele konstatuje, že přínosy sokratovského rozhovoru není možno zploštit do výherního skóre a něco nabídnout mohou jen lidem, kteří nejsou orientováni výhradně na materiální zisky. Hovoří o sebepoznání jako cestě k „umění žít“, utvářet sám svůj život.

Kritičtější pohled na zkoumanou metodu můžeme nalézt v textech představitelů na první pohled příbuzného filosofického směru, tzv. diskursivní pragmatiky, která také klade velký důraz na pojmy komunikace a konsensu. Klíčovým představitelem je autor koncepce transcendentální pragmatiky, německý filosof Karl Otto Apel. Autorem následujícího popisu negativních stránek sokratovských rozhovorů z pozic Apelovy diskursivní pragmatiky je Horst Gronke (1996, str. 30-35). Trnem v oku je mu zejména sokratovské pojetí konsensu, které nepovažuje konsensus za měřítko pravdy, ale jen

prostředek k jejímu hledání. Gronke dokonce tvrdí, že tradice Nelson-Heckmann provozuje rozhovory platónského, nikoli sokratovského typu, protože při nich zárukou pravdivosti není intersubjektivita, nevylučují možnost pravdivého poznání monologickou cestou. Dále považuje sokratovský dialog za pouhou propedeutiku, kde se účastníci učí filosofovat, ale nefilosofují. Dokládá to nemožností sokratovského rozhovoru zdůvodnit své vlastní cíle a pravidla. Jiným podstatným nedostatkem má být nepřítomnost tlaku jednání v rozhovoru, což uznávají i někteří zastánci sokratovského směru, např. Gisela Raupach-Strey (1996, str. 39 -75). Kuthanová (2001, str. 42) navíc přiznává fakt, že výsledné poznatky ze sokratovského rozhovoru bývají prakticky vždy velmi elementárního charakteru a přitom zároveň Heckmannem stanovená základní pravidla metody důrazně zakazují pracovat s již získanými poznatky. To velmi omezuje rozsah možných poznatků a tedy de facto znemožňuje sokratovské metodě být metodou vědeckou v běžném slova smyslu.

Gronkeho kritika jde sice do hloubky, snaží se však neustále posoudit, zda je sokratovský rozhovor platným způsobem filosofování. Tato práce se naproti tomu zabývá sokratovským dialogem jako jednou z metod vzdělávání dospělých, zkoumám ho jako didaktický prostředek. Z této pozice můžeme na metodě vidět úplně jiné nedostatky. Jako klíčový problém vidím otázku času, který metoda vyžaduje. Varianta týdenního soustředění je natolik dlouhou vzdělávací akcí, že většina dospělých by byla ochotna se jí zúčastnit, jen pokud by byli velmi silně motivováni, měli pocit že „investovaný čas“ se jim „vyplatí“. Jak už jsem naznačila výše, velmi ožehavá je otázka zkracování formátu. Na první pohled se zdá být, v zájmu zvýšení atraktivity metody pro širokou veřejnost, rozumné zkrácení více než žádoucí. Obávám se ale, že se pohybujeme směrem k hranici, za kterou bude spolu s příslovečnou vaničkou vylito i dítě.¹¹ Před sokratovskými lektory, kteří se pokoušejí o aplikace ve

¹¹ Pro pochopení střetu vidím užitečnou paralelu s podobným problémem. V médiích i jinde probíhají

vzdělávání dospělých, tedy stále leží těžký úkol; najít takovou délku rozhovoru, při níž si metoda ještě zachovává své nosné prvky (např. důsledné dávání prostoru námitkám všech členů skupiny) a zároveň zaujme potenciální účastníky z řad dospělých.

Vyřešíme-li otázku časové náročnosti, zjistíme, že srovnatelně velkým problémem může být i obsah sokratovských dialogů. Uvědomíme-li si, že pro metodu klíčový prvek, metarozhovor, je v podstatě rozhovorem o rozhovoru o něčem teoretickém, začíná tu být pro běžného účastníka vzdělávání dospělých nesnesitelně mnoho teorie pohromadě. Přitom zejména v profesním vzdělávání dospělých dlouhodobě panuje velký příklon k co nejpraktičtějším obsahům. Účastníci navíc obvykle od kurzů očekávají velké množství nových poznatků. Sokratovský dialog prakticky žádné nedává, jde v něm o prohlubování zkušeností, které už máme.

Kolem využívání sokratovské metody tedy vidím velká úskalí, ovšem dlužno podotknout, že mnou jmenované potíže se týkaly přitažlivosti, schopnosti metody přilákat či znovu přilákat účastníka. Jinými slovy jsem hodnotila, zda je metoda dostatečně motivující. Když uvažuji o efektech pro už získaného účastníka a potažmo pro společnost, které je součástí, vidím naopak veskrze pozitivní výsledky. Krom výše citovaných předností chci podtrhnout, že metoda pomáhá účastníkovi pěstovat si vnitřní kázeň a sebekontrolu v myšlení a vyjadřování, protože vyžaduje, aby se příspěvky týkaly právě projednávané otázky a neodbíhaly jinam. Paradoxně však zároveň může v lidech odblokovávat vlastní tvořivost, což je způsobeno prvkem osvobození uvažování od jakékoli autority. V tomto smyslu jde také o jednu z mála metod, která, jakkoli je ze své podstaty skupinová, důsledně stimuluje každého účastníka k opravdu samostatnému myšlení. Nejsou-li tyto

diskuse, zda je dobré zkracovat klasické romány, aby byly přitažlivější pro současného uspěchaného čtenáře. Jedna strana zpravidla vidí ve zkracování překrucování autorského záměru a nepřípustné okleštění či v horším případě přímo změnu vyznění příběhu. Profesionální zkracovači a další zastánci zatím pragmaticky poukazují na fakt, že mnoho lidí si nezkrácenou *Vojnu a mír* jednoduše vůbec nepřečte a přijdou tak o veškeré přínosy z díla.

a výše citované přínosy stále dostatečně lukrativní z pohledu typických zadavatelů profesního vzdělávání, pak snad alespoň pro u nás teprve rodící se sektory občanského a zájmového vzdělávání dospělých by svou důležitost mít mohly.

3.4 Příklady jednoduchých technik na bázi sokratovského dialogu

Jak je patrné z předchozího, zkrátit nelsonovský sokratovský dialog na dobu přijatelnou pro běžné formy vzdělávání dospělých je velký problém. Paralelně však původní myšlenku antického sokratovského rozhovoru rozvíjeli i jiní vzdělavatelé a vznikly tak mj. i výrazně jednodušší techniky, které sice nemusí zaručovat hloubku poznání a další hodnoty rozhovorů v tradici Nelson-Heckmann, pro mnoho každodenních vzdělávacích situací však mohou přesto být tou pravou dialogickou metodou.

Tři aktivity na bázi sokratovského dialogu zde popíši v podobě, v jaké je při své práci používá James Kuratek, americký lektor pražské jazykové školy Caledonian School¹². Jedná se o techniky využívané ve firemních a jiných kurzech angličtiny pro dospělé. Sokratovskou metodu pan Kuratek poprvé zažil jako středoškolák v hodinách literatury a později jako lektor se jí volně inspiroval k vytvoření následujících aktivit.

V první variantě si bere sám lektor roli Sokrata a pokládá studentům sekvenci otevřených otázek. Varianta je vhodná např. pro účely analýzy básně či postupné vlastní odhalování gramatického pravidla. Sám James Kuratek techniku považuje za stále do jisté míry manipulativní, protože lektor může studenty psychologicky navádět, kam chce.

¹²Popis technik, které pan Kuratek používá, je mou českou parafrází jeho vyjádření v rámci rozhovoru, který jsem s ním pro účely této práce provedla dne 28.4. 2008 v Praze.

Ve druhé variantě studenti pracují ve dvojicích. Jeden z dvojice je Sokratem a po dobu 15 minut smí k danému tématu jen a pouze pokládat otázky. Poté si role vymění. V případě málo motivovaných skupin lze k této aktivitě více stimulovat soutěží, kdo ze „Sokratů“ položí v dané době nejvíce otázek. Něco takového je zbytečné tam, kde se podaří zvolit téma, které studenty skutečně zaujme. Vhodné otázky je pak napadají samy.

Třetí aktivita je založena na domácí přípravě studentů. Dostanou od lektora článek do dalšího setkání mu mají emailem poslat nejzajímavější otázky, ke které je v souvislosti s textem napadají. Lektor pak pro další hodinu ze všech navržených otázek vybere několik nejzajímavějších a roli Sokrata pak pro skupinu hraje vždy autor vybrané otázky.

James Kuratek zastává názor, že vhodně upravenou sokratovskou metodou je možno učit prakticky jakýkoli obsah.

4 AKADEMICKÉ DEBATOVÁNÍ

Akademická debata je vzdělávací metodou, která svůj význam odvozuje od debat o závažných problémech v běžném životě demokratické společnosti.

Ač jsem na začátku své práce pojem debata charakterizovala slovem „souboj“, bude užitečné zdůraznit, že nemám na mysli nějakou odsouzeníhodnou slovní bitku, hospodskou hádku apod. Jde mnohem spíše o souboj ve sportovním smyslu, paralelou nám může být např. tenis, či jiné souboje podle velmi přesných pravidel. Základní debatní příručka mezinárodní organizace IDEA (Driscoll, Zompetti, 2005, str. 7) je v tomto směru ještě důraznější. Autoři prohlašují, že debata se v jejich programu nepovažuje jen za hru, nebo jednoduchý souboj řečnických schopností. Máme ji vidět jako hodnotné a náročné intelektuální cvičení. Od účastníků debat se podle autorů vyžaduje, aby kriticky přemýšleli o otázkách, které jsou důležité a skutečné.

Dále je důležité upozornění, že akademické debatování, jak je patrné již z názvu, bývá téměř výhradně školní záležitostí – debatéry bývají zpravidla studenti vysokých a středních škol, někde dokonce i mladší děti. Jde tedy spíše o metodu pedagogickou než andragogickou. Právě proto však tvoří jednu z hlavních částí mé práce. Domnívám se, že se jedná o propracovanou metodiku, která je v české andragogice dosud velmi málo známá a přitom může být pro praktické vzdělavatele dospělých velmi inspirativním zdrojem inovací.

4.1 Filosofická východiska a historický kontext debatování

4.1.1 Vliv filosofie Karla Poppera

Teoretická východiska akademické debaty lze hledat v pracích rakouského myslitele Karla Poppera. Přímou a výslovně se na Poppera odvolává dnes nejběžnější středoškolský debatní formát, který je po něm i pojmenován (více o formátu viz 3.2.1). Popperova filosofie nám však může sloužit jako objasnění možných teoretických důvodů pro zavádění debatních metod obecně, nejen pokud jde o zmíněný konkrétní formát.

Příručka *Objevování světa debatou* (Driscoll, Zompetti, 2005, str. 2) se odvolává na Popperovu práci *Otevřená společnost a její nepřátelé* z roku 1945. Zdůrazňují, že Popper věřil v existenci absolutní pravdy, ale podezřívával každého, kdo tvrdil, že ji vlastní. Popper zastával názor, že poznání postupuje po částech a závěry jsou jen provizorní. Podle autorů příručky dále věřil, že kritické myšlení je společným procesem dialogu a veřejné diskuse. Ideje a názory je podle Poppera třeba podrobit přísnému veřejnému testování. Akademická debata je vzdělávací metodou, která do velké míry svým uspořádáním odpovídá tomuto Popperovu světonázoru.

4.1.2 Historický vývoj debatování

Debatování ve své neakademické podobě je velmi starým jevem. Jeho kořeny lze hledat někde v počátcích starověké aténské demokracie. Jak je obecně známo, tato prvotní městská demokracie byla nezastupitelská, jednotliví občané v ní museli hrát mnohem aktivnější úlohu než dnes. Důležité otázky města se rozhodovaly na veřejných shromážděních, kde se o nich občané před samotným hlasováním přeli.

Během historie se měnila nejen podoba veřejných debat a diskusí, ale ještě více se vyvíjel jejich obsah. Něco, co je dnes velmi kontroverzním debatním tématem, které přemýšlivé občany provokuje k angažovanosti, mohlo být v dřívějších dobách nedebatovatelným tématem, protože o něm panoval tak

přesvědčivý společenský konsensus, že by nemělo smysl trávit čas přesvědčováním kohokoli. Driscoll a Zompetti (2005, str. 5) nabízejí velmi jasný příklad v podobě historického vývoje názorů na otroctví. V Aristotelově době se otroctví považovalo za přirozený důsledek rasové a společenské nadřazenosti. O dva tisíce let později již bylo otroctví, především v USA, velmi aktuálním a emotivně debatovaným tématem, kde šlo o střet přirozeného práva na svobodu a práva občanů vlastnit majetek a spravovat si ho bez vládních zásahů. Dnes je otázka otroctví opět zcela nedebatovatelná, protože panuje široký konsensus o tom, že otroctví je kategoricky nepřijatelné porušení základních lidských práv. Podle autorské dvojice Driscoll a Zompetti je současný konsensus ohledně otroctví (všimněme si, že jde o konsensus s opačným řešením, než ve starověku) právě výsledkem několika století veřejných debat a diskusí. Podobně se skrze argumenty a přesvědčování došlo k současnému pojetí svobody vyjadřování, sebeurčení či oprávněných válek.

Na právě popsaných příkladech můžeme vidět, že veřejné debatování je procesem, který může mít a v historii také měl hmatatelné důsledky na podobu společnosti. V dalších částech budu popisovat, jaké akademické modely tohoto reálného debatování existují, jak fungují, k čemu slouží a které jejich prvky se nabízejí k využití v andragogické práci.

4.2 Běžné debatní formáty

Jádro mé práce tvoří možnosti aplikace dialogických metod do praxe vzdělávání dospělých. Podoba debatních metod však bývá českému čtenáři zpravidla zcela neznámá. Považuji proto za nezbytné v zájmu srozumitelnosti následujících pasáží ve zkratce popsat charakter a průběh běžně využívaných debatních formátů.

Jedná se konkrétně o debatní program Karl Popper, provozovaný celosvětovou organizací IDEA, dále formát odvozený ze středoškolského mistrovství světa, britskou parlamentní debatu užívanou studenty univerzit včetně českých, americkou středoškolskou debatu jeden na jednoho a pro srovnání navíc jeden méně rozšířený alternativní německý program „Jugend debattiert“. Můj výčet v současnosti užívaných debatních formátů si v žádném případě nečiní nárok na úplnost. Ve světě jistě vznikla a vzniká řada dalších, méně známých formátů či variant stávajících. Za všechny z vynechaných jmenuji ještě tzv. americkou parlamentní debatu, která spojuje prvky britské parlamentní a Worlds Style, viz níže.

Vzhledem k tomu, že jsem všechny popisované formáty viděla v praxi probíhat a některé z nich několik let aktivně používala (nejprve jako debatérka, později jako akreditovaná rozhodčí), bude zdrojem v této části má vlastní zkušenost, není-li v citacích uvedeno jinak.¹³

4.2.1 Mezinárodní debatní program Karl Popper

Světově nejrozšířenějším debatním formátem, co do počtu zemí, je formát rozšiřovaný mezinárodní organizací IDEA pod názvem "Karl Popper Debate Programme". Debatéry jsou většinou středoškolští studenti. Zhuštěně řečeno se jedná o asi hodinovou debatu dvou tříčlenných týmů na kontroverzní tezi.

Základ programu v roce 1994 vytvořila Sörösova nadace *Open Society Fund*. Cílem bylo podpořit kritické myšlení, osobní vystupování a toleranci jiných názorů. (Driscoll, Zompetti, 2005) Od té doby programem prošlo více než 60 000 studentů středních i vysokých škol a s nimi přes 15 000 učitelů

¹³ Nejasnosti jsem si ověřovala z oficiálních dokumentů mezinárodní organizace IDEA (<http://www.idebate.org/standards/>) a české Asociace debatních klubů (<http://debatovani.cz/drupal/>).

z nejméně 25 zemí na různých kontinentech. Mezinárodní soutěže probíhají zpravidla v angličtině, v některých oblastech v ruštině. Místní soutěže však naopak co nejčastěji probíhají v příslušných národních jazycích, někdy do konce v jazycích národnostních menšin. V České republice od začátku programu probíhá pod záštitou *Asociace debatních klubů ČR* Debatní liga a Debatní pohár, a to jak v české, tak v anglické mutaci. Proběhl i projekt zapojující romské debatéry, šlo však také o debaty v češtině.

Téma debaty se zadává formou teze, což je vždy nějaké kontroverzní tvrzení, jehož platnost lze obhájit, nebo vyvrátit. Existují tři základní typy tezí. *Faktická teze* pouze tvrdí, že něco je, nebo není. Např. "Situace v Číně spěje k revoluci." *Hodnotící teze* obsahuje slovo, které je nějak hodnotově zabarveno a debata se pak točí kolem toho, zda lze danou věc takovým slovem označit. Kupříkladu „Bratři Mašínové jsou hrdinové.“ či "Eutanazie je ospravedlnitelná". Konečně nejpoužívanější *návrhové teze* znamenají obhajobu nějakého návrhu na změnu či zachování statu quo. Často jde o normativní radu s výrazem "měl by". Příklady mohou být teze "V ČR by měl být znovuzaveden trest smrti.", "Neměli bychom odpouštět diktátorům.", nebo „Evropa by měla opustit koncepci sociálního státu.“

V debatě spolu soupeří dva týmy o třech mluvčích. Úkolem strany afirmativní je obhájit platnost teze, úkolem strany negativní vyvrátit argumentační linii strany afirmativní.

Debatéři si před turnajem připravují argumentační linie pro obě strany teze a tím během turnaje postupně debatuje na obou stranách barikády. U debat na předem neznámé téma pak v ČR panuje úzus, že strany losují o to, která si bude moci vybrat, zda bude afirmativní, nebo negativní. Skutečnost, že týmy, a tedy i jednotliví debatéři, musejí umět debatovat pro i proti tezi, bývá poměrně kontroverzním momentem celého debatního programu. Obzvláště, když lidé slyší o debatování poprvé, mají často tendenci hodnotit ho z tohoto důvodu jako neupřímnou sofistiku. Zastánci debatního programu tu naopak

vidí nedocenitelnou možnost naučit se vidět problémy z více úhlů pohledu, a tudíž prevenci bigotních a extremistických postojů. Co tento prvek znamená pro využívání metody ve vzdělávání dospělých bude více rozebráno v části 4.3.

Debata trvá asi jednu hodinu. Mluvčí obou týmů se postupně střídají v přednášení svých řečí. První řečník afirmace během 6 minut přednese argumentační linii své strany. Po něm vstane první mluvčí strany negativní, který má za úkol vyvrátit oponentovy argumenty a přinést vlastní. Podobně přijdou na řadu druzí mluvčí obou stran. Třetí mluvčí mají specifickou úlohu. V kratším, pětiminutovém projevu shrnují hlavní střety v debatě z pohledu své strany a snaží se rozhodčí a ostatní přítomné přesvědčit, že jejich tým má v debatě zvítězit.

Mezi příspěvky jednotlivých mluvčí probíhá ještě jedna velmi důležitá část debaty, tzv. křížové otázky. Mluvčí, který právě pronesl svou řeč, při nich zodpovídá dotazy jednoho z oponentů. Ne náhodou název asociuje "křížový výslech" u soudu. Křížové otázky často tvrdě směřují k odkrytí logických a jiných nesrovnalostí v prezentovaných myšlenkách.

Debatu rozhodují akreditovaní rozhodčí, a to buď samosoudce, nebo panel složený z lichého počtu rozhodčích. Pomocnými body se hodnotí obsah, styl a strategie u jednotlivých debatérů. Vítězství v debatě ve formátu Karl Popper rozhodčí přiřkne té straně, která lépe splnila svou úlohu, tedy obhájila tezi, resp. vyvrátila argumentační linii oponentů. Nemusí to tedy nutně být ta, která získala více bodů, např. díky působivějšímu stylu.

Z předchozího odstavce o rozhodování je patrné, že program Karl Popper klade důraz především na obsahovou a logickou stránku debaty, což osobně považuji za jeho nejpodstatnější rozdíl od jiných formátů.

4.2.2 Debatní formát „Worlds Style“

Formát středoškolského mistrovství světa (dále jen Worlds Style) se od Karla Poppera v mnoha ohledech liší. Jde sice opět o debatu dvou týmů o třech lidech, ale jednotlivé řeči mají plných osm minut a v závěru se první řečníci obou týmů ještě jednou vrátí se čtyřminutovou shrnovací řečí. Může být tedy předneseno podstatně více obsahu.

Největším formálním rozdílem je absence křížových otázek. Místo nich formát disponuje jiným interakčním prvkem, tzv. faktickými poznámkami. S výjimkou první a poslední minuty každé řeči může kterýkoli z oponentů kdykoli vstát a nabídnout faktickou poznámku, která má např. ukázat nějakou mezeru v argumentaci. Řečník si poznámku může poslechnout a reagovat na ni, ale také ji může předem zamítnout. Jde o výrazně dynamizující prvek, který formát o něco více přibližuje k ostrým televizním "debatám" politiků bez pravidel.

Ve formátu Worlds Style vždy vyhrává tým s vyšším celkovým součtem bodů za jednotlivé řeči. Hodnotí se stejně jako v Karlu Popperovi obsah, styl a strategie, pouze jsou body rozděleny mezi kategorie jinak a praktikují se jiná metodická vodítka, jak bodovat. V praxi mohou často vyhrávat týmy, které sice logicky svou linii spíše neobhájily, ale díky efektnímu užívání jazyka, gestikulace, práce s hlasem a stylu vůbec získaly mnoho bodů.

4.2.3 Britská parlamentní debata

Forma tzv. britské parlamentní debaty se symbolicky inspiruje fungováním sněmoven. Jsou v ní opět dvě strany sporu, zde nazývané vláda a opozice. Na rozdíl od předchozích formátů však na každé straně stojí dva na sobě relativně nezávislé týmy vždy o dvou debatérech, což modeluje existenci různých stran

v koalici ve skutečných sněmovnách.

Pro stručnost zde pouze naznačím, co je úlohou jednotlivých týmů. První vládní tým má analyzovat současný stav, popsat z analýzy vyplývající problém, navrhnout plán řešení a prezentovat důvody, proč jej zavést. Až se během debaty dostanou na řadu mluvčí druhého vládního týmu, měli by přinést nějaké rozšíření plánu, které ho zdokonalí. První opoziční tým poukazuje na to, proč vládní plán nebude fungovat, ozřejmuje jeho nevýhody a vedlejší produkty. Konečně druhá opozice v ideálním případě rozvíjí a přidává argumenty opozice a vyvrací rozšíření vládního plánu. Každý tým se snaží jednak o vítězství vlády, resp. opozice, ale především chce ukázat v co nejlepším světle svůj vlastní dvoučlenný tým, protože vítězí a nejvíce bodů získává jen jedna dvojice.

Jinak ve formátu platí obdobná pravidla jako ve Worlds Style, např. se zde také používají faktické poznámky atd. Britskou parlamentní debatu provozují především kluby při vysokých školách. Několik takových klubů existuje i při univerzitách v ČR a na Slovensku, včetně Karlovy Univerzity. Pořádá se i každoroční Akademické mistrovství ČR.

4.2.4 Debaty jednotlivců podle amerického formátu Lincoln-Douglas

Lincoln-Douglas je debatní formát populární na středních školách v USA. Jak napovídá název, jeho předobrazem jsou tradiční předvolební debaty kandidátů na úřad prezidenta. Odtud i jeho nejmarkantnější rys, jedná se o debatu jednoho na jednoho. Týmy tu existují pouze v rámci společné přípravy na školách, při debatách už bojuje každý sám za sebe. Zdrojem pro formální popis formátu jsou nepublikované studijní materiály pro mezinárodní letní soustředění v Itálii "IDEA International Summer Speech and Debate Institute"

z roku 2003. Interpretující prvky v následujících odstavcích jsou založeny na mé osobní zkušenosti s formátem během citované vzdělávací akce.

V debatě se afirmativní a negativní řečník postupně střídají v různě dlouhých projevech. Každý má celkem 13 minut na vlastní konstruktivní projevy a tři minuty na křížový výslech soupeře.

Specifický je úvod a závěr debat v popisovaném formátu. První šestiminutovou afirmativní řeč si debatéři zpravidla připravuje celou písemně předem, případně i nacvičují. Panuje úzus na její úvod citovat některého z klasiků politické filosofie, anebo jinou působivou osobnost související s tématem. Pro závěrečné řeči se někdy používá termín "krystalizace". Naznačuje, že dobrý debatér by měl v závěru abstrahovat od nepodstatných věcí a jasně ukázat klíčové momenty debaty, aniž by přitom vynechal některý z důležitých střetů.

Důraz je u formátu Lincoln-Douglas položen především na hodnoty, o kterých se debatuje. Jádrem debaty je vždy střet nějakých dvou žádoucích hodnot. Typickou dvojicí může být například svoboda versus bezpečnost. Když předvedu příklad hodnotových kritérií u konkrétní teze, pak v debatě na téma "Občanská neposlušnost v demokratické zemi je ospravedlnitelná." si může propoziční řečník zvolit jako hodnotové kritérium lidská práva a jeho oponent např. legitimitu vlády. Debaty či zjednodušené techniky vycházející z formátu LD tedy mohou potenciálně rozvíjet vztah lidí k hodnotám a zejména vědomí, že v mnoha zásadních otázkách lze stěží zachovat všechny důležité hodnoty v plné míře a je třeba mezi nimi zodpovědně volit.

Dovolím si vyslovit názor, že další skrytou hodnotou, kterou formát v debatěrech pěstuje, je individualismus. Nemám při tom na mysli zdaleka jen běžný pejorativní význam slova; debaty dvou týmů mohou být ve své nepovedené podobě srovnatelně agresivní. Formát Lincoln Douglas sice nedává tolik prostor k rozvoji týmové práce, na druhou stranu rozvoj samostatnosti také nemusí být bezcenný.

4.2.5 Německý formát Jugend debattiert

Zbývá představit poslední formát, který může být pro andragogiku inspirativní svým vyzněním, diametrálně odlišným od všech výše prezentovaných formátů. Je jím německý program pod sloganem "Jugend debattiert".¹⁴ Od roku 2005 existuje pod záštitou Goethe Institutu i na některých školách v ČR jako debatní projekt v němčině.

Témata zde nemají formu teze, ale uzavřené otázky, kterou lze zodpovědět ano, nebo ne. Obvykle se volí aktuální politické otázky, zda "by se mělo" něco zavést apod. Otázka nemá být příliš teoretická, ani technická, ani otázkou osobního vkusu, ani soukromá, má se týkat všech zúčastněných. Její odsouhlasení by mělo nějakým způsobem měnit status quo. Příkladem pro formát typických otázek mohou být "Měly by být na naší škole zavedeny uniformy?", "Měla by být hranice trestní zodpovědnosti snížena na 12 let?", nebo "Mělo by být volební právo nahrazeno volební povinností?".

Debatují čtyři studenti; dva kteří jsou pro kladnou odpověď na otázku, a dva, kteří jsou proti. Debata trvá jen necelou půlhodinu a sestává ze tří kol. V úvodním kole každý ve dvouminutové řeči za sebe otázku zodpoví. Následuje 12 minut, kdy se může kdokoli z debatérů volně vyjadřovat a rozvádějí rozhovor o tématu. Závěrečné kolo žádá po každém ze zúčastněných, aby se k otázce ještě jednou vyjádřil ve světle toho, co v debatě bylo řečeno.

Hodnocení je od předchozích způsobů velmi odlišné. Sudí berou v potaz čtyři kategorie se stejnou bodovou vahou. *Znalost tématu* může přibližně odpovídat kategorii *obsah* v předešlých formátech. Kategorii *styl* se v Jugend debattiert nejvíce blíží *vyjadřovací schopnosti* a popperovské strategii se částečně podobá třetí německé měřítko, *schopnost přesvědčit*. Ráda bych

¹⁴ Informace pro popis formátu jsem čerpala z oficiálních internetových stránek programu.

podtrhla zbývající kritérium, kterým je *schopnost vést rozhovor* ("Gespraechsfahigkeit"). Podle oficiálních pravidel na internetových stránkách programu se jím má na mysli, že debatér zohledňuje ostatní účastníky rozhovoru a zodpovězení otázky chápe jako společný úkol. Vůči ostatním účastníkům vykazuje respekt a dokáže jim dát prostor.

4.3 Výhody a nevýhody metody z hlediska využití ve vzdělávání dospělých

Základní devizou, kvůli níž má smysl se uvažováním o možnostech aplikace vůbec zabývat, je rozvoj kompetencí při debatování. Jedná se přitom i o mnohé z kompetencí, označované některými soudobými autory (např. Belz, Siegrist, 2001) za tzv. klíčové.

Na první pohled je i náhodnému pozorovateli jakékoli debaty patrné, že zúčastnění se zdokonalují v umění rétoriky, v dovednosti něco prezentovat a ve svých řečových schopnostech vůbec. V tomto směru se nabízí i využívat debatování jako neobyčejně efektivní nástroj tréninku jazykových dovedností, ať už se jedná o angličtinu, ve které probíhá většina mezinárodních debatních soutěží, nebo o kultivaci mluvené mateřštiny.

Méně nápadné pro diváka jsou kompetence rozvíjené z větší části před samotnou debatou během fáze přípravy. Mám na mysli zejména schopnost cíleně získávat a selektivně zpracovávat informace. Chce-li debatér úspěch v debatě na připravené téma, neobejde se bez přípravy rešerší k tématu, jinak by neměl pro své argumenty dostatek důkazového materiálu a mohly by být o to snáze smeteny ze stolu. Věnuje-li se někdo debatování delší čas, zpravidla si tímto způsobem navíc postupně vytvoří poměrně solidní přehled o aktuálním dění, zejména v otázkách společenských morálních dilemat. K vědomému a záměrnému budování všeobecného přehledu navíc debatéry

motivuje existence debat na nepřipravená témata, kde mají jako zdroj k dispozici právě jen své znalosti a přehled.

Jak přípravné fáze, tak i průběhu debaty se týká rozvoj týmové práce, resp. naopak samostatnosti v případě formátů typu Lincoln-Douglas. V ostatních zde rozebíraných formátech je debatér součástí pracovního týmu, kde bez spolupráce a provázanosti příspěvků jednotlivých členů týmů má mizivou šanci na úspěch.

Ještě několik dalších dílčích kompetencí si zaslouží naši pozornost. Jsou jimi schopnost prosadit a uhájit své myšlenky, dále již zmíněná schopnost nahlížet problémy z různých úhlů pohledu, vcítit se i do lidí s velmi odlišnými názory a za třetí sebekázeň, která se uplatňuje zejména při práci s časem během vlastní řeči. Konečně velmi významný může být rozvoj v oblasti verbálně-logického myšlení. Zkušený debatér pravděpodobně nejen získal dovednost formulovat logicky soudržný argument, ale zároveň analyzovat mluvené i psané texty z hlediska přítomnosti logických chyb a jiné kvaziargumentace. Takový člověk se pak mj. stává výrazně méně snadným terčem populismu a manipulace všeho druhu.¹⁵

Postoupíme nyní o krok dál a pokusíme se zhodnotit výše vyjmenované kompetence co do jejich relevantnosti a významu pro vzdělávání dospělých. Je nutno mít hodnotící kritérium, v tomto případě alespoň základní představu druhu vzdělávacích cílů, pro které má metoda fungovat. Podobně jako v případě sokratovského dialogu jsem se rozhodla využít rozdělení vzdělávání dospělých na sféry profesního, zájmového a občanského vzdělávání.

Z hlediska zvoleného rozdělení se debatování jeví být velmi plodným zdrojem metodiky a technik pro oblast profesního vzdělávání. Právě představený soubor debatních kompetencí totiž ve svém úhrnu lze interpretovat jako program formující člověka průbojného, připraveného na

¹⁵ Jedná se v podstatě o tzv. kritické myšlení, které do školské pedagogiky v ČR jinými cestami cíleně vnáší sdružení Kritické myšlení o.s., odnož mezinárodní organizace RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking.

mnohdy tvrdé podmínky kapitalistické obchodní soutěže. Jako komunikační výcvik zaměřený na trénink prezentačních a přesvědčovacích dovedností mají debatní techniky poměrně velký potenciál pro firemní apod. vzdělávání.

Paradoxně však je debatování, podobně jako velmi odlišný sokratovský dialog, zároveň i nositelem některých dílčích hodnot typických pro ideál tzv. občanského vzdělávání. Budu-li zde nyní pracovně předpokládat, že cílem občanského vzdělávání dospělých je působit na formování člověka jako zodpovědně aktivního občana, schopného plného života v demokracii, pak debatováním prověřená metodika může mít i zde nemalé přínosy. Pro využívání debatních prvků v občanském vzdělávání mluví např. následující tři důvody.

Za prvé jsou mnohé debatní systémy založeny na zjednodušeném modelování demokratických politických postupů (viz zejména britská a americká parlamentní debata jako modely sněmoven, Lincoln-Douglas jako model předvolebního klání, ale v dílčích aspektech i ostatní zde popsané formáty).

Za druhé veškeré debatní programy podobně jako skutečná demokracie stojí na premise, že koexistence a střetávání diametrálně odlišných názorů je v pořádku, ba přímo žádoucí. Jedním dechem je však zapotřebí dodat druhou stranu premisy, totiž že všichni zúčastnění jsou zároveň povinni držet se mantinelů daných pravidly, kterými jsou v případě debatování věcná pravidla formátu a etický kodex příslušného programu, v případě demokracie, pro kterou připravují, pak zákony dané země a nepsané etické normy dané kultury. V logice debatních programů tedy nelze jakýkoli zastávaný názor či účel označit za natolik „správný“ a důležitý, že by posvěcoval prostředky překračující pravidla, ať už procedurální, nebo etická.

Za třetí i pro vzdělávání dospělého člověka nahlíženého jako občana demokratického státu je možno vylézt výhody některých debatních kompetencí, např. i člověk aktivní v neziskových organizacích či různých

občanských iniciativách jistě upotřebí rétorické, argumentační a týmové dovednosti, informační gramotnost aj. viz výše.

Až dosud jsem pojednávala pouze o potenciálu debatování pro andragogickou práci. Snahy o aplikace debatní metodiky mají však přirozeně také svá úskalí jednak ve vztahu k edukační realitě dospělých, jednak i na úrovni skrytého kurikula můžeme vnímat určité nežádoucí efekty plynoucí z podobných vzdělávacích přístupů.

Jako největší praktický kámen úrazu, pokud jde o běžné kurzy pro dospělé, vidím složitost standardních debatních formátů. Opět tu narážíme na problém, kolik času dospělí reálně mohou a chtějí věnovat svému vzdělávání. V případě sokratovského rozhovoru se jednalo o problém s délkou základní jednotky programu; jeden sokratovský dialog je záležitostí minimálně na několik dnů. U debatování je situace poněkud odlišná. Jedna debata formátu Karl Popper trvá přibližně hodinu a půl včetně zpracování a vyhlášení rozhodnutí. Pokud však podobnou debatu chceme provést s lidmi, kteří formát nejen v praxi zkoušejí poprvé, ale nikdy žádnou akademickou debatu neviděli, bude výkon během této první příležitosti pravděpodobně dosti neuspokojivý, půjde spíše jen o jakousi ochutnávku metody. Adept debatování se jen stěží může naráz zorientovat v množství nových činností a aspektů svého chování, které si má všechny najednou hlídat. Osvojit si pravidla v jejich komplexnosti, vyzkoušet si různé možné týmové taktiky a strategie a naučit se v nich přirozeně a tvořivě pohybovat si od debatéra vyžaduje dlouhodobější trénink¹⁶.

Druhý problematický moment akademického debatování spočívá v tom, že všechny klasické formáty (z představovaných s jedinou výjimkou německého Jugend debattiert) systémově vylučují možnost jakékoli dohody mezi stranami sporu; ať už konsensu či jen kompromisu. Jak na účastníky debatních programů může podvědomě zapůsobit model reality, který právě tyto prvky

¹⁶ Nabízí se tu přirovnání k osvojování pravidel šachu, míčové hry, nebo hry na hudební nástroj. Ani v jednom případě nejde o záležitost, která by se dala zvládnout za jeden workshop či školení.

a možnosti skutečného života vůbec neobsahuje? Nabízí se zde obava, že debatní programy navádějí i pro reálné situace k přístupu typu win-lose. Výsledkem debaty koneckonců vždy je více či méně přesvědčivé vítězství jedné ze stran. Zda nastíněný rys považovat za významné negativum debatních metod už záleží na cílech a hodnotách konkrétního vzdělávacího programu, do kterého je chceme aplikovat.

5 VYBRANÉ METODICKÉ SYSTÉMY 3 - OPEN SPACE

Termín *technologie Open Space*¹⁷ označuje alternativní způsob organizování konferencí, soustředění a schůzí. Je založen na svobodné a zodpovědné participaci účastníku. Sami si určují agendu konference, setkávají se a pracují s druhými podle vlastního uvážení, bez výraznější vnější strukturace a kontroly ze strany organizátorů.

5.1 Původní myšlenka a historický kontext metody

Podle Mužíka (2005, str. 144) se metoda Open Space (pozn.) v praxi vzdělávání dospělých provádí už přes patnáct let. Základ metody ještě dříve, v 80. letech, vymyslel americký spisovatel, fotograf, konzultant v oblasti organizační kultury aj. Harrison Owen (*1935). Owen (2008a) se k vytvoření metody inspiroval skutečností, že na konferencích tradičního typu si většina účastníků nejvíce užitečných poznatků odnáší z přestávek na kávu, kdy vzniká tvořivá atmosféra neformálních diskusí mezi kolegy z oboru. Technologie Open Space se snaží účastníkům namodelovat podobně inspirující podmínky.

V dnešní době se metoda užívá pro celou řadu oblastí lidské činnosti, a tudíž i typy zúčastněných lidí jsou velmi různorodé; od vědců, přes praktiky až po děti ve školním věku. Internetové stránky www.openspaceworldscape.org sbírají údaje o proběhlých Open Space ve světě. Několik set zde zaznamenaných událostí je pravděpodobně jen nepatrným zlomkem množství akcí, které probíhají. Stránky však nabízejí dostatečnou představu o sektorech a tématech, pro které je metoda Open Space v realitě využívána. Lze tu najít mnoho konferencí ze soukromého sektoru (od

¹⁷ Česky "technologie otevřeného prostoru", zde se přidržíme známějšího anglického označení.

technologických témat až po rozvoj malého a středního podnikání), z neziskového sektoru (často jde o enviromentální témata, ale třeba i o mírové rozhovory mezi Izraelem a Palestinou), konference z oblasti vzdělávání, konference mládeže (typická témata se nějak týkají aktivního zapojení do společnosti). Dalšími oblastmi, pro které se Open Space pořádají jsou např. církve, média, politické strany, odbory, zdravotnictví atd.

5.2 Popis průběhu konference ve formě Open Space

I přes svou typickou volnost má konference či jiné setkání vedené metodikou Open Space své hranice ve formě časového rámce a několika důležitých pravidel.

5.2.1 Fáze konference

Owen (2008a) představuje zájemcům o pořádání podobných akcí následující typický průběh. Začátek i konec konference je pro všechny společný, a to formou poměrně stručných, spíše faktických sdělení o tom, co bude probíhat, resp. probíhalo. Důležitou fází hned po úvodu je vytvoření agendy konference. Předem bývá zpravidla známo pouze zastřešující téma či řešený problém a s konkrétnějšími tématy může přímo na konferenci přijít kdokoli ze zúčastněných. Jednoduše své téma napíše na papír a vyvěsí ho k času a místu, ve kterých chce k tématu založit pracovní skupinku.

Celý zbytek času mezi úvodem a závěrem patří "otevřenému prostoru", který dal metodě název. Lidé mohou pracovat v libovolné skupině, nebo mezi nimi volně proplouvat, podle toho co je jim vlastní. I přestávky si volí každý sám podle sebe. Z jednotlivých setkání se vytvářejí zápisy, které organizátoři

průběžně vyvěšují, takže účastníci mohou mít už během samotné konference přehled, jak se řešení dané otázky vyvíjí a co už bylo vytvořeno. V závěru akce si jednotlivci či skupiny (např. jde-li o firmu) vyvozují praktické závěry a záměry, co chtějí pro řešení daných problémů osobně udělat.

Minimální čas trvání Open Space je podle Owena asi 5 hodin, může však probíhat i několik dnů. Při vícedenní variantě je vhodné zařadit další společné prvky, jako jsou ranní oznámení, večerní shrnutí (ne však příliš formálním způsobem) a závěrečnou společnou oslavu, rovněž pokud možno neformální a organizátory málo strukturovanou.

5.2.2 Pravidla metody

Jádrem technologie Open Space je pět pravidel, čtyři tzv. principy a jeden zákon. (Owen, 2008a)

První princip stanovuje, že ať přijde na diskusi kdokoli, jsou to ti správní lidé. Druhý princip říká, že, cokoli se stane, je to jediné, co se mohlo stát. Třetí, že každý začátek je dobře načasován. Analogicky je, podle čtvrtého principu, každá doba správná k tomu diskusi ukončit.

Principy interpretuji tak, že v metodě Open Space nezáleží na tom, kdo právě diskutuje (např. nakolik je uznávanou autoritou v oboru apod.), ani na tom, aby diskuse probíhala nějakým konkrétním způsobem, může mít mnoho podob. Stejně tak není důležité, jak je dlouhá apod.

Ke stěžejním prvkům metody patří ještě tzv. "zákon dvou nohou". (pozn. jedná se o můj překlad z anglického "Law of Two Feet". Narazila jsem pouze na českou variantu "zákon dvou stop", která však podle mého názoru zavádí od významu pravidla. "Zákon" v nezkrácené formě říká, že každý člověk má dvě nohy a má je používat.) Název pravidla pregnantně vyjadřuje apel na účastníky, aby překonali případné rozpaky založit skupinu, přijít do kterékoli

skupinky či z ní naopak kdykoli odejít a navštívit jinou atd. Celkově poukazuje na klíčový prvek metody. Může fungovat jen tehdy, když jednotliví účastníci převezmou svou část odpovědnosti za její průběh.

5.3 Teoretické vysvětlení funkčnosti metody

Pokud jde o myšlenkový základ metody, Harrison Owen (2008b) je přesvědčen, že podobný spontánní způsob setkávání je lidstvu vlastní už od prvních táborových ohňů v pravěku. Pouze nám naše moderní „moudrost“ zatemnila něco, co už dávno známe.

Výše popsané čtyři principy a zákon Owen nepovažuje za příčinu funkčnosti metody. Spíše než preskriptivním návodem na úspěch jsou pravidla deskriptivním popisem jevů, které se při podobných podmínkách ve větší skupině lidí samy dějí.¹⁸ (Pozn.) Lepším vysvětlením fungování Open Spacu je podle Owena jeho chápání jako sebeorganizujícího systému, který přirozeně směřuje k uspořádanosti. Owen dále vnímá paralelu mezi přirozeným fungováním lidských skupin a fungováním sebeorganizujících systémů v novějších teoriích v přírodních vědách, např. o vzniku života v biologii apod.

5.4 Možnosti aplikace metody ve vzdělávání dospělých

Technologie Open Space, na rozdíl od sokratovského rozhovoru a akademického debatování, byla již od svého počátku metodou vzdělávání dospělých. Není tedy třeba ji pro tuto oblast nijak adaptovat a postačí jen zhodnotit, pro které vzdělávací situace je a není vhodná.

¹⁸ Důvodem pro explicitní zveřejnění pravidel na začátku konference je podle Owena pouze k oproštění lidí od pocitů viny, které by je mohly svazovat.

Vhodné situace pro využití metody nastávají podle Owena (2008b) všude tam, kde je nějaký skutečný problém k řešení. Problém by se měl typicky vyznačovat vysokou mírou komplexnosti a konfliktnosti, ať už potenciální, nebo s již existujícími konflikty. Krom toho by měl problém vyžadovat velkou diverzitu pokud jde o osoby, které ho mají řešit.

Owen (2008a) otevřeně pojmenovává i situace, pro které Open Space není vhodným nástrojem. Metoda svou podstatou v lidech podněcuje tvořivost, inovace a vytváření alternativních řešení. Kvůli těmto svým největším přednostem není vhodná všude tam, kde jsou status quo i budoucí záměry jasné a ne příliš problematické, či jsou alternativní přístupy přímo nežádoucí. Chceme-li např. implementovat již známou technologii (např. naučit lidi pracovat s textovým procesorem), nebo jim předat znalost zavedených úředních procedur, byla by metoda Open Space nejen nevhodná, ale přímo frustrující.

6 SROVNÁNÍ VYBRANÝCH METODICKÝCH SYSTÉMŮ

Předchozí kapitoly se zabývaly třemi vzdělávacími programy, jejichž metodika je ve všech případech postavena na rozhovorech mezi účastníky. Nyní bych je ráda navzájem srovnala, a to opět s přihlédnutím k možnostem jejich přizpůsobení pro potřeby andragogické praxe.

Jádrem rozdílů mezi sokratovským dialogem a akademickou debatou je podle mne otázka konsensu. Debatování nám může připomínat systém většinové demokracie s jeho předvolebními projevy. Vládnout bude ten, kdo přesvědčí. Naproti tomu v sokratovském dialogu vidím pokus o vytvoření ideálního společenství, kde každé rozhodnutí musí být nezbytně jednomyslné. Má-li kterýkoli člen sokratovské skupiny pochybnost či námitku, je třeba ji prozkoumat, protože je nepřijatelné cestou ztratit byť i jediného člena skupiny.

Na první pohled se tedy pro vzdělávání dospělých lidí z drsného tržního prostředí jako praktičtější jeví postupy odvozené z debatování. Když se ale na věc podíváme z více stran, zjistíme, že soupeření mezi jednotlivci dovede v reálném pracovním prostředí zablokovat nejednu pracovní poradu či jiné týmové situace a tudíž i zhoršit konkurenceschopnost firmy jako celku. I kompetence plynoucí ze sokratovských cvičení tedy mohou v konečném důsledku být pro oblast profesního vzdělávání dospělých nesmírně užitečné.

Podobně byl už v části věnované debatování probrán jeho potenciál pro tvorbu aktivit směřujících k hodnotám občanského vzdělávání dospělých. Docházím k závěru, že obě metody lze využít jako hodnotný pramen pro různé sektory vzdělávání dospělých v závislosti na tom, konkrétně kterými jejich prvky se inspirujeme.

Druhým velmi důležitým rozdílem je možnost změny názoru. V sokratovském dialogu je změna stanoviska po nahlédnutí nových faktů naprosto legitimním postupem. V klasické akademické debatě by totéž

znamenalou jistou prohru příslušného týmu. Jak nám však ukázal příklad německých debat Jugend debattiert, forma debatování jako taková slučitelná s prvkem změny názoru je. Jeho absence v tradičních debatních formátech je tudíž spíše věcí tradic a při přenosech debatních technik do vzdělávání dospělých prvek změny názoru umožnit můžeme i nemusíme.

Jakkoli se mohou obě metody zdát propastně rozdílné, mají i styčné plochy, minimálně po teoretické stránce. Velmi mě překvapilo, když jsem v práci Lucie Kuthanové (2001, str. 42) narazila na zmínku, podle níž sokratovský výchovný pokus Leonarda Nelsona ocenil Karl Popper, který nám zde symbolizuje teoretická východiska debatování. Kuthanová na Popperovo uznání Nelsonovy výchovy odkazuje v souvislosti s tvrzením, že ze studentů, kteří prošli Nelsonovým Walkenmühle (viz 3.1), se téměř nikdo nenechal zmást fašistickou ideologií.

Odkazovaná souvislost mezi myšlením obou filosofů odkrývá snad nejpodstatnější společný rys obou programů, který jsem našla. Každý svým způsobem učí účastníky kritickému myšlení. Oba programy odnaučují návyku přijímat myšlenky a tvrzení jen tak, aniž bychom je podrobili zkoumání. Osobně podobnou kritickou schopnost považuji za cosi jako „základy duševní sebeobrany“, která je v éře mediální kultury neobyčejně cenná.

Z dalších společných prvků pak lze zmínit, že v obou případech jde primárně o metody používané u studentů, nejsou původně vytvořeny pro vzdělávání dospělých. Jako poslední podobnost chci uvést úlohu debatního rozhodčího a lektora sokratovského dialogu. Oba zasahují do průběhu jediné z formálních důvodů a za žádnou cenu nemají vnášet obsah, tím méně projevovat svůj vlastní názor na probírané téma.

Pokud jde o metodu Open Space, oproti předchozím dvěma nás na ní upoutá výrazně menší svázanost pravidly. K problému struktury v metodě Open Space se vyjadřuje Mužik (2005, str. 143): *"Open Space se z tohoto pohledu může jevit jako metoda s nedostatkem pevné struktury. Ve skutečnosti*

je to však naopak. Výsledkem této metody jsou diskuse vedoucí k určitým pracovním záměrům a plánům mající obecně komplexnější, pevnější a trvalejší charakter. Tato metoda ovlivňuje odborné či manažerské kompetence účastníků více než řízené manažerské hry, projekty a modely.“

Stejně jako autor citátu si myslím, že nestrukturovanost metody Open Space je pouze zdánlivá. Zdání pramení z povahy většiny vzdělávacích metod, které jsme dosud poznali. Bývají strukturovány „zvnějšku“; působením lektora, sady přísných pravidel apod. Metoda Open Space se tomuto našemu vidění světa vymyká, protože funguje na principu seberegulujících systémů.¹⁹ Za předpokladu vytvoření vhodných podmínek na konferenci ve formě Open Space struktura vzniká sama. Přijde „zevnitř“ systému.

Se sokratovským rozhovorem Open Space sdílí výše diskutované možnosti změny názoru a směřování ke společnému cíli. Přístup win-lose se jak u sokratiků, tak v Open Space setkává s neúspěchem, avšak z různých důvodů. Sokratovská metodika od soupeřivého chování odrazuje skrze působení lektora, který skupinu průběžně jemně podporuje v tom, aby spolupracovala jako jeden tým. V Open Space je výskyt téhož omezen „organickou“ cestou. Zaměří-li se některý jedinec na agresivní sebe prezentaci a začne pracovní skupině příliš dominovat, může se mu velmi snadno stát, že mu lidé zkrátka odejdou jinam.

Paralely Open Space s debatováním se hledají hůře, zřejmě proto, že se co do zmiňované sevřenosti vnějšími pravidly nacházejí na opačných koncích spektra dialogických metod. Přesto se obě metody v protikladu k sokratovskému rozhovoru vyznačují tím, že spíše než filosofický ideál modelují komunikaci v reálném světě s jeho nedokonalostmi.

Na závěr srovnání bych ráda zmínila ještě jeden pohled. Navzdory své

¹⁹ Pro bližší vysvětlení konceptu sebeorganizujících systémů („self-organizing systems“), který je inspirován novějšími poznatky biologie, doporučuji buď několik odstavců v internetovém textu Harrisona Owena (2008b), anebo výbornou knihu Margaret Wheatley (1992) o souvislostech mezi chováním lidských organizací a novými paradigmaty v přírodních vědách.

různosti všechny tři sledované systémy metod "fungují". Mají své vyznavače a jsou ve světě už řadu let v praxi prováděny. Nejde tedy rozhodně o žádné nevyzkoušené experimenty s nedomyšlenými pravidly. Všechny prokázaly svou použitelnost v určitém kontextu a snad si tedy zaslouží pozornost metodiků vzdělávání dospělých.

7 DIALOGICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO KOMPLEXNÍ DIDAKTICKÝ PŘÍSTUP

V této fázi práce bude nutno vyjasnit ještě jeden pojem, a sice jak pracuji s obratem *dialogické vzdělávání*. Nejedná se totiž o soubor všech dialogických metod, jak by mohlo logicky vyplývat z předchozích kapitol. V mém podání je *dialogické vzdělávání* překladem anglického *dialogue education* a mám jím na mysli jednu konkrétní vzdělávací teorii, reprezentovanou zejména americkou andragožkou Dr. Jane Vella. Touto teorií a možnostmi jejího uplatnění v běžném vzdělávání dospělých se zabývá následující kapitola.

Na rozdíl od předchozích dvou úrovní analýzy dialogických metod už se tedy nejedná pouze o jednotlivé a izolované diskusní techniky, využitelné i pod diametrálně odlišnými vzdělávacími paradigmaty. Nejedná se ani o složitější soubory dialogických metod a technik, jakými byly akademické debatování nebo sokratovské rozhovory. V této části práce je popisován, srovnáván s jinými a hodnocen celý jeden možný přístup k andragogické práci, založený na koncepci dialogu v hodnotově zbarveném slova smyslu (viz úvodní kapitola o pojmech). *Dialogické vzdělávání* není hromádkou metod, které může andragog použít. Je propojenou soustavou postojů andragoga vůči jeho práci a vůči lidem, kterých se jeho práce týká.

Před přečtením kapitoly bych se čtenáři ráda otevřeně přiznala ke svému zaujetí. Během zpracovávání publikací Jane Vella jsem si zkoušela využít některé její principy ve své lektorské praxi a mám za to, že se mi velmi osvědčily. Daly mi mnoho podnětů, jak svou práci výrazně zlepšit, a mám v úmyslu si v tomto směru postupně vytvořit pár nových lektorských návyků. Za takové situace je pro mě velmi obtížné psát o teorii nestranně. Dle možností se o to pokusím a zbylé "propagační" prvky si snad kritický čtenář sám odmyslí.

7.1 Teorie dialogického vzdělávání podle Jane Vella

Na místě je nejprve stručně představit autorku teorie, protože v našich podmínkách je velmi málo známá. Jane Vella je americká andragožka, specialistka na komunitní vzdělávání a programy pro rozvoj personálu, především v neziskovém sektoru. Do svého odchodu do penze před několika lety stihla navrhnout a realizovat vzdělávací akce pro dospělé ve více než čtyřiceti zemích světa. Krom působení v akademické sféře dále založila společnost Global Learning Partners, která se zaměřuje na předávání know-how dialogického vzdělávání dalším lidem pracujícím s dospělými.

7.1.1 Popis teorie

7.2 Dvanáct principů dialogického vzdělávání

Základní prvky dialogického vzdělávání sestavila Jane Vella do dvanácti vzájemně propojených principů. „Vzájemnou propojeností“ myslím předpoklad teorie, že když podpoříme při vzdělávání skupiny lidí jeden z principů, bude to mít pozitivní vliv i na stav jiných principů, protože spolu souvisí. Analogicky má platit, že pokud něco zanedbáme, roztáčíme si tak sestupnou spirálu, např. protože začne klesat „energie“ skupiny (viz výklad kvantových konceptů v dalším pododdíle). Konkrétní příklady ilustrující tuto premisu budou následovat v kasuistikách ve druhé polovině kapitoly. Můj výklad principů čerpá z knihy *Learning to Listen, Learning to Teach* (Vella, 2002).

Chronologicky jako první z principů použijeme *analýzu potřeb*. Zakládat

kurzy na skutečných potřebách účastníků se ve vzdělávání dospělých pomalu stává standardem. V dialogickém vzdělávání je však důkladné analýze potřeb věnována i na andragogické poměry nadprůměrná pozornost, protože není považována jen za dobrý zdroj informací pro tvorbu programů. Především zároveň poskytuje příležitost dát účastníkům už před kurzem (resp. workshopem apod.) najevo, že respektujeme jejich pohled na svět. Takto můžeme v klíčové první interakci založit pozitivní vztah se vzdělávanými, což je jak uvidíme jeden z dalších principů.

Druhým principem, na který je dobré myslet už od začátku kurzů, je *bezpečnost*, vytvoření bezpečného kontextu (prostředí i procesu) pro učení. Princip zahrnuje vybudování důvěry účastníků ve schopnosti tvůrce programu a důvěry v uskutečnitelnost a relevantnost vzdělávacích cílů. Dále obsahuje práci v malých skupinách, kde často prvním úkolem bývá pojmenovat svá očekávání, obavy a normy, které lidé by rádi viděli fungovat v rámci celé skupiny. Zahrnuje i důvěru v logickou posloupnost jednotlivých aktivit a konečně vytvoření nesoudícího prostředí. Posledním bodem, který Jane Vella lektorům obzvlášť klade na srdce, je nutnost reagovat přijetím („to affirm“) na cokoli, co účastníci řeknou. To jistě neznamená s nimi ve všem názorově souhlasit, spíše nepřejít ničím příspěvek do diskuse mlčením, protože tak vzniká pocit, že jeho či její názor je bezvýznamný a příště už se účastník nemusí cítit dost bezpečně a vůbec se neprojeví.

Třetím principem je pěstování *zdravých vztahů* mezi všemi zúčastněnými, které se zakládají na respektu, bezpečnosti, otevřené komunikaci, naslouchání a pokoře. Má jít o nahrazení mocenského vztahu mezi „studentem“ a „profesorem“ vztahem rovnosti a sdílené zodpovědnosti.

Za čtvrté máme dbát na *posloupnost* („sequence“) a *upevňování* („reinforcement“) naučeného. Tato pravidla nejsou pro Čechy odchované Komenského pedagogikou žádným obzvláštním objevem, na druhou stranu jejich dodržování v postmoderním vzdělávacích experimentech není ani

zdaleka samozřejmostí. Pokud se úkol ukáže být pro většinu skupiny v danou dobu příliš těžký, musí být změněn. Pozorujeme-li, že účastníci jsou zmatení a nemají chuť se do aktivity pustit, může to být tím, že jsme zapomněli respektovat jejich potřebu postupovat po malých krocích. „Reinforcement“ znamená opakovat fakta, dovednosti a postoje různorodými způsoby tak dlouho, dokud se je lidé přesvědčivě nenaučí.

Pátý princip nese v originále název „praxis“. To je významově velmi bohaté slovo, proto bych princip česky nazvala raději rovnou *reflektovaná praxe*. Cílem je naučit se umění propojit induktivní a deduktivní formy učení v jeden celistvý proces.

Za šesté platí *respekt* vůči učícím se dospělým jako svéprávným osobám, které se samy rozhodují o podobě svého života. Jako takoví mají právo rozhodnout, co a jak se chtějí učit. Zároveň je žádoucí vytvářet dospělým prostor, aby mohli vyjádřit svůj pohled na to, co se právě učí, a to dokonce i kdyby to měla být strohá fakta jako např. historická data.²⁰

Sedmý princip se jmenuje *myšlenky, pocity a aktivity* a znamená potřebu zapojit při učení kognitivní, emocionální i psychomotorickou složku. V klasickém vzdělávání bývá student zpravidla zavalen velkým množstvím kognitivních podnětů a získává pocit, že je nemožné se tolika věcem naučit. Typickým příkladem důsledků ignorace tohoto principu může být senior, který se zapíše do kurzu, aby se naučil zapnout počítač a napsat email. Poté, co je první hodinu zaplaven informacemi o historii počítačů a teorií informačních systémů, možná už na druhou hodinu ani nepřijde. Jednak se ho nikdo nezeptal, k čemu vlastně kurz potřebuje (první princip), nedostal příležitost vyjádřit a tak odreagovat své obavy ze světa počítačů a především si nic nezkusil fyzicky udělat (sedmý princip).

V andragogice je velmi rozšířeným přesvědčením, že dospělý potřebuje

²⁰ V příkladě lze prostor pro vlastní postoje vytvořit např. otázkou: „Které ze sepsaných historických událostí považujete za nejvýznamnější a proč?“

vidět okamžitou užitečnost toho, co se učí pro svůj skutečný život. Už si nemůže dovolit trávit vzděláváním tolik času, jako dítě na základní škole, a tak chce rychlé výsledky. Potřebu zohledňuje osmý princip; *bezprostřednost* („immediacy“). Neznamená to nutně, že by dospělý neměl trpělivost, nechápal nutnost postupného učení a opakování apod., prostě jen musí vnímat kurz jako užitečný, odpovídající jeho kontextu a skutečným potřebám. Při plánování můžeme osmý princip zohlednit kupříkladu tím, že místo dlouhého intenzivního tréninku dovedností (Jane Vella ilustruje příkladem kurzu time managementu) vytvoříme několik kratších setkání, z nichž každé bude zaměřeno na konkrétní dovednost a účastníci dostanou úkol, kterým vybranou dovednost prakticky procvičí přímo ve své realitě mimo kurz.

Devátý princip se jmenuje *jasné role a jejich rozvoj*. Osobně si o tomto principu myslím, že je jen jinou variantou jak popsat třetí princip, zdravé vztahy. Jeho jádrem je proměna role vzdělavatele z autoritativního učitele v podpůrce procesu učení, který je mnohdy pouze k dispozici jako zdroj informací někde stranou. Za pozornost stojí názor Jane Vella, že určit, zda tato proměna už opravdu nastala, mohou jedině vzdělávání. Změna se projeví změnou chování lidí ke vzdělavateli. Začnou se k němu či k ní přirozeně chovat jako k sobě rovnému.

Za optimální uspořádání, které stimuluje k učení a dává účastníkům bezpečnější kontext, považuje Jane Vella *týmovou práci v malých skupinách*. Chceme-li přitom zachovat princip respektování vzdělávaných, je potřeba je nechávat si vybrat, s kým chtějí pracovat, obzvláště jde-li o delší a náročnější úkol. Při dobré volbě aktivit a dodržování ostatních principů by měla mezi týmy vznikat zdravá soutěživost, ne klasická rivalita na principu win-lose.

Jedenáctým principem je *zapojení účastníků*. Má být protipólem mechanistického pojetí vzdělávání, které vystihuje např. Taylorovo označení lidí (zaměstnanců) za „pasivní jednotky produkce“. (Vella, 2002, str. 25)

Poslední princip, *akontabilita*²¹ („accountability“), je opět jiným úhlem pohledu na tentýž propojený systém principů. V ohnisku zájmu je sdílení zodpovědnosti mezi vzdělavatelem a účastníky. Lektor se zodpovídá studentům z toho, jaký připravuje program. Studenti se na oplátku zodpovídají z toho, jak pracují, lektorovi i kolegům ve skupinách.

7.3 Vliv kvantového myšlení

Klíčovým zdrojem pro teorii Jane Vella je, krom prací Paula Freireho, tzv. kvantové myšlení. Původním impulsem pro rozvoj nového paradigmatu byl obecně známý „koperníkovský obrat“ ve fyzice od newtonovského mechanistického vesmíru k Einsteinově teorii relativity a následně kvantové fyzice. Optikou kvantové fyziky lze vidět základ hmoty jako částici i vlnu, je to obojí zároveň. Protiklady se nevyklučují. Podobné momenty inspirovaly i mnohé teoretiky z oblasti společenských věd. V oboru organizačního chování kvantový přístup aplikují např. Margaret Wheatley (1999) či Danah Zohar (1990). Jane Vella jejich poznatky integruje s už dříve a jinak nabitými poznatky o fungujícím vzdělávání dospělých, současné pojetí dialogického vzdělávání je jejich syntézou.

Vella zdůrazňuje šest pojmů z kvantového myšlení, které nejlépe vystihují jeho odraz ve vzdělávání a organizačním chování. Jsou jimi propojenost, holistická perspektiva, dualita, nejistota, participace pozorovatele na pozorovaném dění a energie.

7.4 Sedm kroků při navrhování vzdělávacího programu

²¹ Výraz je sice řídce, ale přesto již v edukačních vědách užíván. Viz např. Průcha (2000) Pro novotvar jsem se rozhodla, protože nejbližší české slovo „zodpovědnost“ v angličtině odpovídá spíše mírně odlišnému pojmu „responsibility“, a tedy by mohlo dojít k významovému posunu.

Ráda bych popsala ještě jeden dílčí nástroj, který dialogické vzdělávání využívá. Je jím sedm kroků, pomocí kterých lze navrhnout libovolnou vzdělávací akci. (Vella, 2004, str. 309 - 310) Každý krok je nastolen jednoduchou otázkou; „Kdo jsou účastníci?“, „Proč?“ (tj. „Z jakého důvodu?“, otázka po současné situaci), „Kdy?“, „Kde?“, „Co?“ (otázka po obsahu, jaké dovednosti, znalosti a postoje chceme předat), „K čemu?“ (tj. „Za jakým účelem?“, otázka po měřitelných cílech) a konečně „Jak?“, tedy jaké zvolíme metody.

Jakkoli jmenovaných sedm kroků může nyní na čtenáře působit příliš jednoduše a nepřínosně, ze své zkušenosti mohu potvrdit, že jde o velmi efektivní techniku. Za její velkou přednost považuji, že důsledně začíná od účastníků a jejich skutečné situace, tedy nikoli od snadno „odučitelných“ materiálů, které má lektor právě po ruce. Druhou výhodou je integrace logistických (vyhovující čas a místo) a didaktických (obsah, cíle a metody) aspektů plánování do jednoho snadno zapamatovatelného celku.

7.4.1 Srovnání s jinými teoriemi vzdělávání

7.5 Umístění v Bertrandově klasifikaci teorií

Věřím, že lépe než pouhým shrnutím obsahu knih Jane Vella čtenáři teorii dialogického vzdělávání přiblížím, když se pokusím najít její místo v širším kontextu vzdělávacích teorií a podrobím ji srovnání s podobně zaměřenými autory a směry.

Jako nástroj k zařazení dialogického vzdělávání jsem zvolila klasifikaci zastávanou kanadským profesorem Yvesem Bertrandem (1998). Bertrandovo dělení je postaveno na zařazení teorií podle toho, zda pro vzdělávání doporučují zaměřit se spíše na pól subjektu (vzdělávaného), na pól obsahu, či

na třetí pól - společnost. Případně do jaké míry zdůrazňují prvek interakce mezi třemi jmenovanými póly, médium, které má učení zprostředkovat.

Jak Jane Vella zařadit v rámci Bertrandovy klasifikace soudobých teorií vzdělávání? Celý úkol nám komplikuje fakt, že se jedná o teorii čistě andragogickou, kdežto Bertrand pracuje i se vzděláváním dětí. V celé andragogické vědě je na rozdíl od pedagogiky v celku běžný důraz na autonomii účastníka vzdělávání (viz např. již Knowles, 1975), což je typickým rysem tzv. personalistických teorií v Bertrandově dělení a mohly bychom být v pokušení zařadit Jane Vella právě sem, protože i ona jako většina andragogů propaguje symetrickou komunikaci se vzdělávanými.

Podobně zkratkovitě na nás mohou působit její odkazy na dílo Paula Freireho. Inspirace Freirem je zjevná a navíc nás zavádí, že oba autoři používají slovo „dialog“ jako jeden ze svých ústředních pojmů. Freire (1970, str. 6) dokonce zavádí pojmy „dialogics“ pro přístup revolucionářů a „antialogics“ pro přístup utlačovatelů. Český novotvar by mohl znít např. „dialogika“, resp. „antialogika“. Přesto se domnívám, že se v případě dialogického vzdělávání nejedná o jednu z tzv. sociálních teorií v Bertrandově smyslu, protože Jane Vella na rozdíl od Freireho neakcentuje jako poslání vzdělávání změnu společenských pořádků.

Asi nebude překvapením, že jednodušší než říci, ve které kategorii dialogické vzdělávání je, bude nejprve určit, ve kterých určitě není. Nejde o tzv. akademickou teorii, protože se rozhodně nejedná o důraz na obsah, učivo. Také velmi pravděpodobně nejde o teorii technologickou, protože ani formální stránka vzdělávání není příliš protěžována a navíc autorku nelze podezřít z nedocení lidského faktoru, jak tomu bývá u typických zastánců technologických teorií. Jane Vella, přestože se jedná o současnou autorku, má často velmi minimalistické programy co do prostředků a technologií, její principy jde realizovat doslova v divočině bez extenzivního materiálního zázemí. Třetí kategorií, která se dialogického vzdělávání příliš netýká, jsou

spiritualistické teorie. Jane Vella nijak výrazně nezmiňuje duchovní přesah vzdělávání. Jeho přítomnost v dané teorii vyloučit nelze, není s ní z principu neslučitelný tak jako např. tradicionalistické přístupy v rámci akademických teorií. Nic takového jako vztah jedince k univerzu však u Jane Vella nebývá tematizováno.

Se zbylými čtyřmi kategoriemi má po mém soudu dialogické vzdělávání společné prvky. Dvě z nich už byly naznačeny výše. S tzv. personalistickými teoriemi (Rogers, Adler, Fromm, Maslow aj.) má Jane Vella společnou úzkostlivou snahu o neautoritativní vztah vzdělavatele k účastníkům vzdělávání. Tvrzení dokumentuji podtitulem jejího devátého principu (jasné role): „Embracing the Death of the Professor“ (Vella, 2002, str. 179). Do češtiny volně překládám jako „Přijměme smrt Profesora“, což si můžeme v kontextu teorie vyložit tak, že posun role od vyučujícího s autoritou, vzbuzujícího posvátnou bázeň, k „pouhému“ facilitátorovi, katalyzátoru vzdělávacího procesu, může být sice pro mnohé nepříjemný, ale je podle autorky velmi žádoucí.

Druhá z kategorií už výše uvedená jako zavádějící jsou sociální teorie. Vysvětlila jsem, v čem se dialogické vzdělávání liší od jedné z nejslavnějších sociálních teorií, Freireho koncepce. Nyní pro pořádek uvedme společné prvky. Jane Vella po vzoru sociálních teorií usiluje o vysokou míru aktivní participace učících se na procesu vzdělávání a přiznává jim právo vyjadřovat vlastní názor, zaujímat k obsahu vzdělávání vlastní postoj. V souladu s Freirem Vella výslovně píše, že dospělé účastníky vzdělávání je třeba respektovat jako subjekty, nechovat se k nim jako k objektům, které může někdo druhý využívat. (Vella, 2002, str. 129. Jiným shodným tématem je afektivní charakter učení. U Jane Vella (2002, str. 149-160) je zastoupen v jejím sedmém principu (myšlenky, pocity a aktivity).

Zbylé dvě Bertrandovy kategorie se zaměřují především na proces vzdělávací interakce. Jsou jimi kognitivně psychologické a sociokognitivní

teorie. S první skupinou dialogické vzdělávání sdílí zejména využívání zajímavých problémů ke stimulaci účastníků k učení. Za zajímavé problémy bývají u Jane Vella obecně považovány takové, které jsou pro konkrétního studenta či skupinu živým tématem. Konečně sociokognitivní teorie se s dialogickým vzděláváním kryjí ve využívání prvku kooperace a dále v tom, že berou v potaz mnoho různých činitelů působících na proces učení. U Jane Vella však nejde zdaleka jen o činitele sociálního rázu, skrze kvantový přístup se snaží brát v potaz veškeré činitele, které mohou být pro učení důležité.

Celkově mi připadá, že se přístup Jane Vella a jejích spolupracovníků na Bertrandově schématu pohybuje někde mezi pólem subjektu, pólem společnosti a středem schématu, který symbolizuje interakci, médium. Není však zcela přesně zařaditelná už proto, že se, v důsledku silného ovlivnění kvantovou fyzikou, jedná o přístup důsledně holistický. Možná, že teorie Jane Vella by pro své zařazení potřebovala, aby Bertrandovo schéma bylo trojrozměrné. Někde v prostoru nad trojúhelníkem by pak mohla viset osmá kategorie, která by se mohla jmenovat např. „holistické teorie“. Šlo by o teorie, které akcentují komplexní vnímání vzdělávací situace v souvislostech a doporučují se z ponoření do praxe co nejčastěji vracet ke vnímání z „ptačí perspektivy“, přístup, který nejlépe vystihuje anglická fráze „to see the big picture“²².

7.6 Jiné klasifikace

Jako alternativní pohled ještě stručně zmíním, kam by dialogické vzdělávání mohlo být řazeno v rámci jiných dvou klasifikací. V anglosaském dělení na „výchovu shora“ a „výchovu mezi partnery“ (Beneš, 2003, str. 55) patří teorie Jane Vella naprosto přesvědčivě do druhé kategorie. Partnerský přístup ke vzdělávání je tu přímo fundamentální, jak je patrné už ze samotného termínu

²²Vidět „velký obraz“, vidět celek.

„dialogické vzdělávání“. Dialog, tak jak jsem si ho definovala na začátku mé práce, rovnocennost stran ke své existenci nutně potřebuje.

Jiné možné rozdělení pedagogických a andragogických teorií lze zobrazit na dvou karteziánských osách, kde jedním kritériem je, zda teoretici popisují realitu jako objektivní, nebo sociálně konstruovanou, a druhým vodítkem je míra radikality teorie – zda jen popisuje, nebo chce měnit společnost a v jakém rozsahu (Beneš, 2003, str. 51 – 54). V prvním z obou rozměrů bych osobně označila texty Jane Vella za subjektivní přístup. Zhuštěně ho vyjadřuje jedno z hesel často citovaných v jejích knihách: „We make the road by walking.“²³ Opět je třeba poukázat na inspiraci kvantovou fyzikou, která je na rozdíl od newtonovského vidění světa zástupcem subjektivistického paradigmatu v jinak velmi objektivistických přírodních vědách. Co se týče míry radikality, pohybuje se popisovaná teorie někde u středu soustavy. Je výrazně orientována pro praktické využití a na změnu postojů lidí, neusiluje však o žádnou velkou revoluci, jak tomu bývá u skutečně radikálních myslitelů.

7.7 Aplikace do praxe vzdělávání dospělých

Jane Vella patří mezi ty teoretiky vzdělávání dospělých, kteří si prošli mnohaletou a různorodou andragogickou praxí. Její principy vycházejí z reality a dokládá je vždy konkrétními kasuistikami svých programů z mnoha zemí světa, s různými druhy účastníků i z rozdílných forem vzdělávání. Pro účely práce jsem zvolila několik málo kasuistik, na kterých chci ukázat, jak je možno výše představený přístup ke vzdělávání dospělých využít v praxi.

7.7.1 Případová studie 1 – Maledivský příklad reflektované praxe

²³ „Vytváříme cestu tím, že po ní jdeme.“

První kasuistika, kterou chci představit (VELLA, 2002, str. 115 – 127), má ilustrovat výše nastíněný pátý princip, který jsem přeložila jako *reflektovanou praxi*. Jednalo se o kurz vedení pro koordinátory komunitních aktivit na Maledivách. V rámci něj chci popsat jeden konkrétní vzdělávací moment, který nastal až ke konci kurzu poté, co už skupina získala mnoho poznatků o vedení. Úkolem bylo prostě přemístit člun ke vzdálenému molu, kde byl jeho opravený motor. Skupina se do plnění úkolu vrhla „po hlavě“ a proplývala část času tím, že se jednotliví členové týmu přetahovali a zároveň zkoušeli různé strategie. Po přemístění se Jane Vella začala účastníků ptát na otázky – otevřené a co nejméně navádějící. Konkrétně např. „Co se tu dělo?“ „Proč to podle vás probíhalo právě takhle?“ „Co je pro vás kritériem úspěchu, když vedete skupinu?“ Takto členové týmu postupně sami zanalyzovali prvky (ne)vedení v průběhu aktivity a vydedukovali, co jsou úkoly vedoucího.

Za povšimnutí stojí, že nastíněný rys dialogického vzdělávání má velmi blízko k zásadám tzv. prožitkové pedagogiky. Přinejmenším metoda aktivity s následnou reflexí je oběma směrům společná. Způsob vedení reflexe aktivity, který Jane Vella použila, mi zase připadá prakticky totožný s dnes módními koučovacími technikami.

7.7.2 Případová studie 2 – Strategický plán pro hospic

Druhá případová studie (VELLA, 2002, str. 203 – 211) se týká situace, která přesahuje rámec čistě vzdělávací akce. Úkolem Jane Vella a jejích spolupracovníků bylo facilitovat proces přípravy strategického plánu na několik let pro neziskovou organizaci, hospic v americkém státě Severní Karolína. Ředitelka hospicu měla požadavek, aby se při plánování zúročily nejen myšlenky manažerů, ale i řadových zaměstnanců a dalších

zainteresovaných lidí.

Analýza potřeb v tomto případě proběhla formou ankety, kterou každý pracovník dostal ve dvou kopiích. Jednu měl vyplnit sám a o vyplnění druhé požádat někoho, koho si váží, z řad klientů či širší komunity. Anketa měla 70% návratnost a sestávala jen ze tří otevřených otázek; jaké jsou zkušenosti respondenta s hospicem, které jedné věci si na něm nejvíc cení a kterou jednu věc by chtěl vidět nově zavedenu.

Na podkladě ankety navrhli facilitátoři pro hospic tři workshopy. Pro náš účel je zajímavý první z nich, kterého se spolu s managementem a radou hospicu mohli zúčastnit i všichni pracovníci, takže při něm dialogickými metodami pracovalo naráz 80 osob na jednom místě. Pracovali po čtyřech ve skupinách záměrně sestavených z lidí různých profesí a stupňů hierarchie. Skupiny vždy nejprve samostatně pracovaly na úkolu a pak vybrané výstupy prezentovaly celému plénu. Zároveň se všechny nápady písemně zapisovaly pro následující workshopy. Mezi úkoly patřilo jmenovat symboly své práce, sepsat komu všemu hospic slouží a může sloužit, formulovat nové znění mise organizace, provést SWOT analýzu, pojmenovat strategické problémy hospicu a jeden zvolit. U vybraného problému pak skupiny navrhovaly alternativu jeho řešení, měly identifikovat, co brání v její realizaci a připravit návrh k implementaci.

V následujících dvou workshopech manažeri a rada s pomocí podnětů z prvního setkání postupně zpracovali finální strategický dokument. Proces tedy splnil svůj cíl, na jeho konci měl hospic použitelný strategického plánu. Z hlediska vzdělávání dospělých je pro nás však podstatnější pozitivní „vedlejší produkt“ procesu, a sice zvýšení pocitu sounáležitosti pracovníků s organizací a pravděpodobně si osvojení nových dovedností. To vše během plánování, které z pohledu většiny organizací není „vzdělávací“ aktivitou.

7.7.3 Případová studie 3 – Kurz pro nezaměstnané matky v USA

Dialogické vzdělávání krom Jane Vella v praxi využívá i celá řada dalších pracovníků ve vzdělávání dospělých. Ze sborníku případových studií jsem zvolila kasuistiku Barbary Gassner. (VELLA a kol., 2004, str. 135 - 146) Autorka studie aplikovala metodiku dialogického vzdělávání při práci s nezaměstnanými americkými ženami, žijícími ze sociálních přídatků. Vytvořila pro ně kurz s cílem zvýšení vlastní zaměstnatelnosti, ve kterém úspěšně zúročila hned několik z výše vysvětlovaných principů.

Pokud jde o analýzu potřeb, Barbara Gassner před začátkem kurzu osobně objížďala potenciální účastnice ve spádové oblasti a v neformálních rozhovorech zjišťovala, jakými problémy žijí a co potřebují změnit, aby měly lepší šanci získat stálé zaměstnání.

Principem, který se podle mého názoru v představované studii ukazuje jako klíčový, je bezpečnost. Účastnice programu byly většinou matkami v domácnosti. Mnohdy byly kvůli geografické či sociální vzdálenosti izolovány od širší komunity a styděly se za to, že jejich rodiny žijí ze sociální podpory. Zpravidla trpěly v nějaké míře depresí a vůbec nevěřily, že jsou schopny nalézt uplatnění či jen změnit své návyky. Díky úvodnímu projevu zájmu a celkovému nastavení kurzu (respekt vůči účastnicím atd.) se podařilo vytvořit bezpečnou atmosféru, která mnoha účastnicím dovolila překročit osobní hranice a změnit sebezpojetí. Např. konkrétní žena, která se při prvních setkáních projevovala sotva slyšitelně, si po několika měsících programu troufla prezentovat společné výrobky na komunitní slavnosti a nakonec si získala a udržela místo na plný úvazek na pozici spočívající v komunikaci se zákazníky.

Jádrem kurzu byla několikátýdenní společná pracovní zkušenost; simulace fungování pekárny. Účastnice si při ní jednak vyzkoušely celou škálu činností

od plánování až po distribuci a propagaci, které mohly později využít jako zaměstnankyně či pro vlastní podnikatelský záměr. A především skutečně vytvořily užitečné výrobky, kvalitní pečivo. Osobně v tom vidím dobrou ukázkou aplikace principu bezprostřednosti. Účastníci vzdělávání mohou hmatatelně vnímat praktickou využitelnost toho, co se učí, a to přesto že původní cíle vzdělávání mohou být zdánlivě velmi abstraktní, např. změna postojů k práci.

8 ZÁVĚR

Předkládaná práce mapovala a analyzovala možnosti a meze využití dialogických metod v andragogice. Po zpracování různých dílčích částí tématu jsem došla k názoru, že idea dialogu se ve vzdělávání může uplatnit hned na třech různých úrovních.

Za prvé je možno používat jednotlivé dialogické techniky izolovaně jako občasný doplněk jiných metodických řešení. Krom několika tradičních příkladů byly představeny i techniky vycházející ze sokratovského dialogu a německý program Jugend debattiert coby možný model k vytváření kratších debatních technik.

Za druhé existují komplexnější vzdělávací programy, jejichž základní metody jsou dialogické povahy. Na této úrovni analýzy se pohybovala většina mé práce. Sokratovský rozhovor, akademické debatování a metoda Open Space se, i přes některé podobnosti, ukázaly být velmi rozdílnými metodami co do hodnot, na jejichž rozvoj působí.

Konečně za třetí si lze dialog vzít za svou stěžejní hodnotu a mít ho jako základní míru všech prvků našeho vzdělávacího programu včetně našich vlastních postojů, role a vztahu s účastníky vzdělávání. Zástupcem takového přístupu zde byla teorie dialogického vzdělávání v sedmé kapitole.

Do budoucna se v souvislosti se zde analyzovanými metodami nabízejí dva otazníky. Do jaké míry jsou přenositelné do běžného vzdělávání dospělých s jeho praktickými problémy a omezeními? A do jaké míry tyto metody skutečně "fungují" v tom smyslu, že mají kýžený efekt a dlouhodobý dopad na své účastníky, společnost atd.? Podobné otázky bohužel nelze zodpovědět bez empirického výzkumu, přičemž volba vhodného indikátoru může být v tomto případě velmi zrádná.

Mnohé z mých úvah v předchozích kapitolách se točily kolem jiné, spíše

etické otázky: „K čemu nám má vlastně diskuse sloužit?“ Do jejího řešení se odráží paradigmatický rozkol v celé andragogice a příbuzných vědách. Máme vzdělávání chápat spíše jako vytváření kapitálu, anebo jako hodnotu samu o sobě, která může jednotlivci spoluutvářet smysl jeho života? Potažmo mají být dialogické metody nastaveny spíše tak, aby napomáhaly získávání určitých kompetencí, anebo máme přednostně usilovat o kvalitu samotného dialogu?

Necítím se být povolána, abych určila, které pojetí vzdělávání či jaká jejich kombinace je "správná". Pouze se přikláním k tomu, aby lidé navrhující vzdělávací programy rozvíjeli svou citlivost v rozpoznávání, čemu ta která metoda svou formou skutečně učí.

V této souvislosti bych jako základní měřítko upřednostnila si před implementováním určité dialogické metody ujasnit, zda je v ní dialog spíše prostředkem, nebo cílem. Podobně zda lidi orientuje spíše na konsensus, nebo na výhru a jak je toto slučitelné s hodnotami a cíli vzdělávacího programu, na kterém pracujeme. Lapidárně řečeno jde o to si uvědomovat, že "není diskuse jako diskuse" a její výsledek i dlouhodobý dopad velmi záleží na volbě vhodné metodiky.

9 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- BENEŠ, M. *Andragogika – teoretické základy*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5
- BIRNBACHER, D. *Philosophie als sokratische Praxis: Sokrates, Nelson, Wittgenstein*. In: BIRNBACHER, D., KROHN, D. et al. *Das Sokratische Gespräch*. Stuttgart: Phillip Reclam jun., 2002. ISBN 3-15-018230-1
- BOELE, D. *Der „Nutzen“ des Sokratischen Gesprächs. Oder: Welche Ergebnisse können wir versprechen?* In: KROHN, D., NEIßER, B., WALTER, N. et al. *Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs*. Frankfurt am Main: dipa-Verl., 1997. „Sokratisches Philosophieren“; Band IV. ISBN 3-7638-0393-0
- BUBER, M. *Já a Ty*. Ve Votobii vyd. 1. Olomouc: Votobia, 1995. ISBN 80-7198-042-0
- CIRBES, M. *Didaktika dospelých*. Bratislava: Vydavateľstvo obzor. 1989. ISBN 80-215-0008-5
- DEWEY, J. *How We Think : a restatement of relation of reflective thinking to the educative progress*. 2nd Ed. D. C. Heath and Company, 1933.
- DRISCOLL, W., ZOMPETTI, J. *Discovering the World Through Debate: A Practical Guide to Educational Debate for Debaters, Coaches, and Judges*. 3rd Ed. New York: International Debate Education Association, 2005. ISBN 0970213093
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder, 1970.

Library of Congress Catalog Card Number: 70-110074

- GRONKE, H. *Die Grundlagen der Diskursethik und ihre Anwendung im Sokratischen Gespräch*. In: KROHN, D., NEIBER, B., WALTER, N. et al. 1996: Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch, Frankfurt am Main: dipa-Verl., 1996. „Sokratisches Philosophieren“; Band III.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. 2000. ISBN 80-7178-303-X
- KESSELS, J. *Das Sanduhr-Modell. Methodik des Dialogs*. In: KROHN, D., NEIBER, B., WALTER, N. et al. 1997. *Neuere Aspekte des Sokratischen Gespräch*. Frankfurt am Main: dipa-Verl., 1997. „Sokratisches Philosophieren“; Band IV. ISBN 3-7638-0393-0
- KNOWLES, M. *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. NewYork: Association Press, 1975. ISBN 0-8096-1902-4
- KUTHANOVÁ, L. *Sokratovské rozhovory v tradici Nelson/Heckmann*. Bakalářská práce. Praha: UK FHS, 2001.
- LINHART, J., VODÁKOVÁ, A., PETRUSEK, M. aj. *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3
- MARCEL, G. *Přítomnost a nesmrtelnost : výbor textů*. 1. vyd. [z francouzských originálů vybrala, přeložila a doslov napsala Peluška Bendlová] Praha: Mladá fronta, 1998. ISBN 80-204-0701-4
- MORGAN, B., HOLMES, G. E., BUNDY, C. E. *Methods in Adult Education*. Danville: The Interstate Printers and Publishers, 1976. Library of Congress Catalog Card No. 75-16894
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238220-9

- OWEN, H. 2008a. *A Brief User's Guide to Open Space Technology*. [online databáze textů] [cit. 02-06-2008]. Dostupné na internetu: <<http://homepage.com/Brief%20User's%20Guide.htm>>.
- OWEN, H. 2008b. *Opening Space for Emerging Order*. In: *Opening Space for Peace and High Performance*. [online] [cit. 02-06-2008]. Dostupné na internetu: <http://www.openspaceworld.com/brief_history.htm>.
- NELSON, L. *Ausgewählte Schriften*, Frankfurt am Main: dipa-Verl., 1992. ISBN 3-88713-053-7
- NELSON, L. *Die sokratische Methode*. In: BIRNBACHER, D., KROHN, D. et al. *Das Sokratische Gespräch*. Stuttgart: Phillip Reclam jun., 2002. ISBN 3-15-018230-1
- PALÁN, Z. 1. vyd. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7
- PLATÓN. *Sokrates und die Hebammenkunst*. (Úryvek z dialogu Teaitetos.) In: BIRNBACHER, D., KROHN, D. et al. *Das Sokratische Gespräch*. Stuttgart: Phillip Reclam jun., 2002. ISBN 3-15-018230-1
- PROCTER, P. et al. *Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. ISBN 0521484219
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. aj. *Pedagogický slovník*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4
- RAUPACH-STREY, G. *Die Beziehung zwischen Diskurstheorie und Sokratischem Gespräch- keine Einbahnstrasse*. In: KROHN, D., NEIBER, B., WALTER, N. et al. *Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch*, Frankfurt am Main: dipa-Verl., 1996. *Sokratisches Philosophieren*“; Band III.
- REJZEK, J. aj. *Český etymologický slovník*. 1. vyd. Voznice: Leda, 2001. ISBN

80-85927-85-3

SIEBERT, U. *McDonaldisierung des Sokratischen Gesprächs?* In: KROHN, D., NEIBER, B., WALTER, N. et al. 1997. *Neuere Aspekte des Sokratischen Gespräch.* Frankfurt am Main: dipa-Verl., 1997. „Sokratisches Philosophieren“; Band IV. ISBN 3-7638-0393-0

VELLA, J. *Training through Dialogue: Promoting Effective Learning and Change with Adults.* 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers, 1995. ISBN 0787901350

VELLA, J. *Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults.* Rev Ed. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers, 2002. ISBN 0-7879-5967-7

VELLA, J. et al. *Dialogue Education at Work: A Case Book.* 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers, 2004. ISBN 0-7879-6473-5

WHEATLEY, M. J. *Leadership and the New Science.* First ed. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc, 1992. ISBN 1-881052-01-X

10 BIBLIOGRAFIE

- BENEŠ, M. *Andragogika: filosofie – věda*. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. 80-86432-03-3
- BENEŠ, M. *Idea vzdělávání v dnešní společnosti*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. ISBN 80-86432-40-8
- HECKMANN, G. *Das Sokratische Gespräch*. Frankfurt am Main: dipa-Verl., 1993. ISBN 3-7638-0315-7
- KOPECKÝ, M. *Filosofie výchovy*. 1. vyd. Praha: MOWSHE s.r.o., 2007. ISBN 978-80-239-9001-0
- KROHN, D., NEIßER, B., WALTER, N. et al. *Das Sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis*. Frankfurt am Main: dipa-Verl., 1999. „Sokratisches Philosophieren“; Band VI. ISBN 3-7638-0420-5
- KROHN, D., NEIßER, B., WALTER, N. et al. *Das Sokratische Gespräch im Unterricht*. Frankfurt am Main: dipa-Verl., 2000. „Sokratisches Philosophieren“; Band VII. ISBN 3-7638-0528-1
- OWEN, H. *Open Space Technology: A User's Guide*. 2nd ed. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc. 1997. ISBN 1576750248
- SOKOL, J. *Svoboda – ale jaká?* In: PINC, Z. a SOKOL, J. *Antropologie a etika*. 1. vyd. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-372-5

