

PEDAGOGICKÁ

orientace

1/2004



Do nového ročníku Pedagogické orientace

Vážení přátelé a příznivci,

dovolte, abychom vás na počátku letošního ročníku Pedagogické orientace co nejsrdčněji pozdravili a popřáli vám hodně zdraví a tvořivé energie ke zvládnání všech pracovních i osobních situací, s nimiž se budete setkávat. Letošní ročník našeho (tedy i vašeho) časopisu je předznamenám dvěma událostmi. Tou první je vstup České republiky do Evropské unie (1. května 2004) a druhou událostí je 40. výročí založení Československé pedagogické společnosti (22. října 1964). Chápeme obě události jako výzvy, na které bychom chtěli reagovat i v Pedagogické orientaci.

V letošním ročníku bychom se rádi orientovali na tato **témata**:

- zkvalitnění jazykového vzdělávání jako předpoklad úspěšné komunikace v zemích Evropské unie,
- evropská dimenze kurikula (teorie kurikula, klíčové kompetence v různých typech vzdělávacích programů, proměny kurikula základní a střední školy, změny v kurikulu učitelského vzdělávání apod.),
- psychodidaktické problémy realizace kurikula (práce učitele s učivem z hlediska učení žáka, podněcování žákova poznávání apod.),
- výchova v měnících se (kulturních, ekonomických a sociálních) podmínkách (nové obzory v teorii a praxi výchovy, výchova podporující růst osobnosti, lidský vztah jako těžiště výchovy, faktor času ve výchově, výchova a sebevýchova, výchovný vliv prostředí, multikulturní výchova apod.),
- celoživotní učení a (sebe)vzdělávání.

Jak se tato témata podaří naplnit konkrétními příspěvky, to již záleží na vás – čtenářích.

Samostatné číslo našeho časopisu předpokládáme věnovat **40. výročí „narození“ Československé (nyní České) pedagogické společnosti**. Pokud máte k dispozici **zajímavé materiály** vztahující se ke čtyřicetiletému období činnosti Československé pedagogické společnosti, prosíme o jejich zapůjčení a zaslání na adresu redakce. Redakční rada Pedagogické orientace dále **uvítá vaše příspěvky**, které budou:

- vzpomínkou na váš vstup do Československé pedagogické společnosti,
- úvahou nad tím, co vám ČPdS dává a jak podle vašeho názoru přispívá k rozvoji pedagogických věd,
- vzpomínkou na starší kolegy, členy Československé pedagogické společnosti,
- zamyšlením nad další orientací České pedagogické společnosti a nad možnostmi její spolupráce se Slovenskou pedagogickou společností a jinými

tuzemskými i zahraničními organizacemi a asociacemi, které se zabývají výchovou a vzděláváním,

- jiným zajímavým sdělením, které zaujme širší čtenářskou obec našeho časopisu.

Protože plánujeme vydat jubilejní číslo *Pedagogické orientace* koncem tohoto roku, žádáme vás, abyste své (spíše stručné, ale věcné) **příspěvky zasílali redakci průběžně, nejpozději však do konce srpna 2004.** Děkujeme za spolupráci!

*Redakční rada a redakce
Pedagogické orientace*

Česká pedagogická společnost pořádá při příležitosti 40. výročí svého založení konferenci na téma

PROMĚNY PEDAGOGIKY

Konference se uskuteční ve dnech 3. a 4. 2. 2005 na Pedagogické fakultě UK v Praze a bude spojena se Sjezdem České pedagogické společnosti.

Program

Čtvrtek 3. února 2005

Dopoledne: Plenární konferenční jednání

Aktivní účast přislíbili: *prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., prof. PaedDr. Jiří Kotásek, CSc., prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., prof. Bogusław Śliwerski, prof. PhDr. Štefan Švec, CSc., prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.*

Odpoledne: Jednání u kulatých stolů

Témata:

1. Teoreticko-metodologické problémy rozvoje pedagogiky jako vědy
2. Společnost a pedagogika
3. Komunikace pedagogiky s veřejností
4. Aktuální problémy multikulturní výchovy

Společenský večer

Pátek 4. února 2005

Předpokládá se pouze dopolední jednání.

Závěry z jednání u kulatých stolů.

Sjezd České pedagogické společnosti (včetně voleb členů jejího hlavního výboru).

Pozvánka na konferenci je zasílána souběžně s tímto číslem. Další informace také na internetových stránkách ČPdS – www.cpdS.cz.

Obsah

Škola a současnost _____	5
PROKOP, J.: Teorie odškolnění – Illichova a Freireho radikální kritika školy	5
MANNIOVÁ, J.: Európska dimenzia vo výchove a vzdelávaní	16
Sociální pedagogika _____	22
SEDLÁK, J.: Aktivity při řešení domácího násilí	22
MÜHLPACHR, P.: Nová paradigmata v diagnostice syndromu CAN	30
ŠKRABÁNKOVÁ, J.: Vliv rodinného prostředí na utváření osobnosti	38
KRAUS, B.: Deset let činnosti Hnutí R a pedagogika	44
Oborové didaktiky _____	49
ŠKODA, J., DOULÍK, P.: Pregraduální příprava učitelů chemie v didaktických disciplínách a hodnocení jejího významu	49
MALOTA, L., KOPŘIVA, V.: Strategie výuky v disciplíně biochemie potravin bakalářského a magisterského studijního programu na Fakultě veterinární hygieny a ekologie VFU Brno	65
Pedeutologická problematika _____	69
POLÁK, M.: Pracovní podmínky učitelů a syndrom vyhoření	69
Z pera doktorandů _____	74
BRYCHOVÁ, A.: Prosadí se evropské jazykové portfolio na našich školách?	74
HRBÁČKOVÁ, K.: Vliv metakognitivních strategií na rozvoj autoregulace učení	81
Dokument _____	89
HOFBAUER, B.: Evropská charta účasti mladých lidí na životě měst a regionů byla inovována	89
Revidovaná Evropská charta participace mladých lidí na místním a regionálním životě	96
Zprávy _____	110
Didaktika – opora proměn výuky? (<i>Jana Doležalová</i>)	110
Výchova v kontextu sociálních proměn (<i>Marta Rybičková</i>)	113
Zpráva o konferenci Slovenské pedagogické společnosti a katedry pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoděje v Trnavě (<i>Dana Knotová</i>)	115
Recenze _____	118
Seibert, N. (ed.) Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche. (<i>Karel Rýdl</i>)	118
Kudláčková, B.: Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia. (<i>Martin Žilínek</i>)	120
Tegze, O. Neverbální komunikace. (<i>Nikola Mošlerová</i>)	122
Bečvářová, Z. Současná mateřská škola a její řízení. (<i>Radmila Burkovičová</i>)	126
Sedlák, J. Z mého zápisníku. (<i>Josef Maňák</i>)	128
Podnětná slovenská publikace (<i>Radomír Choděra</i>)	129

Škola a současnost

Teorie odškolnění – Illichova a Freireho radikální kritika školy

Jiří Prokop

Abstrakt: Na konci roku 2002 zemřel v Brémách slavný rakouský sociolog výchovy, teolog, pedagog a tvůrce teorie odškolnění Ivan Illich (1926–2002). Jde o teorii, která sice vznikla před více než 30 lety, je ale stále v různých souvislostech zmiňována. Illich kritizoval amerikanizaci Třetího světa, vedl mezinárodní semináře na téma alternativ v edukaci, spolu s civilizačními výzvami současnosti. Má mnoho společného s brazilským pedagogem a osvětovým pracovníkem Paulo Freirem (1921–1998), tvůrcem nových metod a programů alfabetizace dospělých, jedním z hlavních architektů reformátorského hnutí tzv. pedagogiky osvobození. Stať je o společných znacích tohoto hnutí a teorie odškolnění, zároveň je ale vzpomínkou na dosud u nás opomíjené osobnosti, které jistě patří do dějin pedagogického myšlení.

Klíčová slova: Illich, Freire, odškolnění, bankovní koncepce vzdělání, kritika školy, školní rituál a mýtus, skrytý školní program, reforma školy

„Pro dnešní svět je příznačné, že vláda může věnovat škole vlastní muzeum. Tímto rozhodnutím byla škola svěřena – jako předtím bizon, baroko a Botticelli – památkové péči. Nové muzeum dovoluje, a to s pýchou, pečovat o odbornou zdatnost a přívětivost památky této staré škatule, která tak houževnatě lpí na svém životě, a přitom je stále nákladnější.“ (Illich, 1984)

„... Databanková koncepce vzdělání vnímá lidi jako tvory ovladatelné a přizpůsobivé. Čím více úsilí vkládají žáci do přechovávání svěřených vkladů, tím méně se rozvíjí jejich schopnost kritického pohledu na svět. Tato schopnost slouží zájmům utlačovatelů, kteří nedbají o to, aby svět svým žákům odhalovali, ale aby si oni udrželi výhodnou pozici...“ (Freire, 1992)

Škola se historicky „přežila“, jak naznačuje Illichův úvodní citát. Nicméně školy určují nadále a každodenně všední život žáků, jejich rodičů a učitelů.

Opravdu a skutečně změnit dnešní školu znamená dát žákům, učitelům a rodičům možnost poznat sebe sama, prostředí kolem sebe a současný svět, včetně školy, i s možností to vše měnit. Výzvy současného světa známe – ochrana přirozeného životního prostředí, zabezpečení míru, celosvětová spravedlnost a tolerance, hledání nového životního stylu aj.

Jak se to odráží v pedagogických diskusích? Někdy je zdůrazňován význam nějakého nového kurikula, popř. vyučovacích principů „nové výchovy“ – jako jsou výchova k ochraně životního prostředí, výchova k demokracii, výchova k evropanství, výchova k míru. Jde vlastně o pokusy přizpůsobit lidi pedagogickými prostředky měnícím se společenským podmínkám. Někdy se zdůrazňuje význam nových pedagogických směrů, jako jsou alternativní pedagogika, ekologická výchova, tzv. mírová pedagogika. Jiný postoj směřuje k novému paradigmatu učení, které se vztahuje jak na nový postmoderní způsob vidění světa, tak na jiné (globální) zacházení s přírodou a vlastním tělem, ale zahrnuje také zásadní změny našich sociálních vztahů ke společenským institucím. Jejich cílem je znovuzískání našich těl, našeho zdraví, naší sexuality, našeho přirozeného životního prostředí, třeba i našich archaických tradic, našeho nevědomého ducha, našeho vztahu k zemi, našeho smyslu pro společenství a sounáležitost s druhými. Jaký význam bude náležet škole v takovém společenském uspořádání? Nebude taková škola k vidění pouze v muzeu, jak je tomu například v pedagogických muzeích v Uherském Brodě nebo v Přerově, nebo naopak – nejde o nějakou utopii?

Zdálo se, že **teorie odškolnění**, která se objevila v 60. letech 20. století, upadne v zapomnění. Ale z různých důvodů se objevuje jako krajní alternativa znovu a znovu, a to z důvodů společenských problémů kolem nás, v souvislosti s vědeckými výzkumnými tradicemi, ale také dle zájmu různých akademických a vědeckých institucí. Je pravda, že v našich zemích se v druhé polovině 20. století těmto radikálním kritickým teoriím školy odborníci příliš nevěnovali, a pokud ano, tak bez odezvy a sporadicky (např. Bacík, 1975; Cipro, 1984).

Ani první vydání knihy *Odškolnění společnosti v češtině* (Illich, 2001) příliš vzruchu nevyvolalo. V této knize autor ostře kritizuje školu a požaduje její radikální likvidaci. Podle jeho názoru jsou školy ve společnosti vším jiným, jenom ne místem vzdělávání. Vzdělání jednotlivce není podle něj výsledkem vyučování ve škole a zvyšování počtu škol nepřispívá k růstu kvality vzdělání. Škola reprodukuje stávající třídní rozvrstvení, svým obsahem neodpovídá skutečnému životu . . . (Průcha, 1997, s. 402–405). Možnou změnu této situace vidí Illich ve společnosti odškolněné, ve které je škola nahrazena jinou formou a institucí. Společnost bez škol (odškolněná společnost) boří všechny do té doby známé stereotypy v pohledu na školu (Prokop, 2001, s. 24). Žádá, aby žák sám volil, čemu se učit, kdy, při jaké příležitosti se

učit, a s kým se učit, aby volil i učitele a nebyl v tomto směru k ničemu nucen. (Bacík, 1975, s. 455)

Paolo Freire, kterého stejně jako Ivana Illicha můžeme zařadit k tzv. emancipačním pedagogům, je autorem známé **bankovní koncepce vzdělání** a školy. Domnívá se, že vzdělání a vědění je majetkem lidí, kteří se považují za vševědoucí a ty druhé ignorují a brání jim ve vzdělávání. Podle této koncepce se žáci při vyučování stanou osobami přijímajícími jakýsi vklad a učitelé jsou těmi, kteří „vkládají“ (jako peníze do banky). Žáci jsou těmi, kdo sbírají a „skladují“ jednotlivé obsahy. Podle Freireho tomu lze předejít likvidací rozporů mezi učitelem a žákem. Tento rozpor ale nelze řešit v databankovém světě vzdělání, jak jej známe dnes. Ve škole přetrvávají některé mýty: „učitel ukáznuje, žáci jsou ukáznění“, „učitel ví všechno, žáci nic“, „učitel vybírá, žáci se mu podřizují...“ (Prokop, 2001, s. 25). Databanková či bankovní koncepce vzdělání považuje lidi za přizpůsobivé tvory. Převažuje adaptace žáků na svět rozložený na fragmenty. Učitelé (bankovní úředníci) se nesnaží o to, aby byl svět vnímán jako svět možných změn.

Je fakt, že o těchto teoriích se diskutuje tehdy, pokud se ukazuje, že jsou ve vzdělávacím systému zanedbávány každodenní problémy žáků, učitelů a rodičů, které i v současnosti představují zvláštní společenskou konfliktní zónu. Pokud sledujeme tyto diskuse o odškolnění (Illich/Freire) v zahraničí, vidíme, že tento přístup zahrnuje množství různých kritických teorií a vychází spíše z celosvětového společenského hnutí než z jasně vymezené vědecké tradice. Integrojícím vztahným bodem je přitom latentní krize byrokraticko-kapitalistické industriální společnosti a s tím spojená krize školy jako nositele a průkopníka industriálních rytmů pokroku. Praktickým tématem v těchto diskusích může být vzdělávání učitelů, postavení žáka v procesu vzdělávání atd. Školu tady máme (a vzhledem k jejímu společenskému významu je v současnosti historicky nesmyslné chtít ji „zrušit“), ale na druhé straně se nemůžeme vyhnout otázce, jak někdy mohou učitelé, žáci a rodiče „přežít“ všední den ve škole.

Pokud sledujeme v uplynulých desetiletích reformy v oblasti vzdělávání, vidíme, že často vedou do jakési slepé uličky:

- Cíle a plánování dalšího vývoje a změny ve školství jsou vázány na vědecký úsudek odborníků a „všední“ skutečnosti ve škole jakoby ztrácejí na významu. Odpovědnost, rozhodování a vliv se přesunují do nadřazených orgánů. Ještě více se zužuje volný prostor pro jednání učitelů a rodičů, a to i přes nesporné legislativní změny v této oblasti.
- Na vývoj v této oblasti se pohlíží jako na extrapolaci z minulosti, jako na kvantitativní posun od stávajícího stavu (větší organizační jednotky,

větší diferenciaci, vyšší osobní a materiální náklady, větší specializace učebních obsahů, více učebních příležitostí . . .).

- Reformami bývají řešeny i dalekosáhlé společenské problémy, například vzdělání má přispět ke zvládnutí strukturální nezaměstnanosti, k sociální „rovnosti příležitostí“ (především zvýšenou sociální mobilitou), má přispět ke zvládnutí politicky legitimovaných obsahů (reformy kurikula jako administrativní logická nařízení při současné společenské ztrátě smyslu). Na druhé straně tyto reformy překračují omezené možnosti školy, přecenují její vliv. A z různých ekonomicko-společenských důvodů jsou ztíženy samotné učební procesy, nebo je jim dokonce i bráněno.

Ale je jasné, že změnu („demokratizaci, humanizaci“) školy je třeba namířit především na každodenní problémy žáků, učitelů a rodičů. Na druhé straně na tyto zainteresované aktéry školy nelze pohlížet izolovaně od společenských zkušeností, nebo izolovaně od „totality“ jim nadřazených orgánů a institucí. Reformy struktury školy a kurikula jsou jen tehdy schopny změnit a humanizovat všední život ve škole, pokud budou stavěny na teorii všedního dne zúčastněných jako jejich vzorů společenské interpretace (stavy vědomí) a pokud je budou akceptovat jako důležitý korektiv společenských a pedagogických teorií. Tento přístup je nutný na pozadí vnitřních inovačních procesů ve škole a na pozadí zkušeností se společensko-politickými reformami v oblasti školství v minulosti.

Samozřejmě, že potřebu škol nelze zdůvodnit pouze individuálními potřebami jednotlivců. Škola a školské reformy budou stále sledovat politické cíle a přebírat společenské funkce, ale na druhé straně nemůžeme stále abstrahovat od potřeb a zájmů žáků, učitelů a rodičů. Vždyť se stále ukazuje, že školní učení je definováno jako skrytá kurikulární filozofie neschopnosti a nedostatku. Selhání ve škole se nadále odvozuje především z nedostatečných schopností žáků, špatného vysvědčení, z nedostatku dobrých známek. Děti a mládež jsou ti, kteří se učí – to je oficiální definice jejich role ve škole. Nikdo se neptá, co umí, jaké mají zkušenosti, představy a přání. Učitelé spolu s rodiči je převážně poměřují podle toho, co ještě „neumí“ a co jednou budou „muset umět“.

To je základní zkušenost, která je skrytá v učebním plánu školy (skrytém kurikulu, skrytém programu školy) – učení ve škole přispívá ke kvalifikaci užitečnatelné pracovní síly a k socializaci politicky loajálních občanů, současně ale přispívá i k individuální a kolektivní „de-kvalifikaci a de-socializaci“ jednotlivců. Také k „ne-kompetenci“, k samostatné duševní a fyzické práci, k ztrátě odpovědnosti za dlouhodobé následky naší filozofie růstu, nejen ekonomického. Je otázka, zda současná praxe škol sama indi-

viduální a sociální učení neomezuje, nepotlačuje a nezabraňuje mu, místo aby ho zpřístupnila a podporovala.

Radikální kritika školy

Jak již bylo výše zmíněno, radikální kritika školy Ivana Illiche a Paula Freireho vznikla koncem 60. let minulého století a v 70. letech již nabyla světového věhlasu. U obou autorů se specifickým způsobem spojuje zkušenost s koloniálním vykořisťováním a utlačováním takzvaného třetího světa s kritikou stále více globalizovaného způsobu života, tj. modelu kapitalistického industrialismu. Jejich kritika školy poukazuje na významné nedostatky (deficity) tradičních, většinou disciplinárně omezených a historicky eurocentristicky zjednodušených teorií školy (Sachs, 1979):

- Společensko-teoretický deficit, který spočívá často v nedostačující analýse ekonomického, sociálního a kulturního „souznění“ idejí a praxe školy s idejemi a praxí vědecko-technického pokroku.
- Empirický deficit, který spočívá v systematickém přehlížení každodenních zkušeností žáků, učitelů a rodičů (viz. snahy o školskou reformu posledních let, srovnej: Bílá kniha, 2001).

Je otázkou, zda můžeme Freireho a Illiche označit v užším smyslu jako ucelené teoretiky školy. Freireho kritiku školy můžeme pochopit pouze na pozadí jeho pedagogicko-politického programu „osvobozující výchovy“, filozofického konceptu „pedagogiky utlačovaných“. Kritika školy a výchovy u Illiche se vztahuje k historicko-sociálním kořenům rituálů („škola“) a mýtů („výchova“) moderních industriálních společností. Dauber (1987) rozebírá tyto teorie, které kritizují veřejné a povinné školy, právě v tomto rámci, **v rámci školních rituálů a výchovných mýtů:**

- a) **Rituál:** Školní vyučování spočívá v sociálně kontrolovaném učení a v životě školy, které určuje někdo cizí. Důsledkem nejsou vyšší učební výkony, ale rostoucí apatie a agrese.

Mýtus, který zastírá tento stav věcí, zní: **Školy jsou místa učení a výchovy.** Více učení vyžaduje více školy. Kritice a mýtu, který zastírá realitu, odpovídá faktická tendence prodlužovat povinnou školní docházku prostřednictvím zákona nebo sociálních tlaků směrem „dopředu“ a „dozadu“ ve vzdělávání dospělých.

- b) **Rituál:** Pro učební procesy tak potřebné osobní vztahy mezi učícím se a učitelem jsou nahrazovány institucionální zodpovědností.

Mýtus zastírající tento stav věcí zní: **Aby bylo možné se učit, je zapotřebí profesionálního návodu prostřednictvím státem zaměstnaného učitele.** Více učení vyžaduje více učitelů. Kritice a mýtu, který zastírá tyto skutečnosti, odpovídá faktická tendence organizovat školy stále více po způsobu továren, tj. aby byly co možná největší a aby

byly racionální; co nejvíce diferencované, aby byla výuka specializovaná a založená na dělbě práce. V takové škole, organizované po vzoru továrny, zůstává aktivní, individuální, ale i disciplinované učení pouze prázdným heslem.

- c) **Rituál:** Školy slouží především bohatým a privilegovaným; jejich veřejné financování je vlastně formou regresivního zdanění. Většinou zvýhodňují menšinu.

Mýtus zakrývající tento stav věcí zní: **Všeobecná povinná školní docházka je přínosem ke zmenšení sociálních nerovností a sociální mobilitě.** Tento mýtus zakrývá jádro kritiky, která se vztahuje na faktické tendence, tj. že investice do vzdělání v hierarchicky strukturovaných společnostech plynou především do zdokonalení dalších a vyšších vzdělávacích procesů. A proto jsou s rostoucí úrovní vzdělání vlastně poskytovány stále větší náklady stále menší skupině lidí.

- d) **Rituál:** Monopolizuje se učení ve směru pedagogicko-didaktických úkolů v prostředí školy, a to v takové míře, že okolní prostředí již není vnímáno jako prostor pro získávání zkušenosti a jednání. Škola je odříznuta od reálných společenských problémů, a tím se zvyšuje irelevance toho, co se učí ve škole.

Mýtus zakrývá tento rituál **rostoucím významem a potřebou formálního ukončení vzdělání.** Školní praxe orientovaná na známky, vysvědčení a oprávnění vylučuje zkušenosti žáků, učitelů a rodičů a nahrazuje samostatné uchopení problémů návykem na konzumaci nedůležitých vědomostí. Vědění „ze světa“ a „pro svět“ se stává vědění „o světě“. Vyučování se stává „procesem databankového vkládání“, ve kterém jsou školní pravdy „uloženy“ ... a stejně rychle zapomenuty, jako byly „vtlačeny“ do hlavy.

Názory a případné protinávhrhy Freireho a Illiche vyrůstají ze základních podob jejich kritiky vracející se v mnoha obměnách: rozvoj sociální závislosti prostřednictvím hierarchické struktury učebních procesů koresponduje s ukládáním mrtvého vědění; obojí činí člověka neschopným kriticky reflektovat a změnit svou vlastní situaci. Sociální omezení v přístupu k relevantnímu vědění koresponduje se zacvičováním do rituálu stále rostoucí spotřeby zboží a služeb. Tato produkce odcizených potřeb ničí autonomní lidské schopnosti a vede ke speciální nekompetenci a kalkulovanému nezájmu.

Freire se pokouší o zkoumání a zpracování reality lidí a její zpětný odraz v jejich vědomí. Předmětem jeho zkoumání nejsou ani tak lidé, jako jejich reálná situace. Analýza vztahů mezi myšlenkami lidí o jejich světě a jejich

jednáním vede k odhalení „hlavních témat“, ve kterých je tato dialektika jasně vyjádřena.

Cílem Freireho práce je uvědomění si sebe sama a překonání kultury mlčení, která může vzniknout právě tak z obrovské hospodářské závislosti a vykořisťování (v tzv. třetím světě), jako z nesmírné institucionální závislosti a odcizení. Freire vidí „učitele“ a „žáky“ jako partnery v dialogu o společné realitě. Jejich komunikace, reflexe a jednání se vztahuje k této realitě. Společný akt osvobození začíná analýzou utlačovatelských struktur. Úkolem „učitele“ je odrážet realitu a vstupovat s „žákem“ do dialogu o strukturách reality ve vědomí. Tím se dešifruje společná realita. Jako subjekty společného učebního procesu pracují „učitel“ a „žák“ společně na zrušení subjektivně prohloubené závislosti.

Návrhy Illicha míří tímto směrem: na obrat (inverzi) institucionálních struktur, tím na zespolečenštění učebních možností a prostředků, na opětovné uvedení učení do každodenních životních a pracovních souvislostí. Z Illichova hlediska omezují stávající institucionální struktury přístup k vědě a vzdělání. Jejich místo mají zaujmout zprostředkovací místa, která fungují jako síť vzájemného učení a umožňují každému navazovat kontakt s druhými za účelem výměny vědomostí a zkušeností. Institucionální monopolizace učení ve školách váže uspokojování potřeby učení na využití profesionálních služeb, a tím znehodnocuje mimoškolní učení. Na místo manipulativních institucí, které probouzejí potřeby, aniž by je mohly uspokojovat, mají nastoupit „nástroje“, které umožňují bezprostřední a „společenské“ zacházení s lidmi a přírodou.

„Strategie inverze směřují ke zplnomocnění jednotlivců a jejich skupin převzít do vlastní režie své potřeby a životní zájmy. Prostřednictvím ‚re-toolingu‘ (tzn. opětovného získání disponibilních a použitelných nástrojů) mají být prostředky pro osobní a sociální cíle z ‚velkoorganizátorské‘ správy předány zpět k dispozici menším jednotkám; dešifrování neboli ‚decoding‘ má odstranit výlučnost jazyka a vědění odborníků a zároveň zpřístupnit všeobecné diskuse; ‚odprofesionalizování‘ má zabránit tomu, aby sociální skupiny nacházely svůj životní zájem ve zdržování vědění a moci, jeho používání mimo životní praxi.“ (Sachs, 1975, s. 142)

Možné perspektivy

Kritika výuky, kterou organizuje instituce zvaná škola, tak jak byla předvedena Paulem Freirem a Ivanem Illichem, je ve svém přístupu obsáhlejší a také její důsledky jsou radikálnější než perspektivy ostatních známých moderních teorií školy. Je například kritizována v perspektivě tzv. **humanistické psychologie** škola jako místo, které nabízí málo prostoru pro jednotlivé osobnosti žáků z pohledu učení. Učiteli přináležejí vytvořit během

učení přátelské klima, ve kterém se může učící objekt najít a sám mobilizovat své vlastní síly ke změně.

Paulo Freire jde ve svém konceptu zřetelně nad tento pedagogicko-terapeutický přístup. V centru pedagogického úsilí nestojí pasivně učící se objekt, nýbrž společné dešifrování a změna objektivní situace, která brání lidem v tom, aby jednali podle svého určení a rozhodnutí.

V perspektivě **psychoanalýzy** se popisuje škola jako místo, kde kolektivní usměrňování pudů a ritualizace chování slouží k tomu, aby se izolovaly a kontrolovaly rozpory kulturní a sociální reality za účelem změny přístupu k učení (objektu i subjektu). Freire zachycuje tuto hlubinnou dimenzi pedagogické interakce v obrazu „konceptu bankéře“ a obrazem „kulturní invaze“; Freire jde dále i tím, že odhaluje politický charakter každé takové depozitní výchovy.

Z perspektivy interakční analýzy je kritizována škola jako místo, kde se pouze ve výjimečných případech „něco“ dovoluje a kde je možné výjimečně se distancovat od formálních norem instituce a vnést tam prvky vlastní biografické identity.

Freire a Illich rozvíjejí tuto kritiku ritualizované interakce ještě dále. Tam, kde už není ohrožena pouze sama individuální osobní rovnováha, projevuje se ritualizace školních učebních procesů v jejich celospolečenském významu, totiž jako podrobení se a zacvičení se do rituálů spotřeby.

Tím lze z pohledu analýzy instituce kritizovat školství jako místo sociální a kulturní selekce, pomocí jejichž ideologických předefinování je podporována a vlastně i reprodukována hierarchie společenských vztahů.

Illich rozvádí kritiku tímto směrem: Jeho **analýza skrytého učebního programu** formou organizovaného učení relativizuje víru v možnosti „racionální pedagogiky“ (Bourdieu a Passeron, 1971). Ukazuje, že právě úspěšné absolvování vzdělávací instituce pohřbívá sebedůvěru a kreativitu a končí vlastně až nekompetentností. Tak lze školu z politicko-ekonomického hlediska popsat jako místo, kde se opakují vztahy dominance a podřízenosti, které známe ze zaměstnaneckého subsystému společnosti, a kde se mládež připravuje na odcizenou práci v hierarchických sociálních vztazích.

Illich pokračuje v této kritice ještě dále. Ukazuje, že školy celosvětově slouží zájmům kapitalistického rozvoje (a zaostalosti ve vývoji), že nejde jen o politickou změnu výrobních vztahů, ale především o zásadní přeměnu industriálního výrobního způsobu, jehož vše pronikající směnné a zbožní vztahy ničí autonomní lidské schopnosti a rozšiřují modernizovanou chudobu, tedy rostoucí neschopnost používat vlastní osobní nadání, statky společnosti a zdroje životního prostředí.

Illich a Freire poukázali coby prostředníci mezi tzv. zaostalým a tzv. rozvinutým světem na to, jaké funkce a následky má expanze školou organizo-

vaného učení – a to na obou stranách. Oba ukázali, že sociální a ekonomický „rozvoj“ zemí Třetího světa – a tím humánní přežití všech – nezávisí nutně na tom, zda se tady podaří jako u těch druhých zavést rozsáhlé společensko-politické školské reformy a učební procesy. Oběma je vlastní společný cíl – odstranění krize školy nebo obecně výchovy. Oběma jde o to, aby lidé vědomě chápali realitu, ve které žijí, mohli sami kontrolovat a autonomně vytvářet společenství s druhými.

Přesto lze z jejich knih a článků, z jejich kritiky odvodit řadu praktických výchozích bodů pro reformu školy:

- Školy se musí, dokud za ně nemáme žádné všeobecně uznávané alternativy, interně změnit tak, aby prostor k učení pro žáky a učitele už nebyl omezen na většinou sterilní atmosféru školních tříd a budov, ale aby se také přemístil aktivně do okolního sociálního a přírodního prostředí.
- Tím se relativizuje i význam učitelů doživotně pověřených úřadem, jejichž kompetence jsou omezeny na vyučování. Učitelé musí sami sbírat zkušenosti i v jiných pracovních oblastech. Vedle toho mohou být přizváni jako učitelé i odborníci z různých oborů. Pedagogičtí „laici“ mohou přispět ke zrušení profesionálního monopolu pedagogické byrokracie v rozhodování o obsahu a formách výuky, a učinit školu místem demokratické spolupráce.
- Vztah mezi učitelem a žákem nemusí být založen na nadřízenosti a podřízenosti, ale může vést k partnerské spolupráci ve společné snaze při řešení reálných společenských problémů.
- Školní vědomosti nemusí být irelevantní pro osobní učení, sociální jednání a rozvoj. To předpokládá také postupné zrušení institucionálního oddělování příležitostí ke vzdělávání a učení pro děti a mladistvé na jedné straně a dospělé na straně druhé.
- Školy už nesmějí sloužit tomu, aby zpřístupňovaly vysoce ceněné a společensky relevantní vědění jen menšině na náklady většiny. Proto musí být obrácena funkce škol: z místa kontrolovaného udělování vědomostí se musí stát každému přístupnými centry možností vzdělávání. To také znamená rušení přísně strukturovaného kurikula.
- Školy musí uvolnit své stnulé vnitřní organizační struktury. Chtít učit všechny děti ve věkově homogenních skupinách ve stejném čase stejnému učivu slouží jen sociální kontrole. Heterogenní zájmové skupiny a flexibilní časové plány jsou možné prvky individuálnější určeného učení.
- Školy musí být především zbaveny funkce propůjčování oprávnění k dalšímu učení a práci, která stále vystupuje do popředí, často doživotně. To ale znamená vybudování volně přístupných možností učit se pro dospělé v každém věku a různého předchozího vzdělání.

Ivan Illich (1926–2002)

Sociolog a pedagog **Ivan Illich** se narodil v roce 1926 v chorvatské rodině ve Vídni, studoval teologii a filozofii na Gregoriánské univerzitě v Římě, doktorát v oboru historie získal v Salcburku. V roce 1951 přišel do USA, v letech 1956–1960 byl prorektorem Katolické univerzity v Portoriku. Věhlas získal jako spoluzakladatel a organizátor vědecko-informačního střediska CIDOC (Centro intercultural de documentacion), které založil v roce 1961 v New Yorku a jež potom rozvíjelo svou činnost v Cuernavace v Mexiku. Zabývalo se výzkumem škodlivých důsledků průmyslové civilizace pro lidstvo. K jeho nejznámějším knihám patří: *Celebration of Awareness* (1969), *Deschooling Society* (1971), *Tools for Conviviality* (1973), *Energy and Equity* (1974), *Imprisoned in the Global Classroom* (1976), *Medical Nemesis* (1976), *Toward a History of Need* (1978), *Shadow Work* (1981), *Gender* (1983), *Schule ins Museum* (1984), *The Alphabetization of the Popular Mind* (1988) aj. Jeho články se objevují v mnoha významných světových denících a časopisech (*The New York Review of Books*, *Esprit*, *Le Monde*, *The Guardian*, *Kursbuch*, *Siempre*).

Paulo Freire (1921–1998)

Brazilec **Paulo Freire** se narodil v roce 1921 v Recife (Brazílie), je znám jako osvětový pracovník a pedagog. V roce 1974 v Recife začal s alfabetizací dospělých, rozvinul v tomto směru vlastní metodu. Tu dále rozvíjel mnoho let v Chile, kde působil jako expert UNESCO. Od roku 1964 byl profesorem dějin a filozofie výchovy v Recife. Po převratu byl v roce 1964 vězněn a po sedmdesáti dnech vězení deportován do Chile. I když jeho knihy byly v samotné Brazílii páleny, jeho metody byly široce uplatňovány nejenom v Brazílii, Peru, ale i v mnohých jiných rozvojových státech. Po dvou letech profesury na univerzitě v Harvardu pracoval od roku 1970 v Ženevě v Ekumenické radě. V roce 1980 se vrátil do Brazílie, od roku 1985 vedl International Council for Adult Education. Mezi jeho nejznámější knihy patří: *Pedagogy of the Oppressed* (1970), *Pedagogy in Process* (1978), *Lehrer ist ein Politiker und Künstler* (1981), *The Politics of Education* (1985), *La naturaleza politica de la education* (1990) aj.

Literatura

- BACÍK, F. Illichovy teorie o nutnosti zániku školy a „odškolštění“ společnosti. *Pedagogika*, 25, 1975, č. 4, s. 447–460.
- Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR.* Praha: UIV, 2001.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. *Die Illusion der Chancengleichheit.* Stuttgart: 1971.
- CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy.* Praha: Panorama, 1984.
- DAUBER, H. Radikale Schulkritik als Schulteorie? In TILLMANN, K.-J. (ed.) *Schultheorien.* Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Opressed.* Penguin Books, 1972.

- FREIRE, P. „Bankowa“ koncepcja edukacji jako narzędzie opresji. In *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”, 1992.
- ILLICH, I. *Deschooling Society*. New York: Harper and Row, 1971.
- ILLICH, I. *Schule ins Museum*. Bad Heilbrunn: Phaidros und die Folgen, 1984.
- ILLICH, I. *Odškolnění společnosti*. Praha: Slon, 2001.
- PROKOP, J. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita, 2001.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- SACHS, W. Entschulung des Lernens. *Neue Sammlung*, 1975, 15, 2, s. 142.
- SACHS, W., a kol. „Fetisch Produktivkraft“ über die Schwierigkeiten orthodoxer Marxisten mit der Alternativschule – Bewegung. *Pädagogik extra*, 1979, 9.

PROKOP, J. Teorie odškolnění – Illichova a Freireho radikální kritika školy. *Pedagogická orientace* 2004, č. 1, s. 5–15. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PhDr. Jiří Prokop, Ph. D., Katedra pedagogiky PedF UK v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha

Európska dimenzia vo výchove a vzdelávaní

Jolana Manniová

Príspevok je zameraný na spoločenskú problematiku, ktorá v súčasnosti rezonuje vo všetkých oblastiach života, ku ktorým patrí aj zavedenie európskej dimenzie do výchovy a vzdelávania. Naša škola stojí na prahu procesu, v ktorom sa podľa Walterovej (1997), Mistríka (1999) a Berovej (2001) výchova k európanstvu a kultivácii vzťahu k Európe stáva kľúčovou otázkou.

Výchova k európanstvu a európska otázka výchovy a vzdelávania sú podľa Walterovej (1997) a Mistríka (1999) významným faktorom prípravy detí a mládeže na život v dospelosti i prostredkom porozumenia prostredia, v ktorom žijú. Výrazom národného vzdelanostného potenciálu nie je len otázka základných zručností, ale je to i harmónia medzi rozumovým prístupom a citom, toleranciou a chápaním druhých, ako aj vlastné úsilie a smerovanie každého jednotlivca.

Európsku dimenziu vo výchove a vzdelávaní môžeme vymedziť ako proces kultivácie vzťahu k Európe a k odhaľovaniu jej hodnôt. Podľa Gruppa (2000) sa realizuje osvojovaním si vedomostí a zručností, dôležitých pre pochopenie európskych procesov, rozdielností a jednoty, pre vzájomné porozumenie, toleranciu a ústretovosť, pre prípravu mladých ľudí na rolu zodpovedných občanov, kvalitných ľudí a flexibilných pracovníkov.

Naše deti sú podľa spomínaných autorov budúcimi aktívnymi účastníkmi a spolutvorcami európskeho zjednocovacieho procesu. Predstava úlohy školského vzdelávania v sociálnej integrácii Európy je zameraná vo výchovnej oblasti na hodnoty slobody, humanizmu a demokracie, čím naplňajú rámec výchovných cieľov a v oblasti vzdelávania na rozširovanie a rozvíjanie poznatkov o európskej histórii, kultúre, vede a umení.

Okrem toho škola potrebuje pripraviť žiakov k väčšej sociálnej zodpovednosti. Takto koncipovaná výchova, ktorá ich pre túto úlohu pripravuje, nesmie zabudnúť na sociálne ciele, v ktorých sú zakomponované požiadavky na zlepšenie jazykových zručností, na vzájomné poznávanie národných kultúr, na schopnosť pracovať s príslušníkmi iných národov alebo v prostredí inej krajiny, ktorá má viesť podľa Lombardiniovej (2001) k vytváraniu povedomia európskeho občianstva.

V ďalších smeroch majú svoje zastúpenie socializačné ciele, ktoré z pohľadu európskej dimenzie vo výchove a vzdelávaní majú vypestovať u žiakov zmysel pre zodpovednosť a solidaritu so spoločnosťou, ako aj osobnostné ciele, ktoré majú rozvinúť schopnosti autonómie, úsudku, kritického postoja

a inovácie. Sociologické a sociálne aspekty majú kľasť dôraz na problematiku rozvoja ľudského potenciálu a sociálny rozvoj.

V európskej dimenzii vzdelávania však podľa Walterovej (1997) nejde len o vzdelávanie v Európe, ale o prípravu na život v nej. Preto je potrebné ďalšie ciele tejto výchovy zamerať na oblasť formovania postojev (k sebe, druhým, k ľuďom a skupinám, k hodnotám), na rozvíjanie zručností a schopností (sebavyjadrovanie, vnímanie druhých, vzájomnú komunikáciu, spoluprácu, rozhodovanie, riadenie, hodnotenie) a vedomostí (informácie o sebe i druhých, o komunikácii, postojoch, hodnotách).

Keďže plnohodnotnú Európu predstavuje súžitie rôznych kultúr schopných svojho rozvoja a vzájomného obohacovania sa, pak k podstatným znakom výchovy a vzdelávania patrí podľa Mistríka a Ondruškovej (1999) jej multikultúrny charakter, ktorý rešpektuje rozdiely ako hodnotu. V programoch interkultúrnej výchovy sa postupne formovali princípy, ku ktorým patrí:

- ochrana základných práv každého jednotlivca a etnických skupín imigrantov;
- interkultúrna výchova ako integrálna súčasť ľudského práva na vzdelanie.

Programy interkultúrnej výchovy čerpajú zo skúseností, ktoré sú založené na úcte a rešpekte k minoritnej kultúre, pričom kladú dôraz na oboznamovanie žiakov s kultúrou prijímajúcej krajiny a s jej problémami.

Ďalším východiskom v európskej dimenzii vzdelávania je vzťah spoločnosti k ľudským právam. Výchova má viesť k tomu, aby si jednotlivec uvedomoval svoje práva a zároveň rešpektoval práva druhých. Preto už v primárnom vzdelávaní sa kladie dôraz na rozvoj intelektuálnych schopností (schopnosť počúvať, identifikovať, diskutovať a chrániť svoje názory, schopnosť rozhodovať a posudzovať), na rozvoj sociálnych zručností (rozpoznávať a prijímať odlišnosti, vytvárať pozitívne osobné vzťahy, riešiť konflikty nenásilnou cestou, prijímať zodpovednosť, zúčastniť sa rozhodovania).

Ďalšou dôležitou oblasťou je výchova, ktorá predstavuje základné stratégie pre dosahovanie pozitívnych zmien v prostredí. Jej hlavným cieľom je utvárať spoločenské vedomie o ekológii, ktorá sa stará o racionálne a šetrné užívanie prírodných zdrojov, pričom sa každý môže stať aktérom ochrany prostredia.

Východiskom je prijatá myšlienka udržateľného rozvoja, ktorá podľa Walterovej (1997) dáva nádej udržať dostatočne vysokú životnú úroveň a nezhoršiť kvalitu prostredia. Z pedagogického hľadiska pri interpretácii tejto myšlienky treba postupovať globálne a v cieľoch výchovy sa postupne zameriavať na vytváranie postojev k zodpovednosti voči prírode, kultúre a budúcim generáciám. Ďalej treba upevňovať vytváranie etických a ekologických

vzťahov, vrátane ľudskej činnosti tak, aby vytvárali stabilitu a pozitívne hodnoty vo svojom okolí, čím sa mení kvalita života, vytvára sa nový životný štýl, ktorý povedie k prehodnocovaniu ľudských potrieb.

V európskej dimenzii vzdelania silne rezonuje i myšlienka využívania informačnej a komunikačnej techniky, ktorá zabezpečí informačnú gramotnosť v spoločnosti, ale i zblíži rôznorodý oddelený svet duchovnej kultúry a umenia so svetom techniky.

Naznačené dimenzie vzdelávania v súčasnosti vyžadujú inováciu pedagogického systému, ktorého paradigmy budú dôsledne zamerané na dosahovanie vysokého stupňa sebauvedomovania európskej kultúry.

Z nášho pohľadu, vzhľadom na formujúci vplyv, na ktorom stavia európska dimenzia vzdelávania, utváranie novej kultúry, ktorá bude stavať na syntéze kvalít v rovine poznávacej, hodnotiacej a pretvárajúcej, bude sa prezentovať v novom spôsobe správania sa, pričom sa zachovávajú miestne kultúrne tradície, pamäti a identity.

Celistvý komplexný systémový pohľad na svet sa podľa Tokárovej (2002) stane podkladom scenára budúcnosti, v ktorej pevná únia už teraz berie na vedomie rýchlo sa vyvíjajúcu globálnu situáciu, ako aj chápe naliehavosť tejto reflexie.

Preto je potrebné podľa Beemaerta a Sandera (1993) v tejto dimenzii rastu a rozvoja klásť dôraz na formujúce pozitívne formálne i neformálne vzdelávanie, ktoré je nezastupiteľné pre vytváranie zmien v postojoch ľudí, v získavaní etického i životného povedomia v pevnej interiorizácii všeludských hodnôt zlučiteľných s trvalo udržateľným rozvojom.

Cieľ výchovy a vzdelávania v zjednotenej Európe podľa Moldana (1996, s. 183) vychádza z modelu proaktívneho človeka. Je to človek, ktorý využíva nielen osvojené vedomosti a zručnosti, ale je schopný reagovať v osobných, životných a pracovných situáciách, je tiež schopný prijímať podnety z okolia, dokáže novým komplexným situáciám predchádzať, vie hľadať varianty riešenia a vyhodnocovať ich dôsledky.

Je schopný sa vyrovnávať s meniacim sa prostredím a charakterom činností, pracovať a prijímať úlohy v skupine, pričom ne stráca svoju ľudskú, občiansku a kultúrnu identitu. Je tvorivý, učí sa celý život.

Proaktívny človek disponuje súborom vedomostí a zručností univerzálne použiteľných v komplexných situáciách. Tieto zručnosti sú nielen výsledkom učenia, osvojovania vedomostí a zručností, ale tiež potenciálmi ďalšieho rozvoja. Tieto zručnosti skupina expertov Rady Európy vymedzila ako súbor kľúčových kompetencií pre Európu (Perret, 1996).

Kompetencie pre Európu

Návrh kompetencií podľa Walterovej (1999, s. 188):

- **Učenie** – byť schopný pracovať so skúsenosťami:
 - dávať veci do súvislostí a organizovať poznatky,
 - organizovať svoj učebný proces,
 - vedieť riešiť problémy,
 - byť zodpovedný za svoje učenie.
- **Objavovanie** – zvažovať rôzne zdroje dát:
 - radiť sa s ľuďmi zo svojho okolia,
 - konzultovať s expertmi,
 - získavať informácie,
 - vytvárať dokumentáciu.
- **Myslenie a uvažovanie** – chápať kontinuity minulosti a súčasnosti:
 - byť schopný sa vyrovnáť s neistotou,
 - zúčastňovať sa diskusie a vyjadrovať svoj názor,
 - hodnotiť sociálne správanie s ohľadom na svoje zdravie, potreby a prostredie,
 - vážiť si umenie a literatúru.
- **Komunikácia** – rozumieť a hovoriť viacerými jazykmi:
 - byť schopný čítať a písať vo viacerých jazykoch,
 - byť schopný hovoriť na verejnosti,
 - obhajovať a argumentovať svoj vlastný názor,
 - počúvať a brať do úvahy názory iných ľudí,
 - vyjadrovať sa písomne,
 - rozumieť grafom, diagramom a tabuľkám.
- **Kooperácia** – byť schopný spolupráce a spolupracovať:
 - robiť rozhodnutia,
 - riešiť konflikty,
 - posudzovať a hodnotiť,
 - nadväzovať a udržiavať kontakty.
- **Práca** – vytvárať projekty:
 - brať na seba zodpovednosť,
 - prispievať k práci skupiny i spoločnosti,
 - organizovať svoju vlastnú prácu,
 - prejavovať solidaritu,
 - ovládať matematické a modelové nástroje.
- **Prispôsobovanie sa zmenám** – využívať informačné a komunikačné techniky:
 - byť flexibilný pri rýchlych zmenách,
 - nachádzať nové riešenia, byť húževnatý v prípade ťažkostí.

V súvislosti s podielom školy na výchove k európanstvu treba vychádzať z bohato členeného obsahu, ktorý v súčasnosti tak v Európe i u nás, naráža

na nápadné nedodržiavanie etických a mravných noriem v povedomí dnešnej populácie. Svet sa odvracia od ideálu dobra, spravodlivosti, čestnosti, lásky. Bujnie zlovôľa, ľahostajnosť človeka k človeku, vytratilo sa svedomie. Činitele socializačného pôsobenia sa javia skôr neúčinné. Vytvára sa nový silný individualistický životný štýl so zmenenou hodnotovou orientáciou. Týka sa to tak školy, tak rodiny, spoločenských inštitúcií i cirkvi. Humanistické koncepcie výchovy v celých dejinách pedagogiky veria, že vývoj človeka je dôležitejší než vývoj ekonomický, pretože výchova a vzdelávanie ako špecifický sociálny systém plní v celej histórii ľudstva tri základné sociálno-rozvojové funkcie:

1. ontogenetickú (napomáha vo vývoji osobnosti jedinca);
2. sociogenetickú (napomáha rozvoju štátu, národu, skupín);
3. kontinuálnu, transformačnú (napomáha generačnému vývoju ľudstva, rozvoju civilizácie, prenosu kultúrnych hodnôt, nových ideí).

Kontinuálna výchova má reálny potenciál urýchľovať požadované zmeny a napomáhať prevencii a riešeniu problémov, ako aj aktualizovať hodnoty modernej kultúry a hodnotové priority v transformujúcich sa štátoch strednej a východnej Európy. Sociokultúrny obsah výchovy a vzdelávania sa sociálnym učením sa má podľa Skalkovej (2004) zamerať na ľudské činnosti, ako sú: poznávacia činnosť, hodnotenie, konanie, komunikácia, pretože účinne napomáhajú rozvoju sociálnych vzťahov:

S ohľadom na rýchlo sa meniace podmienky spoločenského a individuálneho života je úlohou pedagogickej teórie a praxe, aby teleológovia z celej Európy spoločne odborne a systematicky rozpracovali obsah výchovy a vzdelávania, ktorý bude pripravený zohľadňovať prúdy kultúrnej rôznorodosti, premietnutý do cieľov výchovy v jednotlivých krajinách.

Je namieste otázka, či je potrebné formulovať nový cieľ, ideál výchovy, alebo či sa zotrvá pri klasickom modeli harmonicky rozvinutej osobnosti.

V kontexte súčasnej doby sa v jednotlivých krajinách pozícia cieľa výchovy zásadne mení. Naplnenie sociálnych funkcií výchovy prostredníctvom pedagogických cieľov a obsahu vzdelávania sa stáva mimoriadnou šancou každej spoločnosti. Preto vo vzťahu riešenia problémov je potrebné vypracovať programy prosocionálneho správania s komplexnou zameranosťou na rozvoj osobnostných kvalít. S aktívnym multiperspektívnym metodickým prístupom sa tento náročný proces realizácie výchovných cieľov v Európe postupne uskutočňuje.

Literatúra

- BEEMAERT, Y., SANDER, T. *The European Dimension in the Teacher Education*. Published by ATEE with financial support of the Commission of the European Communities. Belgium: ATEE, 1993.

- BEROVÁ, M. Vzdelávanie v krajinách európskej únie. *Pedagogické spektrum*, 2001, roč. 10, č. 5/6, s. 49–86.
- GRUPP, C. D. *Europa 2000. Der Weg zur Europäischen Union*. Bonn: Omnia, 1991.
- LOMBARDINI, V. *Európska únia*. Bratislava: ŠPÚ, 2001. ISBN 80-85756-49-8.
- MANNIOVÁ, J. Globálna výchova a profesionálne kompetencie učiteľov. *Pedagogické rozhlady*, 2001, roč. 10, č. 3, s. 12–14.
- MISTRÍK, I. *Integrujúca sa Európa*. Bratislava: EVYAN, 1999. ISBN 80-968199-0-97.
- MISTRÍK, M., ONDRUŠKOVÁ, N., a kol. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS, 1999. ISBN 80-88778-81-6.
- MOLDAN, B. Vysokoškolské vzdelání pro trvale udržitelný rozvoj. *Alma Mater*, 1996, roč. 6, č. 4, s. 181–186.
- PERRET, J. F. *Introductory Notes to the Symposium on Key Competencies for Europe*. Strasbourg: Council of Europe, 1996.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
- TOKÁROVÁ, A. Paradoxy globalizácie, vzdelanie a sociálny rozvoj. In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity (Studia minora facultatis philosophicae universitatis Brunensis)*, U7, 2002, s. 8–25.
- WALTEROVÁ, E. *Objevujeme Evropu*. Praha: UK, 1997. ISBN 80-86039-27-7.

MANNIOVÁ, J. Európska dimenzia vo výchove a vzdelávaní. *Pedagogická orientace* 2004, č. 1, s. 16–21. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PaedDr. Jolana Manniová, CSc., Pedagogická fakulta UK, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Jolana.Manniova@fedu.uniba.sk

Sociální pedagogika

Aktivity při řešení domácího násilí

Jiří Sedlák

Úvod

Naše společnost prochází již čtrnáctý rok zásadními změnami v ekonomických a sociálních vzorcích. Došlo ke zřetelným posunům. Riziko vzniku nejrozumnějších problémových situací je podstatně větší než v minulosti. Obecně uznávané principy etiky ustupují do pozadí. V rodinách dochází k omezování svobody. Vznikají tak stresující situace. Jednou z hlavních příčin je nebyvalá akcelerace násilí v naší společnosti. Protože jde o fenomén velmi složitý a bohatě podmíněný, vyskytuje se při jeho řešení mnoho problémů, z nichž jsou některé více, jiné méně osvětlené. Dochází k mnoha deformacím.

S následky domácího násilí se setkávají učitelé na základních, ale i v mateřských školách. Pedagogika reflektuje otázku násilí páchaného na dětech. Učitelé si uvědomují, že se v rodinách vyskytuje řada nedostatků ve výchově dětí, že rodiče zatěžuje zvládnutí nároků při interakcích s dětmi, že jsou někteří rodiče málo zodpovědní při volbě výchovných strategií, že mají těžkosti s vytvářením příznivého širšího sociálního prostředí a že často nejsou schopni akceptovat dítě takové, jaké je (Potočárová, 2003). Do školy přicházejí žáci z rodin různě připraveni po stránce psychické, tělesné i sociální. Učitel má za úkol je vzdělávat, a také vychovávat. Když se setká u žáka se závadami a poruchami v jeho chování, s důsledky jeho týrání nebo zanedbávání, které si přinesl z rodiny, nemá neomezené možnosti s jejich nápravou. Někdy je odkázán na spolupráci s psychologickými institucemi. Přesto není bezmocný. Nabízí se mu řada účinných výchovných postupů, které nejsou jen v rovině represivní, ale může využít i mnoha výchovných prostředků. Praxe ukazuje, že se učitelé mnohdy omezují jen na konstatování, že s „žákem není všechno v pořádku“ a že „potřebuje výchovné vedení“. Existují návody, jak čelit násilí, do praxe učitelů však pronikají se zpožděním (Dunovský, 1986; Kohoutek, 1998; Erb, 2000 aj.).

Domácí násilí je termín používaný u nás asi osm let. Potíž je v tom, že uspokojivé vymezení tohoto pojmu čeká na zpracování. Problematika

zahrnuje relativně velké množství speciálních poznatků z oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie, práva, psychiatrie. Bez všeobecných i odborných znalostí nelze domácí násilí účinně řešit. Je to oblast, do které většina lidí nevidí. Přesto zasahují důsledky 10–30 % rodinných příslušníků. Souhrn podmínek, ve kterých žije v našich rodinách asi třetina dětí několik let, se rovná „mučení“ těchto dětí. S pojmem domácí násilí se již setkalo 80 % dotázaných, kteří jsou přesvědčeni o tom, že by okolí nemělo zůstat k tomuto jevu lhostejné. Čtvrtina tázaných poznala domácí násilí z doslechu, nepřímě. Veřejnoprávní televize v květnu 2001 ve zprávách uvedla, že 52 % případů domácího násilí svědčí o vysokém výskytu agrese v našich rodinách, neboť jde většinou o promyšlený teror, o vandalství, vše za přítomnosti dětí. Ve zprávě Dětského fondu OSN (UNICEF) se uvádí, že ČR patří k zemím, ve kterých se vyskytuje největší počet týraných a utýraných dětí. Tento závěr vychází z výzkumu střediska Innocent Research Center. Ze srovnání údajů o fyzickém násilí na dětech v 27 zemích světa a o zanedbávání povinné péče vyplývá, že je těchto případů v české populaci 4–6krát víc, než je průměr všech zkoumaných zemí. Nejohroženější jsou děti mladší než jeden rok. V 80 % případů páchají násilí biologičtí rodiče. Výzkum vycházel z registrovaných případů policie, takže skutečnost je pravděpodobně až dvojnásobně horší. Podle agentur STEM a Společnosti Phillip Morris ČR bylo u nás domácí násilí v roce 2001 vůbec nejrozšířenější formou násilí.

K charakteristice domácího násilí

Dunovský (1986) definoval týrání dítěte jako „jakoukoliv nenáhodnou, preventabilní, vědomou či nevědomou aktivitu či neaktivitu, jíž se vůči dítěti dopouští vychovatel nebo jiná osoba, jež je v dané společnosti nepřijatelná nebo odmítaná a poškozuje tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, popřípadě způsobuje jeho smrt“.

Jeho charakteristickými znaky jsou opakování, dlouhodobost týrání, tj. jeho téměř každodenní přítomnost, blízký vztah mezi trýznitelem a jeho obětí. Kromě toho existují zřetelné následky v oblasti fyzické, psychické (včetně emocionální), psychosociální a sociální ve formě nejrůznějších poruch většího stupně závažnosti u oběti (Sedlák, 2003).

Domácí násilí obsahuje prvky terorismu s různě závažnými formami násilí. Je jedním ze závažných sociálně patologických jevů společnosti. Jde o velmi složitý celospolečenský jev, ve kterém u nás stále panuje krajní liberalismus. Bylo nashromážděno mnoho poznatků, přesto existuje řada nejasností. Není například podrobněji zpracována osobnost pachatele. Mezi původci násilí nepřevládají ani bohatí, ani chudí, ani vzdělaní, ani nevzdělaní, ani mladší, ani staří, ani ateisté, ani nábožensky orientovaní, ani jedinci s různým sociálním původem. Co se týká pohlaví, převažují muži. Podrobná charakteristika

osobnosti oběti nezletilého čeká na souhrnné zpracování. Není k dispozici úplný výčet konkrétních činů násilníků, způsobujících domácí násilí. Není provedena jejich klasifikace a není uveden jejich vztah k domácímu násilí. Je sice zpracováno třídění závad a poruch chování dětí a mládeže, ovšem bez vztahu k příčinám působení domácího násilí (srov. např. Kohoutek, 2002 aj.).

Ke stanovení objektivních návrhů na řešení této problematiky je třeba vycházet z dlouhodobých výzkumů. Jev je podmíněn multifaktoriálně souhrou řady patologických činitelů. Jejich validita je určována řadou faktorů. Je třeba zdokumentovat veškeré i počáteční příznaky, které se objevují u dětí i dospělých vystavených domácímu násilí. První, nejdůležitější věcí je jev správně pojmenovat. Teprve potom lze předpokládat, že je možné překonat uvedený nepříznivý stav.

U domácího násilí je nejvíc nebezpečné to, že jeho trvalost není možné vyloučit, neboť obvykle pokračuje několik dalších let. Násilí páchané na dětech v domácím prostředí se stále častěji v posledních letech dostává do popředí zájmu i široké veřejnosti, která si ho všímá a upozorňuje na ně. Avšak naše zákonodárství a státní organizace, jako jsou sociální oddělení pro péči o dítě a mládež, okresní a městská policejní oddělení a také soudy, jsou v prodlevě.

S fenoménem domácího násilí velmi úzce souvisí problematika zátěže, přetížení a stresu, a to tělesného a hlavně psychického. Dosud se naše státní i nestátní organizace zabývaly především fyzickým násilím páchaným na dospělých. Problémy, které se týkaly dětí, nebyly v popředí zájmu. Teprve v poslední době se pozornost orgánů a organizací začíná zaměřovat také na příčiny, důsledky a možnosti praktického řešení domácího násilí u dětí. U nás byla tato problematika sledována sporadicky od 70. let a poněkud častěji v posledních osmi letech. Násilí páchané na dětech bylo až donedávna téměř zcela mimo ohnisko zájmu našich institucí. Jen omezeně se hovoří o násilí ekonomickém.

Odbornými pedagogy a psychology je domácí násilí považováno za velmi závažný společenský problém. Je to složitý společenský jev, který má mnoho podob, a připouští proto různá hodnocení. Jde o násilí páchané uvnitř rodiny, které má podobu buď fyzickou, nebo psychickou, případně sociální (Sedlák, 2003). U dětí nabourává křehkou rovnováhu jejich osobnosti. Většina státních orgánů, včetně orgánů činných v trestním řízení, hodnotí v současné době domácí násilí jako zcela soukromou záležitost, a pokud nedojde k vážnému poškození zdraví, aktivně nezasahuje. Psychické formy domácího násilí se sice odsuzují, ale málokterý je soudně projednáván a často se nedostane ani před přestupkovou komisí. Domácí násilí se prokazuje velmi obtížně, protože většinou chybí svědci a orgány je posuzují jako tvrzení dí-

těte proti tvrzení rodiče. Vyšetřovatelé se často chovají k oběti podezřívavě, projevují krajní nedůvěru a jednají s ní hůře než se skutečným útočníkem.

Každé násilí v rodině je důsledkem selhání právního vědomí společnosti. Kromě toho vyplývá i z ekonomického a sociálního stavu společnosti. Oběť domácího násilí má pouze někdy také určitý podíl viny jako nevhodné chování, zhoršený školní prospěch, neposlušnost. Některé faktory vyvolávají zátěž a stres v rodinném soužití téměř vždy, a to již v nejranějším věku. Násilí, ať už tělesné nebo psychické, vůči dětem vede ke stresovým situacím.

Není zpracován podrobněji vztah mezi domácím násilím, hlavně jeho psychických forem, a mezi problémem stresu a zátěže, především u dětí nezletilých. Násilí v jakékoli podobě má nepříznivý odraz v psychice oběti a nutně vyvolává stresové reakce. Není sporu o tom, že důsledky domácího násilí (fyzického, psychického či sociálního) zanechávají v psychice stopy.

Praktická opatření

Byly schváleny deklarace zaměřené na prospěch dítěte, které trpí nejrůznějšími škodlivými podněty z vnějšího prostředí, především sociálního charakteru.

V rámci OSN zasedá subkomise pro ochranu a podporu lidských práv. Valné shromáždění OSN přijalo 20. 11. 1959 rezoluci, která rok 1979 vyhlásila za Mezinárodní rok dítěte, a schválilo *Deklaraci práv dítěte*, která navazovala na Ženevskou deklaraci práv dítěte z roku 1924. Obsahuje deset zásad. Mezi nimi jsou formulovány požadavky, které by měly dodržovat na celém světě rodiče, dobrovolné organizace, místní úřady a vlády zemí cestou zákonodárných opatření. Každé dítě má prožívat šťastné dětství, má požívat zvláštní ochrany, jen ve výjimečných případech může být odloučeno od své matky, má být chráněno před všemi formami nedbalosti, krutosti a vykořisťování, nemá být ohrožen jeho tělesný, duševní nebo morální vývoj. OSN schválilo v roce 1989 *Úmluvu o právech dítěte*, v níž se stanovuje, že:

1. dítětem je lidská bytost mladší 18 let,
2. zájem dítěte musí být předním hlediskem při veškerých postupech,
3. dítě má právo být slyšeno, jedná-li se o jeho osudu či životě,
4. dítě má právo na svobodné shromažďování,
5. za výchovu a vývoj dítěte mají zodpovědnost oba rodiče,
6. dítě má právo znát oba rodiče a stýkat se s nimi atd.

Při našem parlamentu zasedá komise pro rodinu a rovné příležitosti. Vládní dokumenty posuzuje koordinační rada, ve které zasedají předsedové odborných komisí a strategičtí poradci. Legislativní problémy řeší odborné zázemí. Problematiku domácího násilí obhospodařuje kromě státních orgánů řada nevládních organizací a nadací. Procento odborníků, kteří mají největší

možnost poznat a oznamovat domácí násilí, je však nepatrné – odhaduje se asi na pouhého půl procenta.

Od 1. března 1994 je u nás uzákoněna povinnost ohlásit jakékoli náznaky týrání dětí. Povinnost se nevztahuje na osoby blízké. Orgány, které se setkávají s domácím násilím, tuto povinnost nejčastěji obcházejí.

Většina institucí je zaměřena na osvětu, na poradenskou činnost nebo má charitativní charakter. Diagnóza poruch je určena psychologickým poradnám nebo pediatrickým či psychiatrickým ambulancím. Léčbu poruch provádí většinou lékař nebo psychoterapeut, případně sociální pracovník, pokud má příslušný odborný výcvik, a to formou individuální nebo skupinové psychoterapie, ve vážných případech je dítě hospitalizováno.

Institucí, které se zabývají pomocí týraným dětem, je dnes již téměř nepřehledné množství. Patří k nim Linky pomoci, Linky důvěry, Růžová linka, Linka bezpečí, Centrum krizové intervence v Praze-Bohnicích, Rodinné centrum v Praze-Motole, D centrum, Centrum psychosociálních služeb, Krizové centrum Most na Praze-Proseku aj.

Uvedeme výběrově některé instituce, které vykazují dlouhodobější činnost.

K mezinárodně působícím institucím patří *Amnesty International*. Zabývá se vážným porušováním práv žen, násilím páchaným na ženách, špatným zacházením s nimi. V mnoha zemích je velké množství žen týráno rodinnými příslušníky, domov je pro ně místem teroru. Totéž se týká týraných dětí zvláště tehdy, když je rodina neúplná. Tato organizace se snaží kultivovat společenské vědomí v oblasti ohrožování lidských práv, organizovat boj s osobním sobectvím. Působí ve více než v 50 zemích světa. V ČR existuje pod názvem AI v Praze.

K mezinárodním institucím působícím u nás patří také *OMEP – Mezinárodní organizace pro děti předškolního věku*. Tato organizace je členem skupiny nevládních organizací pro Úmluvu o právech dítěte. Jejím cílem je posílat povědomí o významu předškolní výchovy pro bezproblémový vývoj dítěte, zajišťovat dostatečnou péči a materiální zabezpečení dítěte předškolního věku, zajišťovat dostatečnou výchovu a vzdělání dětí tohoto vývojového období a organizovat mezinárodní výměny expertů z této oblasti i učitelů mateřských škol, chránit, rozšiřovat a prosazovat práva dítěte v rodině i v předškolních zařízeních a aktivně hledat řešení jejich poruch (Monatová, 1998).

Krizová centra působí ve Švédsku v Malmö od roku 1980, v Gothenburgu od roku 1986. Poskytují právní a psychologickou pomoc při emocionálním poškozování obětí, včetně dětí.

Na Slovensku je činné *Centrum Slniečko*. Je to nezisková organizace, která pracuje od roku 1966. Je řízená Ministerstvem práce, sociálních věcí a ro-

diny. Zabývá se problematikou násilí, které je páčáno na dětech. Děti mají k dispozici Dětskou linku záchrany a krizové centrum s lůžkovou, ambulancí a terénní částí. Zpracovali soubor typických tělesných a psychických příznaků u dětí, které byly tělesně nebo duševně týrány, zanedbávány nebo sexuálně zneužívány. Celkem 80 % dětí, umístěných v tomto centru mělo 3–6 roků. Učitelky mateřských škol pracují pole projektu Prevencia rizikových situací, ohrožujících život a zdraví dětí (Hroncová, Hrnčárová a Popp, 2001).

Občanské sdružení *Fenestra* má svou působnost na Slovensku. Specializuje se na pomoc obětem domácího násilí.

U nás aktivně působí *Bílý kruh bezpečí*. Jeho posláním je pomáhat obětem trestných činů i členům jejich rodin. Nebere ohled na jejich věk, pohlaví, rasu, národnost ani na druh trestného činu. Účelem je dostat oběti ze stresu, který byl způsoben trestným činem a poradit jim o průběhu trestního řízení, poskytnout další praktické rady a zprostředkovat kontakt na další služby a odborníky. Od roku 1991 v tomto nepolitickém humánním sdružení stovky právníků, psychologů a sociálních pracovníků řeší poradensky otázky násilných činů, přepadení, oloupení a domácího násilí. Každá třetí oběť trestného činu, která vyhledá poradny BKB v různých městech ČR, je obětí domácího násilí nebo má potíže s rozličnými projevy domácího násilí.

Další institucí je *nadace Naše dítě*. Poradenská činnost této nadace je zaměřena na pomoc dětem v krizových životních situacích. Jejich Linka bezpečí má celostátní působnost a je přístupna dětem i rodičům 24 hodin denně. Bývá využívána denně více než dvěma tisíci dětmi. Od ledna do prosince roku 2000 telefonovalo na jejich linku bezpečí 3 535 dětí (denně v průměru 10 hovorů v souvislosti s problémy školního neúspěchu. Formou brožur byla zpracována rozmanitá témata.

Dále u nás působí *Fond ohrožených dětí*, který má své ústředí v Praze, pobočky v devíti městech v ČR. Vyhledává týrané, zneužívané a opuštěné děti, pomáhá dětem z dětských domovů zařazovat do společnosti, vyhledává rodiče dětem zdravotně či jinak handicapovaným, usiluje o změnu zákonů i praxe na úseku sociálně právní ochrany dětí, poskytuje poradenskou a hmotnou pomoc náhradním rodinám. V roce 2000 řešili v tomto fondu 1 634 případů týraných, zanedbávaných a sociálně ohrožených dětí. Z toho se 183 případů (11,2 %) týkalo týrání dětí, 206 případů (12,6 %) zanedbávání a 25 případů (1,5 %) sexuálního zneužívání.

Domov sv. Markéty je občanské sdružení pro pomoc obětem trestné činnosti, a to pro matky s dětmi v tísní. Ubytování se poskytuje matkám s dětmi, které se dostaly do sociálních potíží. Azyl nesmí být delší než jeden rok. Dětem je určen sociálně výchovný program, zaměřený na řešení rodin-

ných problémů a na vytváření vhodného prostředí pro rozvoj a výchovu dítěte. Domov zastřešuje Oblastní charita, která organizuje řadu dalších pečovatelských služeb.

Sdružení proti násilí na dětech má svoje Dětské krizové centrum v Praze-Michli. V tomto sdružení bylo z celkového počtu týraných dětí 42 % chlapců, 57 % dívek. Nejčastěji se vyskytovalo psychické týrání, sexuální jen v 17 %. Postupně se zvyšuje procento dětských oznamovatelů, odborní pracovníci oznamují trestné činy páchané na dětech jen v 0,5 %. Poskytují zdravotní péči týraným dětem i dětem ohroženým ve vývoji.

Vesničky SOS umísťují od roku 1994 děti, u kterých byly v rodinách aplikovány nepřiměřené tresty a násilí a které prožívaly trvale napjaté situace. Byly založeny v roce 1964.

Odbory sociálně právní ochrany dětí a mládeže a jejich *Oddělení péče o děti a mládež* vykonávají dozor nad dodržováním základních zákonů týkajících se nezletilých. V případě opatrovnictví provádějí prošetřování způsobu a úrovně bydlení, posuzují pro potřeby soudů prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, zjišťují, zda má dítě nebo dospívající zajištěno uspokojování základních potřeb. Poskytují sociálně právní poradenství, informují o právech dítěte a o možnostech obrany. V těch případech, kdy se na základě upozornění sousedů či jiných informačních zdrojů jeví, že je dítě rozumově a citově „podvyživené“, až „zanedbávané“, nebo že se s ním dokonce špatně zachází, je spolupráce se sociální pracovníci odboru sociální péče nezbytná.

Občanské sdružení Střep má podobné poslání. Pracuje v Praze, Rakovníku, Berounu, a to po dohodě s odborem sociálních věcí a jeho oddělením péče o dítě. Pomáhá rodinám, ve kterých hrozí, že budou muset být děti umístěny do domovů, i těm, které se ocitly v těžké životní situaci. Zaměstnává především sociální pracovníky.

Literatura

- DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986.
- ERB, H. *Násilí ve škole a jak mu čelit*. Praha: Amulet, 2000.
- HRONCOVÁ, M., HRNČÁROVÁ, I., POPP, E. Syndróm CAN. *Předškolská výchova*, 2000/2001, 54, č. 3, s. 34–35.
- Jak řeší domácí násilí v jiných zemích Evropy?* MFD 3.9.2003, s. 7.
- KLÍMA, P., JEDLIČKA, R. Sociálně pedagogická práce s dětmi a mládeží v tíživých životních situacích v nízkoprahovém kontextu. *Speciální pedagogika*, 2002, č. 4, s. 226–230.
- KOHOUTEK, R. Závady a poruchy chování dětí a mládeže. *Pedagogická orientace* 2002, č. 1, s. 83–98.
- Mezinárodní dokumenty o lidských právech a humanitárních otázkách*. Praha: Melant-rich, 1989.
- MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1998.
- POTOČÁROVÁ, M. Ohrožené děti v rodinnom prostredí. In *Násilí na dětech, násilí nezná*

hranice, ale zanechává stopy. Sborník z 2. národní a 1. středoevropské konference o domácím násilí. Praha: Humanitas profers, 2003, s. 58–61.

SEDLÁK, J. Sociálně právní ochrana dětí v praxi, psychologické problémy domácího násilí.

In *Násilí na dětech.* Sborník. Praha: Humanitas profes, 2003, s. 91–96.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku.* Praha: UK, 2001.

SEDLÁK, J. Aktivity při řešení domácího násilí. *Pedagogická orientace* 2004, č. 1, s. 22–29. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Jiří Sedlák, DrSc., Voříškova 49, 623 00 Brno

Nová paradigmatata v diagnostice syndromu CAN

Pavel Mühlpachr

Počátek třetího tisíciletí vzbuzuje v lidech snahu po vytváření různých hodnotících, ale i futurologických soudů. Odborníci ve všech oblastech se snaží prezentovat a komparovat úspěchy a pokroky v jednotlivých vědních disciplínách, kterých bylo dosaženo ve druhém tisíciletí nového věku, zvláště v posledním století druhého tisíciletí. Ve století, které mělo celou řadu zajímavých přívlastků. Z pohledu našeho tématu lze uvést jeden z nich – *století dítěte*, neboť v něm byly přijaty tři závažné dokumenty, které se týkaly práv dítěte: *Charta práv dítěte* (1924), *Konvence o právech dítěte* (1959), *Úmluva o právech dítěte* (1989).

Sociologická interpretace sociálně patologických jevů říká, že různé formy sociálních deviací jsou nedílnou součástí každé společnosti, která se s nimi musí na různých úrovních vyrovnávat. Tyto sociálně negativní jevy nabývají v různých společnostech rozličných podob.

Paradoxem však zůstává, že právě ve století dítěte se objevovaly (a nadále se budou objevovat), v současné postmoderní společnosti, ostře vyhrčené formy sociálně patologických jevů, jejichž oběťmi se stávají děti. Mezi tyto zmiňované formy patří i nově diagnostikovaný CAN – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte.

V souvislosti s tím, jak se dítě dostávalo do středu zájmu širších odborných vrstev (pedagogové, sociologové, pediatři, psychiatři, psychologové, právníci), objevila se nutnost popsat některé závažné negativní a ohrožující skutečnosti, které se vyskytovaly při výchově, růstu a vývoji dětí. Toto snažení vyústilo v definici CAN – Child Abuse and Neglect – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, která byla stanovena zdravotní komisí Rady Evropy v roce 1992. Definovala tělesné, pohlavní, citové týrání, zanedbávání a systémové týrání (druhotné ponižování).

Současná společnost stále naléhavěji potřebuje být informována o příčinách, formách a možnostech sociálně edukativních intervencí při zjištění (resp. diagnostice) CAN syndromu. Stále naléhavěji vystupuje do popředí problematika všech stupňů cílené prevence.

Potřeba prevence vyvstala v 70.–80. letech 20. století v souvislosti se zjištěním, že k pohlavnímu zneužívání dochází podstatně častěji, než se předpokládalo. Děti jsou neinformované, bezbranné, s rodiči na toto téma nejsou schopny dostatečně otevřeně komunikovat. Od roku 1983 vznikaly postupně preventivní programy, ve kterých bylo nutno akceptovat realitu, že dítě není

ochotno se s tímto traumatickým zážitkem svěřit. Nechápe to, co se mu přihodilo nebo co se mu děje. I když se dítě svěří, mnohdy zůstává nepochopeno, okolí mu z nejrůznějších příčin odmítá věřit. Důvodů je několik, ať už je to obava z ostudy, která by dopadla na rodinu, rozpad sociálních vazeb v rodině, ekonomické důsledky v případě, že by pachatel byl živitel rodiny a byl odsouzen k trestu odnětí svobody. Nahlédneme-li hlouběji do intimity rodin, ve kterých dochází k sexuálnímu zneužívání dítěte, objevíme mnohdy velmi zajímavé interpersonální vztahy. I tuto skutečnost je nutno brát na zřetel v koncipování preventivních programů (včetně nabídky alternativ, kde dítě může najít pomoc i mimo rodinu).

Pro děti je nutno připravit promyšlený dlouhodobý preventivní program. Neosvědčil se ten typ prevence, který je založen na jednorázových přednáškách. Po určitém časovém odstupu je úroveň znalostí dětí na dané téma – sexuální zneužívání – stejná, jaká byla před realizací přednášky. Preventivní program musí být sestaven pomocí dostupných pojmových výrazů – musí být pro děti pochopitelný. I malé děti dobře chápou, co je dobré a co zlé, které dotyky jsou v mezích normy a které jsou nevhodné a nepříjemné. Většina preventivních programů se vyhýbá informacím o anatomii (jeví se to jako nevhodné a děti zatěžující). Doporučuje se, aby se zvláštní pozornost věnovala tomu, abý program neměl návodný charakter a neobsahoval násilí. Děti musí být poučeni o tom, že mají právo si kontrolovat své vlastní tělo, odmítat cizí doteky. Preventivní program by měl obsahovat návod, jak a komu se svěřit, a to i v případě, že viník mu bude vyhrožovat. Dítě se musí dopátrat toho, kdo mu uvěří, pochopí a pomůže.

Dalším úkolem je dítěti vyvrátit jakýkoliv pocit viny nebo odpovědnosti za zneužití. Preventivní zásahy je nutno neustále opakovat. Z výzkumů vyplývá, že děti, které byly již v minulosti zneužity, mají menší šance dalšímu zneužití zabránit než ty, které v minulosti zneužity nebyly.

Velmi důležitou roli hraje osvěta u rodičů. Je nutno jim připomenout, že je především jejich povinností dítě ochránit před možností sexuálního zneužití. Většinou sami vylučují možnost zneužití v rámci rodiny. Navíc se cítí před dětmi nejistě, trapně a nejsou schopni je před tímto nebezpečím dostatečně varovat. U mnohých to vzbuzuje vzpomínky na sexuální potíže a zklamání ve vlastním životě.

Praxe naznačuje, že lze s jistou mírou pravděpodobnosti vymezit tzv. „rizikové skupiny“:

- Mezi rizikové skupiny rodičů patří ty, které vychovávají nevlastní dítě (adopce), kde se vyskytují v rodině děti postižené (tělesně, mentálně a jinak handicapované), kde se v rodině objevuje nový partner a kde byl některý z rodičů v dětství zneužíván.

- Mezi rizikové skupiny dětí lze zařadit děti z rozvedených rodin, z dysfunkčních rodin, děti, jejichž rodiče vykazují hostilitu a násilí vůči sobě i dětem, děti, jejichž rodiče preferují nadměrné pití alkoholu a zneužívání drog, děti žijící s psychotickým rodičem a analogicky děti handicapované a děti mající nevlastního otce.

U obou skupin jsou přítomny dvě podmínky, které se vzájemně potencují: špatná a nedostatečná kontrola v rámci rodiny a blízkého okolí zneužívaného dítěte a emoční deprivace (Malá, Raboch a Sovák, 1995).

CAN se ve většině zemí rozlišuje z hlediska diagnostického jako jasný, podezřelý a rizikový. Z hlediska symptomatického jako těžký, který končí ve 3–5 % smrtelně, střední a lehký.

Syndrom týraného dítěte vyjadřuje nejčastější formu týrání, která postihuje děti v kojeneckém a batolecím věku a která zpravidla končí smrtí. V této formě převažuje použití mechanického násilí, i když se mohou vyskytovat i jiné formy poškozování. Časté je násilí bez použití nástroje – rukou, pěstí či hranou dlaně, ale též kopnutí. Při zjevné prohlídce dítěte nemusí být patrné žádné úrazové změny a dítě bývá i dobře živé. Závažné úrazové změny jsou zjišťovány teprve při pitvě. Cenným diagnostickým kritériem je nález krevních podlitin a oděrků. Udává se, že v 80 % případů mechanického týrání dítěte jsou přítomny na těle modřiny nebo oděrky. Neexistuje místo, kde by se tyto úrazové změny nemohly vyskytovat, na obličejí a ve spojivkách jsou dobře patrné, a naopak ve vlasové části hlavy unikají pozornosti. Nález symetrických podlitin na tvářích, krku či hrudníku je typický pro uchopení rukou či rukama a přítomnost podlitin na břicho bývá někdy doprovázena postižením břišních orgánů. To však nemusí být pravidlem a při rozsáhlém postižení břišních orgánů může být zevní nález minimální, zvláště bylo-li dítě oblečeno. Krevní podlitiny vznikají úderem nebo tlakem předmětu působícího většinou kolmo na povrch těla. Velikost podlitiny závisí na charakteru předmětu. Tlak prstů vyvolává menší okrouhlé hematomy, úder pěstí nebo kopnutí oválné větší podlitiny. Nástroj zanechává vzhled podle svého tvaru, např. hůl dvojitou pruhovitou podlitinu. Podkožní krevní výrony vznikají u dětí poměrně snadno, a jsou-li přítomné v řídkém pojivu těsně pod kůží, objevují se záhy po úrazu, naopak hlouběji umístěné se manifestují až po uplynutí několika hodin. Na rozdíl od krevních podlitin oděrky vznikají tangenciálním násilím, tedy působením nějakého tupého předmětu, který sedře svrchní vrstvu pokožky. Mohou to být nehty při rdošení na krku, kdy oděrky mají typický půlměsíčkový tvar, nebo škrtdlo, kdy vzniká na krku strangulační rýha. Oděrky mohou být přítomny též u genitálu dívek, ale také u chlapců.

Letální průběh u týraného dítěte je nejčastěji vyvolán poraněním hlavy.

Tato tzv. kranio cerebrální poranění jsou způsobována tupým násilím působícím na hlavu a mají svá specifika v dětském věku. Krvácení pod tvrdou mozkovou plenu je nejčastější a vzniká tím, že při aktivním či pasivním násilí na hlavu dochází k setrvačnému pohybu mozku v lební dutině a k přetřhání žilních spojek mezi měkkými plenami mozku a šípovým splavem, probíhající klenbou lebeční v předozadním směru (Bouška, 1997).

Syndrom zanedbávaného dítěte se vydělil jako samostatný termín z výše popsaného CAN jako tzv. FTT – Failure to Thrive – selhání ve vývoji, v prospívání dítěte (Malá, Raboch a Sovák, 1995).

Obecně lze nedostatečnou péči pozorovat často, ale prokázat příčinnou souvislost takového jednání s následkem na zdraví je obtížné. Je všeobecně známo, jak může být dítě ohroženo. Nejen nedostatečnou výživou, nedostatkem potravin a tekutin, zanedbáváním obecných pravidel v ošetřování dítěte a jeho hygieně, ale také celkovým podchlazením či naopak přehřátím. Vlastní příčinou následků na zdraví nejsou obvykle tyto stavy, ale vzniklé chorobné komplikace. Jedná se o celkové infekce, sepse, šok při hydrataci, hypertermii, postižení endokrinního systému. Závažnost problému spočívá v tom, že je nutné určit, zda tyto komplikace nastaly právě v souvislosti s nedostatečnou péčí v rodině (Bouška, 1997).

Syndrom zneužívaného dítěte se nejčastěji ztotožňuje s pojmem CAN, který však zahrnuje tělesné, duševní či sexuální postižení, jenž je výsledkem nenáhodného zásahu či zacházení s dítětem. Poslední ze zmiňovaných postižení – sexuální – se z termínu CAN vyděluje jako samostatný syndrom, označovaný CSA – Child Sexual Abused syndrome, definovaný jako každý akt vůči dítěti vázaný na jakoukoliv sexuální aktivitu (Malá, Raboch a Sovák, 1995).

Vaničková (1995) uvádí, že pohlavní zneužívání je nepatřičné vystavení dítěte pohlavnímu kontaktu, činnosti či chování. Podle závažnosti dělíme pohlavní zneužívání na:

1. mírně závažný čin: expozice,
2. závažný čin: různé nekoitální způsoby uspokojení,
3. velmi závažný čin: koitus.

Aby sexuální chování mohlo být označeno za zneužívání, mělo by splňovat tři podmínky:

- Aktér je mnohem starší a zralejší než dítě.
- Je v pozici autority nebo v pečovatelském vztahu k dítěti.
- Aktivity vymáhá silou nebo podvodem (např. nutí dítě, aby se pachatele dotýkalo, event. provádělo masturbaci).

Stejná autorka rozlišuje ve svých odborných pracích dva typy pohlavního

zneužívání, bezdotykové – nekontaktní sexuální chování a kontaktní sexuální chování:

- Do bezdotykových sexuálních aktivit patří mluvení o tom, co by rád pachatel s dítětem dělal, verbální sexuální návrhy, sexuální exploatace dítěte (zneužití dítěte pro dětskou pornografii), expozice genitálu, event. masturbace a voyerismus (sexuální vzrušení při pozorování nahého nebo svlékajícího se dítěte).
- Kontaktní sexuální chování zahrnuje jak nepenetrativní aktivity jako dotýkání, mazlení na genitálu nebo na prsou, předměty, rukou, genitálem i penetrativní aktivity (sexuální proniknutí prsty nebo předměty do genitálu). Rozlišujeme:
 1. orálně-genitální kontakt,
 2. análně-genitální kontakt,
 3. genitálně-genitální kontakt.

Četnosti sexuálního zneužívání dětí patří mezi ta sociální fakta, která lze jen stěží spolehlivě postihnout. Vyšetřované a oznámené případy tvoří jen nepatrnou špičku ledovce (Täubner, 1996).

Informace statistického charakteru o počtech sexuálně zneužívaných dětí v České republice jsou velmi nepřesné. Není důvod se domnívat, že by situace u nás měla mít jiný rozměr než situace ve srovnatelných evropských zemích. Některé zdroje hovoří o skutečnosti, že 10–40 % žen a 5–20 % mužů bylo v dětství zneužito (Wittrock a Niemeyer, 1994).

Positivem současné středoevropské společnosti je bezesporu skutečnost, že k problematice syndromu CAN se vyjadřuje stále více profesionálů. Mezi ně patří i učitelé, kteří by měli být tzv. prvními diagnostiky. Mühlpachr (2001) hovoří o učitelích jako o sociálních pracovnících.

Sociální práce jako společenskovední disciplína, mající výrazně technologický charakter, doznala za poslední desetiletí značných změn. Tyto změny lze shrnout v rámci koncipování sociální práce jako:

1. změny v oblasti společenské činnosti,
2. změny v koncipování sociální práce jako vědního oboru,
3. změny v postavení sociální práce jako studijního oboru.

Zásady moderní sociální práce lze vnímat jako zásady uplatňované v práci ostatních vědních disciplín, tedy i v pedagogice jako obecné vědě o výchově.

Sociální práce je orientována na pomoc jedinci v kritických bodech životní dráhy nebo při patologickém průběhu životní dráhy. V průběhu životní cesty se klient setkává z celou řadou profesionálů – sociálních pracovníků, kteří ho institucionálně (zprostředkovaně i funkcionálně) ovlivňují. Významné role v tomto procesu hrají pedagog a andragog. Následující teze uvažují v intencích učitele jako vychovatele a vzdělavatele dětí a mladistvých.

Kvalifikovaný učitel by měl vedle výchovně-vzdělávacích funkcí plnit řadu dalších funkcí. Následující schéma tyto „nadstavbové“ funkce znázorňuje jako paradigmatata, jakési vzory sociální práce, které do sociálních kompetencí učitele bezesporu patří. Jde o tato paradigmatata:

1. Vazba: učitel–žák.....paradigma diagnostické
2. Vazba: žák–učitel.....paradigma poradenské
3. Vazba: učitel–rodiče.....paradigma informační
4. Vazba: rodiče–učitel.....paradigma konzultační
5. Vazba: učitel–pedagogický sbor....paradigma koordinační

Prioritní **diagnostické paradigma** je založeno na permanentním pozorování chování a jednání žáka, na sledování jeho reakcí na běžné i stresující situace. Nekázeň, agrese, neadekvátní verbální projevy, stejně jako uzavřenost, nekomunikativní postoje, vyčleňování se z kolektivu mohou indikovat přítomnost patologie. Učitel by neměl podceňovat více či méně „důmyslné“ způsoby navázání verbálního i nonverbálního kontaktu ze strany žáka s cílem vyhledat pomoc, radu, podporu.

Poradenské paradigma představuje poskytnutí pomoci, podporu a pochopení problému, se kterým se na učitele žák obrátí. Pedagog s prosociálním citěním žákovo očekávání splní, jeho problém však nevyřeší a je na učiteli, jak se vyrovná se svou rolí „poradců“. V prvé řadě musí být učitel důkladně seznámen s problematikou té které patologie, musí znát zásady včasné intervence, tedy základní pravidla sociální práce. Zkušený pedagog se v podstatě těmito pravidly řídí a není nezbytné, aby prošel nadstavbovým kursem. U méně zkušených a věkově mladších učitelů je vhodné absolvovat seminář či školení v rámci dalšího vzdělávání učitelů k danému tématu. Zkušený učitel – poradce – si kolem sebe vytváří tým odborníků – specialistů z různých oblastí (odborní lékaři, pediatři, psychologové, speciální pedagogové aj.). Poradenská intervence je zvláště u žáků mladšího a středního školního věku podmíněna spoluprací s rodiči.

Paradigma informační je mnohdy podmíněno řadou faktorů, které provází vztah učitel–rodič. Ze strany rodičů je učitel chápán především jako vychovatel, pak jako vzdělavatel a vůbec ne jako poradce. Rodiče považují školu za všemocnou instituci, která v podstatě plní zakázku rodiče – vychovat a vzdělávat jejich dítě. Velmi častým jevem je reakce rodiče na patologické chování dítěte v tom smyslu, že dítě si patologické chování přináší právě ze školy, tam se mu naučilo, tam jsou kořeny výskytu patologických jevů (kouření, krádeže, experimentování s drogami apod.). Zkušený učitel ví, že k pozitivní spolupráci učitele s rodiči dochází mnohdy až po opakovaných intervencích ze strany učitele. Rodiče velmi intenzívně vnímají například medicínská varování, výrazně však podceňují varování výchovná. Učitel by

neměl poskytovat systém neomylných rad, nýbrž konzultace, které analyzují všechny stránky problému ohroženého žáka-klienta.

Konzultace patří mezi intervenční techniky, kterými se učitel snaží pomoci i rodičům při řešení patologického problému. I zde se učitel setkává (obdobně jako u žáků) se skutečností prověřenou dobou, že zkušenost je sdílitelná, nikoliv předatelná. Tato teze dokazuje obtížnost a individuálnost intervence do primární skupiny – rodiny (**konzultační paradigma**).

Mezi nejvíce opomíjené aspekty lze zařadit **koordinační paradigma** učitele, to, které usměřuje interakci učitel–pedagogický sbor. Pedagogický sbor je specifická profesní skupina, která má své zvláštnosti. Rozhodující roli v tomto kolektivu hraje jeho vedoucí, tedy ředitel a jeho styl řízení.

Učitelé jako jednotlivci obtížně vnímají moderní pohled na sociálně patologickou problematiku a neuvědomují si, že tyto jevy jsou nedílnou součástí společnosti. Žádná společnost patologické jevy neodstranila, vyskytovaly se vždy a všude, a je tedy nutné najít takové způsoby řešení, takové intervence, které by výskyt těchto jevů eliminovaly. „Nevyrovnaný“ pohled učitele na žáka se sociálně negativním chováním se prohlubuje v kontextu řešení problému v celém pedagogickém sboru. Ten chápe patologické chování jako poruchu chování a škola zasahuje jako instituce se sankcemi v rámci daného normativního systému. Problém tím však vyřešen není, žák je pouze potrestán, a tentýž problém bují dále a objeví se později v mnohem závažnější podobě. Takto nevyrovnaný pohled celého pedagogického sboru vede ke stigmatizaci žáka, upozorňuje se tím na jeho deviaci a není vyloučeno, že se z něho skutečně stane jedinec s výraznou patologií. Učitelé nevhodným způsobem řešení problému mnohdy přispívají ke vzniku sociálně deviantních jedinců, neboť jako sociálně významnější jedinci etiketizují méně sociálně významné jedince (žáky) za devianty.

Praxe naznačuje tři závažné aspekty zvyšující negativní pohled na žáka ze strany učitelů:

1. **Feminizace pedagogického sboru.**

Čím větší je podíl žen v pedagogickém sboru, tím konfliktnější atmosféra vládne mezi členy sboru, tím více negativistická až nepřátelská atmosféra. Parciální problémy k řešení nepředstavují problémy žáků, nýbrž problémy jednotlivých členů pedagogického sboru, resp. různých podskupin, klik apod. Přes nesporný pozitivní vliv žen ve škole (zvláště na 1. stupni ZŠ) je nutné doplňovat pedagogické sbory učiteli-muži.

2. **Velikost pedagogického sboru.**

Čím početně větší je pedagogický sbor, tím méně je mobilní, méně akceschopný, je více neprogresivní a s negativními vlivy „konkurenčního boje“ mezi učiteli, které se promítají do interpersonálních vztahů mezi

členy pedagogického sboru. V takto koncipovaném kolektivu mají velmi obtížnou pozici nově příchozí učitelé a je vhodné je na tyto alternativy připravit již v průběhu studia učitelství.

3. Věkové složení pedagogického sboru.

Čím větší věkový průměr členů pedagogického sboru, tím konzervativnější postoj má pedagogický sbor k patologickým jevům a učitel s moderními postupy, alternativními přístupy a metodami je v pozici „ostře sledovaného učitele“.

Praxe jasně ukazuje, že existují školy, kde učitelé pracují na principech moderní sociální práce (individuální přístup, pomoc, podpora, diskretnost, vedení skrze problémové situace a stavy, získání důvěry, snaha kladně motivovat žáka, snaha proniknout do jeho hodnotového systému, do problémů jeho rodiny, zainteresovat ostatní k řešení problému atd.).

Existují však i školy a výchovná zařízení, která k tomuto pojetí mají velmi daleko (evidují problémy, trestají a etiketizují žáky, verbálně je ponižují, vyvíjejí psychický tlak apod.).

Tady se otevírá široké pole působnosti pro mladou, progresivní, do praxe nastupující učitelskou generaci.

Literatura

- BOUŠKA, I. *Syndrom CAN pro policisty-specialisty na trestnou činnost páchanou na mládeži*. Přednáška. Solenice, 1997.
- MALÁ, E., RABOCH, J., SOVÁK, Z. *Sexuálně zneužívané dítě*. 1. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 1995.
- MÜHLPACHR, P. *Sociální patologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2001.
- TÄUBNER, V. *Nejstřeženější tajemství – sexuální zneužívání dětí*. 1. vyd. Praha: Trizonia, 1996.
- VANÍČKOVÁ, E. *Násilí v rodině, syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995.
- WITTRÖCK, M., NIEMEYER, M. *Sexuelle Missbrauch an Kindern und Jugendlichen*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg, 1994.

MÜHLPACHR, P. Nová paradigmatata v diagnostice syndromu CAN. *Pedagogická orientace* 2004, č. 1, s. 30–37. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D. Katedra speciální pedagogiky Pedagogická fakulta MU v Brně, Poříčí 9, 603 00 Brno, muhlpackr@jumbo.ped.muni.cz

Vliv rodinného prostředí na utváření osobnosti

Jana Škrabánková

Budeme-li se zamýšlet nad vlivem rodinného prostředí na utváření osobnosti, musíme nejprve vymezit pojem rodinné prostředí a pojem osobnost.

Rodinné prostředí (family background) lze chápat jako prostředí tvořené společenstvím osob spjatých manželstvím nebo pokrevním příbuzenstvím. V dnešní době mohou rodinné prostředí tvořit také osoby, které společně vychovávají své potomky bez instituce manželství.

Rodinné prostředí je vzhledem k jeho funkcím považováno v lidském společenství za nejvýznamnější zdroj vlivů formujících vývoj jedince. Rodinné prostředí působí na základní psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje dítěte od narození až mnohdy do období dospělosti. Zejména ovlivňuje jazykovou a komunikační kompetenci dítěte, jeho kognitivní a emoční vývoj, postoje, předsudky a hodnotové orientace. Četnými empirickými výzkumy, prováděnými jak v zahraničí, tak provedenými na české populaci, je potvrzováno, že sociokulturní profil rodiny a zejména úroveň vzdělání rodičů významně determinují utváření životního stylu lidí, jejich profesní a životní dráhy.

Pojem *osobnost* lze definovat jako hypotetický souhrn a systém psychologických vlastností, které jsou biologicky determinovány, ale také se utvářejí v průběhu života jedince v interakci s jeho okolím.

Poznatky o osobnosti patří k tomu nejatraktivnějšímu, a také prakticky nejvyužitelnějšímu, co psychologie poskytuje. Termín osobnost může být v psychologii užíván jak v obecném významu, tak ve specifickém významu. Osobnost je obecně člověk z psychologického hlediska, s jeho biologickými, sociálními a psychologickými aspekty, s jeho obecnými zákony učení a vývoje, obecnými vztahy mezi schopnostmi a zájmy, temperamentem a charakterem atd. Osobnost je ale zároveň určitý člověk, individuum odlišné od ostatních ve vlastnostech, zkušenostech, životním běhu a dalších attributech, které život přináší.

Pojem osobnost patří k nejobecnějším psychologickým pojmům. Existují desítky podrobnějších definic osobnosti. Ve většině z nich lze najít tři základní momenty:

1. osobnost zahrnuje rozsáhlý soubor, souhrn momentů – vlastností, procesů a stavů, návyků, postojů apod.,
2. osobnost se vyznačuje uspořádáním, strukturou dílčích momentů, je to velmi složitý systém,

3. osobnost vyjadřuje rozdíly, difference mezi lidmi, popřípadě jedinečnost člověka, jeho odlišnost od ostatních lidí. (Čáp, 2001, s. 111)

Předpokládejme, že děti, jejichž osobnost je v rodinném prostředí formována, jsou biologickými potomky rodičů, s nimiž toto prostředí sdílí. Je třeba se zamyslet nad vlivem *dědičnosti*, která dává osobnosti jistá předurčení. Výzkum, který před více než 35 lety provedli američtí pediatři Thomas, Chessová a Birch, popsal tři různé skupiny dětí, které byly vychovávány ve srovnatelném rodinném prostředí. Jednoznačným závěrem bylo, že pozorované rozdíly v chování (*temperamentu*) dětí jsou způsobeny dědičností. Přesto může chování rodičů výrazně ovlivnit chování jejich dětí.

- Skupina snadno vychovatelných dětí klade na rodiče a rodinné prostředí nejmenší nároky.
- Skupina obtížně vychovatelných dětí, vyznačujících se negativním reagováním na nové osoby a situace, celkovým mrzutým citovým laděním a přehnaným reagováním na podněty („protesty“), poskytuje vlivu rodinného prostředí na ovlivňování a utváření jejich osobnosti široké pole působnosti.
- Skupina pomalu reagujících dětí, vyznačujících se malou aktivitou a malou přizpůsobivostí, sklonem vyhýbat se novým podnětům a situacím a se slabším reagováním na podněty, je také více závislá na charakteru rodinného prostředí.

Zejména rodiče trpěliví, důslední a objektivní, kteří dávají svým dětem řadu rozmanitých podnětů a příležitostí k činnostem, mají úspěch při ovlivňování geneticky podmíněného temperamentu svých potomků.

U výše uvedených skupin dětí mohou existovat průniky popsanych vlastností. Určité procento dětí (35 %) tedy není možné zařadit do žádné z popsanych skupin, což může znamenat, že jejich temperament je mnohem tvárnější. Výsledky podobných výzkumů ukazují odborníkům, ale též informovaným rodičům malých dětí, že při zvažování individuálních rozdílů v osobnosti je nutné brát v úvahu nejen domácí prostředí dítěte, ale i jeho vlastní vlohy.

Myšlenka, že učení dítěte je ovlivňováno jeho osobností, není pro rodiče ničím novým. Zkušenosti ze školy ukazují, že pokrok dětí nezávisí pouze na kognitivních proměnných, ale také na jejich interakci s individuálními postoji a zájmy dětí, s jejich motivací a s jejich rozmanitými emočními odezvami.

Vliv rodinného prostředí je patrný také na utváření *sebevědomí* dětí. Z výsledků výzkumů Stanleje Coopersmitha, věnovaného utváření sebevědomí (či kladného sebepojetí) v rodinném prostředí, a potvrzení těchto výsledků také následujícími výzkumy vyplývá, že:

- nepochybným činitelem utváření nízkého sebevědomí je autoritářský styl rodičovské výchovy,
- naopak vřelost ve vztahu rodič–dítě a bezpečné zázemí (zejména v prvních letech života) souvisejí s vysokým sebevědomím,
- zvýšené sebevědomí mají také dívky, jejichž matky mají zaměstnání mimo domov; možná na základě svého kladného hodnocení ženské role.¹

Jestliže ve výše uvedeném rozboru utváření sebevědomí nahradíme slovo „rodiče“ slovem „učitel“, bude tento model platit i ve školním prostředí.

Při utváření osobnosti v prostředí vlastní rodiny a při utváření *sebeпоjetí* osobnosti dítěte za rodičovské „podpory“ by měli mít rodiče na mysli fakt, že jim nejde tolik o to, jaké je dítě nyní, nýbrž především o to, jaké jednou bude. Dítě je vystavováno ve svém vývoji od dětství řadě úkolů vyžadujících učení. Rodinné prostředí, pokud je motivující a citlivé, náročné a spravedlivé, může tento vývoj usnadnit zvládnout. Pokud dítě v kterémkoli z těchto úkolů neuspěje, bude se k němu jednou muset vrátit a toto selhání napravit, aby se mohlo stát plně zralým člověkem.

Mimořádně důležitou součástí osobnosti je *schopnost vzájemné spolupráce*, a také spolupráce s širším společenstvím. Tato schopnost je mírou zralosti osobnosti. Zde sehrává rodinné prostředí významnou a nezastupitelnou roli. Spolupráce a vztahy mezi rodiči a dětmi nelze chápat jednostranně například tak, že chování dětí je důsledkem výchovných metod rodičů. Tyto vztahy jsou stejně jako jiné lidské vztahy dvojsměrné. To znamená, že rodiče ovlivňují děti, ale také osobnost, temperament a chování dětí mohou ovlivňovat rodiče a přetvářet je. Tato skutečnost sehrává důležitou roli při vytváření určité fixní představy, že rodiče jakoby modelují všechny děti stejným způsobem. Rodinné prostředí a vztahy rodičů jsou ke každému dítěti jiné, protože jsou modifikované vztahem dítěte k rodičům. Ve skutečnosti je problém ještě složitější. Oba rodiče musí přijmout dítě takové, jaké je. Někdy totiž rodiče očekávají, že jejich dítě bude mít určité vlastnosti, ale realita je pak odlišná. Přesto by se při záměrném (i nevědomém) formování osobnosti dítěte měli snažit být vzorem a dodržovat stanovené normy a pravidla. Důležité je, aby rodiče byli jednotní. Tímto způsobem, v korespondenci s definicí osobnosti podle Čápa, rodinné prostředí determinuje návyky a postoje osobnosti dítěte, vyrůstajícího v tomto prostředí.²

Chceme-li u dítěte rozvíjet *sebehodnocení*, musíme brát v úvahu také part-

¹ Kladnější ocenění role ženy uplatňující se v zaměstnání mimo domov její dcerou je ovšem přejato ze sdílených hodnotových postojů dané (sub)kultury vůči roli zaměstnané ženy oproti ženě pečující o svou rodinu. Je možné, že s obnovou společenské hodnoty rodinné výchovy a rodinného života v celku se změní i relativní hodnocení toho, zda matka naplňuje své životní poslání v rodině, nebo v zaměstnání mimo ni.

² Nedávno jsem sledovala televizní rozhovor s nestorem dětské psychologie prof. Zdeň-

nerský vztah rodičů. V tomto smyslu by také rodiče měli pracovat na svém pozitivním sebehodnocení. Každý z nich musí mít správný postoj k sobě samému. Jedním z prostředků k rozvíjení sebehodnocení je vzájemná komunikace jako výraz vzájemné úcty a akceptace.

Rodiče by tedy měli uznat dítě jako zdroj *komunikace*, jako informátora, který si zaslouhuje pozornost a zájem (Olivar, 1990, s. 36). Měli by ho poslouchat s plnou pozorností. Tímto způsobem se dítě naučí komunikovat s empatií a zároveň se bude cítit schopné, bude si vědomé toho, že to, co dělá, si zaslouhuje pozornost. Bude mít zážitek radosti a užitečnosti, který vysoce pozitivně spolupůsobí při rozvoji osobnosti (od pojmu všestranný a harmonický rozvoj osobnosti, ve své podstatě oprávněném, je v důsledku ideologických deformací v současnosti upuštěno). Tato komunikační jistota získaná v klidném „domácím“ prostředí pomůže dítěti v komunikační jistotě v širším společenství.

V této souvislosti bych připomněla jeden ze zkoumaných faktorů v oblasti psychologie osobnosti, jímž je vědomí, že věci, které se člověku stanou, více závisí na něm samotném než na vnějších vlivech nebo na náhodě. Rodiče, kteří jsou si této skutečnosti vědomi, mají více možností ji přenést na své dítě. Tento faktor úspěchu a výkonnosti přímo souvisí s další vlastností osobnosti – sebeúctou.

Sebeúctu může významně posílit právě rodinné prostředí tak, že v něm jsou všichni jeden druhému vzorem. Je také dobré najít pozitivní příklady a ztotožnit se s nimi. V tomto směru je třeba děti povzbuzovat a poukazovat na vše kladné a takové projevy dětí spontánně pochválit. Možná v dnešní době poněkud překvapivě lze v tomto ohledu využít například rodinné posezení u televize. Tuto obvyklou činnost lze využít z pohledu tvorby takových hodnot, jakými jsou lidská důstojnost, sebehodnocení nebo potřeba vážit si druhých. Rodina se tak může přímo i zprostředkovaně podílet též na předávání kulturních hodnot, jejichž poznání orientuje osobnost správným směrem. Opět se v této souvislosti odvolám na jednu z položek, definujících osobnost – osobnost se vyznačuje uspořádáním a strukturou dílčích momentů.

Na rozdíl od pozitivní rodinné motivace někteří odborníci soudí, že různé negativní jevy v soudobé společnosti (násilí, drogová závislost, uvolněná sexualita aj.) jsou zapříčiněny především nekvalitním rodinným prostředím působícím na jedince.

Bylo zjištěno velké množství podmínek, které ovlivňují osobnost a její vývoj. Vznikly diskuse o tom, které z těchto podmínek jsou silnější a které

kem Matějčkem, v němž pan profesor uvedl: „Nejvíce rodiče vychovávají své děti, když je vůbec nevychovávají!“

slabší obecně a speciálně pro formování jednotlivých skupin psychických vlastností, jakými jsou dědičnost, instinktivní výbava, zdravotní stav a jeho změny, záměrné výchovné působení a nahodilé vlivy prostředí atd. Bez ohledu na relativní významnost jednotlivých podmínek je však důležité to, že jsou to v podstatě vnější, na jedinci nezávislé podmínky. Rodinné prostředí je v tomto pojetí prvotním a určujícím představitelem těchto vnějších podmínek. Samozřejmě také osobnost je nutné chápat jako aktivního činitele, který spoluurčuje svou činnost, vývoj a formování sebe sama. Tedy – osobnost není pouze pasivním produktem vnějších (buť i rodinných) podmínek.

Člověk je jako jedinečný psychologický celek utvářen ve vztazích mezi lidmi, které začínají vztahy v prostředí vlastní rodiny. Kvalitní rodinné prostředí vytváří osobnost, která je relativně stálá, ale dynamická a během života se formuje. Nikdo se nerodí jako osobnost.

Posuďme vliv rodinného prostředí v jednotlivých oblastech struktury osobnosti:

1. *Schopnosti* chápány jako vlastnosti osobnosti, které podmiňují vykonávání určité činnosti, nejsou vrozené. Vznikají a rozvíjejí se na základě vrozených vloh (jedna vloha může být základem několika schopností a naopak), a to nejkvalitněji v prostředí stmelěného a dynamického rodinného zázemí.
2. *Charakter* jako souhrn psychických vlastností osobnosti, které se zakládají na mravních zásadách a projevují se v chování člověka, také není vrozený ani dědičný. Je ovlivňován temperamentem a schopnostmi člověka a je usměrňován jeho rozumovou vyspělostí. Sociokulturní úroveň prostředí rodiny opět významně zasahuje do struktury tvorby osobnosti, předpokládáme-li, že zmiňovaná rozumová vyspělost jedince má základ v rozumové vyspělosti členů rodiny.
3. *Temperament* je dynamická vlastnost osobnosti, způsobující prožívání a chování osobnosti. Může se měnit s věkem. Zde spolu s rodinným prostředím vstupuje do hry také dědičnost. Přesto není vyloučeno, že chování členů rodiny může ovlivnit temperamentové typy osobnosti.
4. *Rysy osobnosti*, kterými jsou povahové vlastnosti jako vytrvalost, upřímnost či pravdomluvnost, jsou přímo „zakódovány“ v charakteru rodinného prostředí. Rodiče s pozitivními osobnostními rysy budou jen s mízovou pravděpodobností formovat neupřímné a prolhané dítě.

Závěrem se nabízí otázka, na které místo v pomyslné hierarchii společenských interakcí je správné zařadit interakce v rodinném prostředí a jejich vyústění směrem k ovlivnění formování osobnosti dítěte.

S přihlédnutím ke všem výše zmíněným faktům je možné usoudit, že ro-

dina (rodinné prostředí), její sociální podmínky, kulturní, společenská a intelektuální úroveň jednotlivých členů tohoto elementárního typu lidského společenství jednoznačně tvoří základ vývoje osobnosti jedince. Rodinné prostředí patří na nejvyšší příčky pomyslného žebříku, po kterém se formování osobnosti pohybuje. Někteří autoři tvrdí, že jak se jedinci na postupu různými stadii osobnostního vývoje blíží zralosti, stávají se vnitřně integrovanějšími a celistvějšími. Má-li dítě v rodinném prostředí jistotu a zázemí, má-li dostatečné intelektuální dispozice, může se v nejvyšší hladině vertikálního „vrstevového“ modelu osobnosti propracovat až k autokultivačním sebezpřekračujícím aspektům existence dospělého (vzdělanost ve smyslu integrace moudrosti, relativně stabilního hodnotového vědomí a charakteru).

Literatura

- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997.
FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.
HORKÁ, H., HRDLIČKOVÁ, A. *Výchova pro 21. století*. Brno: Paido, 1998.
OLIVAR, R. R. *Etická výchova*. Orbis Pictus, Istropolitana, 1992.
PIKE, G., SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994.
PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996.
STŘELEČEK, S., a kol. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998.
SVOBODOVÁ, J. *Zdravá škola včera a dnes*. Brno: Paido, 1998.

ŠKRABÁNKOVÁ, J. Vliv rodinného prostředí na utváření osobnosti. *Pedagogická orientace* 2004, č. 1, s. 38–43. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PaedDr. Jana Škrabánková, Gymnázium Mikoláše Koperníka, 17. listopadu 526, 743 11 Bílovec, jkskrabankova@gmk.cz

Deset let činnosti Hnutí R a pedagogika

Blahoslav Kraus

Abstrakt: V příspěvku autor charakterizuje deset let činnosti občanského sdružení Hnutí R, které se zabývá výchovou a vzděláváním romských dětí. V průběhu těchto let se uskutečnilo více než dvacet setkání, seminářů, konferencí, kterých se účastnila řada předních odborníků z oblasti pedagogiky. Z většiny setkání vyšly také sborníky, přinášející spoustu cenných poznatků a informací, týkajících se problematiky multikulturní výchovy. Lze tedy právem konstatovat, že činnost Hnutí R nejen přispěla velmi významně k této problematice v praxi, ale obohatila i pedagogickou teorii.

Před deseti lety, ve dnech 27.–28. 5. 1994, se uskutečnilo první setkání příznivců Hnutí spolupracujících škol R. V souvislosti se zrodem myšlenky a projektu setkávání učitelů a vychovatelů podílejících se na výchově a vzdělávání romských dětí nelze nezpomenout dnes již zesnulého doc. dr. J. Vomáčku, CSc. První kroky a program se rodily na PF UJEP v Ústí n. Labem. Později vzniklé občanské sdružení, u jehož zrodu stál dr. J. Balvín, CSc., je zaměřeno na shromažďování informací o metodách výchovy a vzdělávání romských žáků, zprostředkovávání výměny zkušeností mezi učiteli a vychovateli. Jak se v průběhu dalších let ukázalo, akce v rámci Hnutí R přispěly i k rozvoji pedagogické teorie. Postupně se setkání, seminářů a konferencí zúčastňovali také přední odborníci, pracovníci vysokých škol a dalších institucí.

První setkání, tematicky zaměřené na problémy multikulturní výchovy, se uskutečnilo v ZŠ Předlice a SOU Krásné Březno. Ještě téhož roku proběhlo další setkání na Církevní ZŠ Přemysla Pittra v Ostravě a bylo věnováno alternativním přístupům ke vzdělávání romských žáků. Z následujícího setkání v dubnu 1995 na 5. ZŠ v Mostě již vyšel první sborník příspěvků. Jeho obsah přináší příspěvky týkající se bariér a negativních jevů v životě a vzdělávání Romů. Převažovali účastníci z regionu a vystoupili také pracovníci PF UJEP v Ústí nad Labem (K. Kamiš k problematice jazykové výchovy a J. Melichar k výuce matematiky). V prosinci 1995 se na Základní škole v Praze 3-Žižkově uskutečnilo další setkání s názvem Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků. Setkání mělo pokračování v pedagogickém muzeu J. Á. Komenského a účastnila se jej mj. také senátorka J. Moserová.

V průběhu roku 1996 se uskutečnily hned tři akce. V květnu na ZŠ v Karviné účastníci řešili otázky romských dětí v obecné škole a byl diskutován

i program „Začít spolu“ v souvislosti s přípravnými ročníky. Na Zvláštní škole v Rakovníku došlo k dalšímu setkání na téma Romové a historie. V prosinci tohoto roku bylo zorganizováno setkání ve Speciální škole pro mentálně postižené v Kladně, které se týkalo výchovy ke zdravému životnímu stylu s respektováním romské kultury. Na tomto setkání vystoupil také doc. P. Říčan na téma Socializace romských dětí ve škole.

V roce 1997 se první setkání uskutečnilo v Odborném učilišti internátním v Děčíně a Františkově nad Ploučnicí. Ústředním tématem byla problematika romských dětí v dětských domovech. Deváté setkání bylo organizováno spolu s katedrou pedagogiky PF MU v Brně a neslo název Romové a volný čas. Byly na něm prezentovány modely zajišťování volnočasových aktivit na příkladu několika měst (Pardubice, Kladno, Jablonec nad Nisou a Brno).

Spoluorganizování další akce uskutečněné v lednu 1998 se ujala katedra pedagogiky PF v Ostravě. Účastníci tohoto setkání se zamýšleli nad situací romských dětí ve zvláštních školách. Ještě v témže roce v září se konala konference s mezinárodní účastí, kterou uspořádala katedra pedagogiky PF TU v Liberci s názvem Interkulturní vzdělávání ve sjednocující se Evropě. Na konec roku ve spolupráci s katedrou pedagogiky na PF JU v Českých Budějovicích došlo ke 12. setkání Hnutí R v Květušíně na Šumavě. Téma tohoto setkání bylo Romové a jejich učitelé. Ústřední postavou se stal PhDr. M. Dědič, který v r. 1950 založil první romskou základní školu s internátem právě v Květušíně na Šumavě. Zde byl také realizován první projekt vzdělávání romských dětí. Na setkání byli poprvé přítomni romští pedagogičtí asistenti.

Romové a etika multikulturní výchovy bylo tématem následujícího setkání v roce 1999 spoluorganizovaným Filozofickou fakultou MU v Brně. Sborník obsahuje dvě zásadní statě Člověk, hodnoty, výchova od prof. S. Kučerové a K problémům etické výchovy a prosociálního chování od doc. A. Klimekové.

Účastníci druhého setkání v tomto roce opět zavítali do jižních Čech na PF JU v Českých Budějovicích. Na semináři s názvem Romové a univerzity prezentovali své poznatky a zkušenosti z činnosti vysokých škol týkající se romské kultury, romského jazyka, studentů romské národnosti, integrace romského etnika, přípravy učitelů na práci s romskými dětmi apod. Na semináři byli nejen pracovníci pořádající PF Jihočeské univerzity, ale také z UK v Praze, z MU v Brně, UJEP Ústí nad Labem, Univerzity Hradec Králové, z TU v Liberci a zastoupeny byly také dvě univerzity ze Slovenska, a to univerzita v Prešově a UKF v Nitře.

Další tři setkání byla věnována přímo pedagogice jako oboru. Setkání v březnu r. 2000 bylo uspořádáno opět na vysokoškolské půdě, a to na PF TU v Liberci a neslo název Romové a pedagogika. Se zásadními referáty

zde vystoupili doc. J. Vomáčka (Výchova k odpovědnému a věrohodnému spolubytí), prof. B. Blížkovský (Co je to systémová pedagogika), prof. Z. Kolář (Učitel romských žáků – objekt subjektové vztahy) a A. Klimeková (Pedagogicko-výchovné momenty vztahu rómskej minority a pedagóga).

V červnu se opět na téže fakultě konalo již 16. setkání pod názvem Romové a alternativní pedagogika. Vystoupili zde z řad předních odborníků doc. K. Rýdl (K obecným pedagogickým základům alternativní pedagogiky), doc. I. Švarcová (Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika) a doc. J. Vomáčka (Alternativní výchova dětí jako činnost ne-všední). Prezentovali se zde, jako i na všech ostatních setkáních, také zástupci praxe, vychovatelé, učitelé ze základních škol, pedagogičtí asistenti apod.

V červnu 2001 mělo setkání Hnutí R dvě části. Na semináři s názvem Romové a sociální pedagogika, který se uskutečnil v Muzeu J. Á. Komenského v Přerově vystoupili se zásadními příspěvky prof. S. Kučerová (Glosy k pojmu sociální pedagogika), doc. B. Kraus (Sociální pedagogika a její význam na prahu nového století), prof. M. Cipro (Úvaha o výchově sociálně handicapovaných skupin). Dále vystoupili také prof. B. Blížkovský, doc. L. Pecha aj. Další část setkání, na kterém se organizačně podílela PF UKF v Nitře, proběhla v Levoči. Toto setkání mj. demonstrovalo, že státní hranice nerozdělila společnou touhu Čechů a Slováků po komunikaci, která je potřebná i v otázce multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka. (Balvín, 2001a)

Mezitím v prosinci 2000 hostila účastníky konference Romové a obec Univerzita Pardubice. Vystoupil zde mj. P. Uhl, ale také zástupci Britského velvyslanectví. Hovořilo se o otázkách strategie rozvoje interetnických vztahů, o jejich morální a finanční podpoře, o projektech týkajících se tohoto rozvoje. Diskutovalo se o konkrétních pozitivních příkladech zaměřených na bydlení, zaměstnanost, volný čas apod. Tyto projekty zapadají současně do systému prevence kriminality na místní úrovni, jak zdůraznila J. Gjuríčová, ředitelka odboru prevence kriminality MV ČR. Ze všech těchto setkání, seminářů a konferencí vyšly sborníky, obsahující mnoho velmi zajímavých vystoupení, příspěvků a současně mnoho cenných informací. (Balvín, 2001b)

Devatenácté setkání se uskutečnilo v Praze na téma Romové a sociální práce. K teoretickým otázkám vystoupil doc. O. Matoušek z FF UK, o vztahu sociální práce a sociální pedagogiky hovořil prof. B. Kraus z UHK, další hlavní referát přednesl prof. M. Cipro. Následovalo 20. setkání s názvem Romové a literatura. Příspěvky z obou konferencí jsou shromážděny, sborníky bohužel nevyšly, protože MŠMT přestalo tyto aktivity Hnutí R finančně podporovat.

Duší všech setkání a hlavním editorem všech sborníků je předseda ob-

čanského sdružení Hnutí R PhDr. Jaroslav Balvín, CSc. Nejenže sborníky uspořádal, ale prakticky do všech sborníků též významnou měrou přispěl jako autor velmi zasvěcených článků. Je jeho zásluhou, že vznikla tato ediční řada osvětující romskou problematiku z hlediska různých, převážně pedagogických témat, a tyto sborníky, jak píše M. Cipro „se tak staly prostředkem pedagogické osvěty učitelů a vychovatelů, kteří mají vztah k romské minoritě naší společnosti a hledají účinné způsoby, jak přispět ke sblížení naší romské a neromské populace“. (Cipro, 2001) Možno říci, že se staly i prostředkem k obohacení pedagogické teorie. Řada příspěvků z konferencí a uvedených setkání byla také otiskována v různých časopisech (Veřejná správa, Policista) a také v Pedagogické orientaci (např. č. 2/2001).

V uplynulém roce byli účastníci Hnutí R zváni na konferenci hl. města Prahy věnované problematice národnostních menšin. Naposled v listopadu 2003 se uskutečnila konference „Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám“.

Všechny dosavadní akce umožnily shromažďovat na vyčtená témata poznatky, názory a zkušenosti různých odborníků, z různých krajů i z různých institucí od základních škol až po školy vysoké. Tím vzniká možnost nahlédnout do teoretického kvasu dané problematiky, neboť zastoupením nejen majoritní populace, ale také romské minority se předchází doktrinálnímu chápání, a tedy i zjednodušování velmi složité problematiky. Je třeba, jak píše Cipro (2001), v řešení těchto otázek navazovat na dlouhodobý kulturně osvětový a výchovný proces opřený o vědecké poznatky pedagogiky vůbec a sociální pedagogiky zvláště.

Důsledkem takového sociálně-pedagogického pohledu je poznání, že sblížení romské a neromské community musí být vstřícné z obou stran, že nejde jen o kompenzaci pocitů méněcennosti, ukřivdivnosti na jedné straně, ale také o řešení pocitů kritické nadřazenosti na straně druhé, a to v souvislosti s oblastí vzdělání a přístupu k němu, s možností uplatnění se v pracovním procesu atd.

Snad největší překážkou společného soužití je nedůvěra z obou stran a z ní pak někdy pramenící jednostranná řešení, jak se zbavit problémů minorit. Problém vztahu k minoritám obecně je především otázkou tolerance, snášenlivosti. Bohužel tato vlastnost, stejně jako schopnosti empatie, spolupráce jsou životnímu stylu, hodnotovému systému postmoderní společnosti vzdáleny. V multikulturní společnosti se neobejdeme bez systematického utváření etiky multikulturních vztahů. Jde tu zejména o vytváření podmínek pro to, aby se lidé různých kultur a národností mohli ve vzájemné komunikaci rozhodovat a svobodně volit, co je dobré a co špatné, co spravedlivé a co nespravedlivé, co je lidské a co nelidské atd. Jde o usilování o jakousi mravní moudrost, tedy osvojování si mravních norem a chápání lidského dobra ve

vzájemné komunikaci s odlišnými, leč suverénními, autonomními subjekty dalšími jako výsledek diskursního dorozumívání. (Kraus, 2000)

Jedná se zřejmě o proces dlouhodobý (stejně jako s ním související různé programy), ve kterém pouhá legislativní, administrativní a ekonomická opatření nebudou mít očekávaný efekt bez návaznosti na celkový kulturně osvětový, výchovný proces. V dnešní občanské společnosti však máme příležitost vytvořit nové podmínky multikulturních vztahů, kdy se vzájemný mravní diskurs oprostí od stereotypů a diskriminačních apriorních přístupů. Aktivita Hnutí R k tomu nepochybně přispívá.

Hnutí R komunikuje také s Centrem pro výzkum Cikánů Univerzity René Descarta. Předseda Hnutí R J. Balvín byl osloven ředitelem centra J. P. Liégeoisem, který také vede sekci pro výchovu a vzdělávání Romů v EU, aby se Hnutí R účastnilo spoluvytváření sítě pedagogických institucí zabývajících se edukací romské komunity. Popsaná desíťletá činnost Hnutí R a publikační aktivity jasně ukazují, že je co nabídnout k využití i v evropském rozměru.

Literatura

- BALVÍN, J. O smyslu 18. setkání Hnutí R na téma Romové a sociální pedagogika. In BALVÍN, J., TANCOŠ, J., a kol. *Romové a sociální pedagogika*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2001a, s. 5.
- BALVÍN, J. Sborníky Hnutí R. In BALVÍN, J., a kol. *Romové a obec*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2001b, s. 153–156.
- CIPRO, M. Vyjádření k dvěma rukopisům sborníku Hnutí R připravených k tisku. In BALVÍN, J., a kol. *Romové a obec*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2001, s. 157.
- KRAUS, B. Współistnienie wielokulturowe a mniejszości w Republice Czeskiej. In PILCH, T. *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*. Warszawa: Zak, 2000. ISBN 83-88149-31-8.

KRAUS, B. Deset let činnosti Hnutí R a pedagogika. *Pedagogická orientace* 2004, č. 1, s. 44–48. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc., Katedra sociální patologie a sociologie, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, V. Nejedlého 573, 500 03 Hradec Králové, blahoslav.kraus@uhk.cz

Oborové didaktiky

Pregraduální příprava učitelů chemie v didaktických disciplínách a hodnocení jejího významu

Jiří Škoda, Pavel Doulík

Abstrakt: Jednou z fundamentálních součástí pregraduální přípravy učitelů chemie (a pochopitelně nejen chemie) je příprava v didaktických disciplínách. Mezi tyto disciplíny řadíme jak disciplíny obecně didaktické, tak disciplíny obecné a speciální didaktiky chemie a rovněž pedagogické praxe. V příspěvku jsou shrnuty poznatky z analýzy pregraduální přípravy studentů učitelství chemie zejména na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem a na Pedagogické fakultě UK v Praze. Uvedeny jsou výsledky výzkumné studie provedené ve skupině studentů nejvyšších ročníků učitelství chemie a ve skupině učitelů chemie s minimálně pětiletou pedagogickou praxí. Studie byla zaměřena na hodnocení různých aspektů pregraduální přípravy v didaktických disciplínách. Výsledky ve skupině studentů učitelství chemie a učitelů chemie jsou vzájemně komparovány a vyhodnoceny za pomoci induktivních statistických metod.

Klíčová slova: obecná didaktika, didaktika chemie, pedagogické fakulty, pregraduální příprava učitelů, učitelé chemie, didaktické disciplíny

Úvod

Nedílnou součástí pregraduální přípravy budoucích učitelů chemie na PF UJEP v Ústí nad Labem (ale i na dalších pracovištích zabývajících se přípravou studentů učitelství chemie) jsou vedle předmětů odborně chemického charakteru rovněž didaktické disciplíny, jejichž cílem je vybavit absolventa znalostmi a dovednostmi potřebnými k prezentaci poznatků z chemie žákům. Efektivní výuku chemie tedy může zajistit pouze učitel, který je nejen

hluboce vzdělán ve svém oboru, ale který dokáže pro svůj obor získat rovněž žáky, předat jim potřebné poznatky, naučit je potřebným dovednostem a motivovat je pro studium chemie.

V současné době se na našich školách setkáváme s jevem, který lze s trochou nadsázky označit jako „chemofobie“. Chemie patří vedle dalších přírodovědných předmětů dlouhodobě k předmětům mezi žáky (či studenty) nejméně oblíbeným. Jak ukázaly již uskutečněné pedagogické výzkumy tohoto jevu (Sedláčková, 1998; Winkler, 1999; Škoda, 2003) velký vliv na přístup žáků k chemii jako vyučovacímu předmětu (ale i k chemii jako takové) mají především učitelé. Z celého souboru aspektů jsou to především metody a formy výuky, které učitel volí, dále pak to, zda učitel respektuje individuální charakteristiky žáků, jako jsou jejich učební styly, prekoncepty, osobní zkušenosti atd. Jak je patrné, jedná se zde o široký komplex řízení učebních činností žáků, který probíhá v úzké součinnosti s vyučovacími činnostmi učitelů. Tento proces je velice složitý a jeho efektivní zvládnutí je obtížné, zejména pro absolventy učitelského studia s dosud minimální praxí. Důsledkem toho je, že mladí učitelé chemie obvykle přebírají již ověřené a vyzkoušené „algoritmy výuky“ od svých starších kolegů, což vede ke schematismu výuky, postrádající originální řešení, nezvyklé nápady, snahu experimentovat, a ke značnému konzervativismu učitelského povolání – jsou používány tytéž metody a formy výuky, nejčastěji pak výklad, hromadná výuka atd., což v současné době není ani vyhovující, ani efektivní (Kolář, Raudenská a Frühaufová, 2001).

Základem postupného odstraňování těchto negativních jevů je systematická práce se studenty učitelsství majících aprobaci s chemií v rámci didaktických disciplín, jimiž během svého studia na pedagogické fakultě procházejí. Domníváme se, že k tomuto zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů chemie v didaktických disciplínách může výrazně přispět reflexe názorů samotných učitelů chemie s určitou pedagogickou praxí na výuku didaktických disciplín a jejich význam. Zjištění těchto postojů bylo také hlavním cílem výzkumné studie, kterou zde prezentujeme.

Diferenciace a výuka didaktických disciplín

Tyto disciplíny můžeme rozdělit do tří skupin:

1. *Obecně didaktické disciplíny.* V rámci tzv. „společného základu“ se na PF UJEP Ústí nad Labem jedná o předmět „Obecná didaktika“, který je nasazen do druhého roku studia jak pro studenty učitelsství pro 2. stupeň základní školy, tak pro studenty učitelsství pro střední školy. Je týdně dotován jednou hodinou přednášek a dvěma hodinami seminářů. Do této skupiny je možné zařadit i některé výběrové kurzy zaměřené na metodologii pedagogického výzkumu, tvorbu a použití didaktických testů,

výuku v alternativních typech škol či evropskou dimenzi ve vzdělávání. Cílem těchto disciplín je vytvořit úvodní orientaci v problematice didaktiky, seznámit studenty s obecnými teoriemi učení, s metodami a formami výuky a se způsoby řízení učebních činností žáků, diagnostikou, s hodnocením atd.

2. *Chemicko-didaktické disciplíny.* Těmto disciplínám je v rámci studia učitelství chemie věnována poměrně široká pozornost. S problematikou obecné i speciální didaktiky chemie jsou studenti seznamováni v předmětech „Didaktika chemie I“ (2/0), „Didaktika chemie II“ (0/2), „Didaktika chemie III“ (1/0) a „Didaktika chemie IV“ (0/2). Výuka těchto předmětů začíná od 3. ročníku v zimním semestru pro studenty učitelství pro 2. stupeň základní školy a od 4. ročníku zimního semestru pro studenty učitelství pro střední školy. V rámci těchto předmětů jsou dále rozvíjeny znalosti a dovednosti studentů získané v rámci obecně didaktických disciplín a jsou konkretizovány pro účely výuky chemie. Větší pozornost je věnována specifickým metodám a formám výuky, jako je práce s chemickými experimenty, organizování laboratorních cvičení a exkurzí. Do této oblasti didaktických disciplín dále spadá laboratorní cvičení „Školní pokusy“ (0/3), zaměřené na zvládnutí problematiky školního chemického experimentu a především na vytváření praktických dovedností. Do skupiny chemicko-didaktických disciplín dále patří i výběrové kurzy „Didaktický seminář“ (0/2), „Klinická praxe“ (0/2) a „Popularizace ve výuce chemie“, které jsou zaměřeny na rozvíjení již získaných znalostí a dovedností z oborů obecné didaktiky a didaktiky chemie. Kurzy se zabývají ve zvýšené míře konkrétní praktickou aplikací získaných poznatků na specifické obory didaktiky chemie, jako jsou inovativní vzdělávací postupy (konstruktivistická a projektová výuka), motivace žáků, zpřístupňování poznatků formou her atd. V rámci kurzu „Klinická praxe“ jsou poznatky studentů konfrontovány formou náslechlů a vlastních výstupů s podmínkami reálného vyučovacího procesu.
3. *Pedagogické praxe.* Pro studenty učitelství pro 2. stupeň základní školy je určena „Klinická praxe“ a dva bloky „Souvislé pedagogické praxe“ (2×20 dní). Pro studenty učitelství pro střední školy je určena „Průběžná pedagogická praxe“ a blok „Souvislé pedagogické praxe“ (25 dní). Cílem těchto kurzů je vyzkoušení a ověření získaných poznatků a dovedností přímo v reálném vyučovacím procesu. V rámci těchto disciplín studenti absolvují nejprve náslechy v hodinách chemie a potom pod dohledem cvičného učitele sami učí. Kurzy jsou tedy určeny především pro získání jakéhosi vnitřního pohledu na reálnou školní praxi a slouží studentům jako reflexe jejich dosavadního studia v konfrontaci s reálným školním prostředím.

Didaktické disciplíny v souvislosti se soudobými trendy ve vzdělávání

Důležitým aspektem hodnocení didaktických disciplín je jejich flexibilita a schopnost reflektovat soudobé vzdělávací trendy. Domníváme se, že právě důsledná příprava budoucích učitelů v rámci didaktických disciplín v duchu moderních vzdělávacích přístupů může přinést zmírnění tradiční konzervativnosti školství a větší vstřícnost učitelů z praxe vůči uvažovaným reformám souvisejícím s hledáním nových paradigmat českého školství, které musí v této fázi čelit celé řadě mnohdy velice protichůdných požadavků souvisejících s všeobecným rozvojem lidské společnosti. Současná doba není pouze dobou bouřlivého rozvoje informačních a komunikačních technologií, ale je rovněž dobou transformace společnosti technické a technizované ve společnost informační (Holada, 2000, 2003). Tuto společnost však charakterizují odlišné akcenty, které si vynucují nové požadavky kladené na absolventy různých typů škol, jsou vyžadovány nové kompetence absolventů – samostatnost, tvůrčí schopnosti, kreativita, schopnost aktivně pracovat s informacemi (nikoliv je pouze memorovat), samozřejmostí se stává příslušná jazyková vybavenost a počítačová kompetentnost. Tradiční, převážně scientisticky orientovaný model výuky za použití transmisivně-instruktivních vzdělávacích postupů se tváří v tvář novým požadavkům společnosti stává příliš těžkopádným, málo flexibilním a postupně „dosluhujícím“. Velký význam pro přehodnocení tohoto v našich zemích velmi zakořeněného modelu sehrává i postupné otevírání našeho školství (a celé společnosti) evropským a světovým vlivům nejen v odborné chemii, ale i v pedagogice, didaktice a filozofii. V konfrontaci s těmito vlivy vzniká i potřeba transformace našeho současného školského systému. Jedním ze základních požadavků transformace je nahradit současné převládající uniformní, málo diferenciované pojetí učení žáků modelem, který více odpovídá přístupu k žákovi jako k aktivnímu a autonomnímu jedinci. Inovativní postupy ve výuce nelze tedy aplikovat plošně podle jednotného neměnného vzoru. To by bylo sice pohodlné, ale hlavní potenciál inovativních postupů by tak byl zmařen či v lepším případě redukován v pouhý schematismus. K dosažení žádoucího efektu je třeba přistupovat k žákům jako k samostatným učícím se jedincům, kteří mají své osobité vlastnosti, předpoklady, zkušenosti a charakteristiky. Jejich rozvoj zvláště dobře umožňuje výuka chemie, kde mají žáci možnost pracovat s různorodými zdroji poznání a informace v nich obsažené zpracovávat, třídit a hodnotit podle svých osobitých myšlenkových postupů a operací, které jsou jim vlastní, a které tudíž nelze z vnějšku „naordinovat“ například podle představ učitele.

V rámci obecné didaktiky jsou probírána témata týkající se sociokogni-

tivních teorií vzdělávání, alternativních modelů vyučování, diskutována je rovněž problematika konstruktivistické pedagogiky, individualizace výuky (dětská pojetí či prekoncepty, učební styly žáků a studentů), integrovaného a projektového vyučování, problematika otevřené školy i reálné fungujících alternativních škol. Menší pozornost je v rámci obecné didaktiky věnována uplatnění informačních a komunikačních technologií (ICT) při výuce, využití vizualizace, elementarizace atd. (Holada, 2003) Pouze okrajová pozornost je věnována v současnosti se prosazujícímu paradigmatu sociálního konstrukcionismu. Je však třeba říci, že uplatnění nalézá tento směr především ve společenskovědních předmětech. V rámci přírodovědných předmětů se uplatňují spíše prvky sociální konstrukce poznání, která je dostatečně diskutována v souvislosti s konstruktivismem.

Výuka chemicko-didaktických disciplín se rovněž snaží reflektovat současné moderní trendy ve výuce. Poměrně podrobně se věnuje modelování, vizualizaci, elementarizaci (zde se výuka obecné didaktiky a didaktiky chemie vhodně doplňují) a moderním diagnostickým metodám. Studenti se seznamují rovněž s aktivizujícími metodami, jako je brainstorming, brainwriting, chemické hry, uplatnění prvků projektového vyučování. Pozornost je věnována rovněž motivaci v chemii (a s tím souvisejícím chemickým experimentům). Zmiňovány jsou i konstruktivistické vzdělávací postupy, které jsou prakticky demonstrovány i formou mikrovýstupů. V rámci náplně chemicko-didaktických disciplín je však překvapivě malá pozornost věnována využití ICT při výuce chemie. Význam ICT je zmiňován zejména v souvislosti s popularizací výuky chemie a částečně i v rámci předmětů zaměřených na chemickou informatiku. Určitá pozornost je věnována i hypermediálním výukovým prostředkům. K systematické práci s ICT a jejich didaktickému využití při výuce chemie však studenti učitelství v rámci didaktiky chemie vedeni nejsou. Malá pozornost je v rámci didaktiky chemie věnována rovněž problematice poškození a ochrany životního prostředí v souvislosti s chemickým průmyslem.

Metodika výzkumné studie

Popis výzkumného nástroje

Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník sestavený autory tohoto příspěvku, který byl vytvořen ve dvou paralelních a vzájemně kompatibilních verzích. První verze sloužila ke zjištění názorů na pregraduální přípravu studentů v didaktických disciplínách ve skupině studentů učitelství chemie a druhá verze ke zjištění těchto názorů u skupiny učitelů chemie s minimálně pětiletou učitelskou praxí. Po úvodním seznámení respondentů se zjišťovanou problematikou následuje v obou dotaznících část A věnovaná informačním údajům o respondentech. Dotazníkové položky v části A jsou na úrovni

nominálního měření. Část B je v obou dotaznících věnována zjištění postoje učitelů chemie (resp. studentů učitelství chemie) k vysokoškolské přípravě v obecně didaktických disciplínách. V rámci této části dotazníku je diskutována problematika důležitosti obecně didaktických disciplín a jednotlivých témat učiva obecné didaktiky pro další pedagogickou praxi respondentů. Následuje část C, která obsahuje položky věnované postoji učitelů a studentů učitelství k přípravě v didaktice chemie. V této části dotazníku je diskutována důležitost jednotlivých témat v rámci učiva obecné a speciální didaktiky chemie a pozornost, která byla jednotlivým tématům učiva didaktiky chemie věnována v příslušných kurzech v rámci pregraduální přípravy studentů učitelství chemie. Dotazníkové položky v částech B a C jsou na úrovni intervalového měření. Poslední část dotazníku je zaměřena na názory respondentů na procentuální zastoupení jednotlivých bloků v přípravě učitelů (odborné předměty aprobačních oborů, pedagogické disciplíny, psychologické disciplíny, didaktiky aprobačních oborů, pedagogické praxe, předměty obecného základu). Tato položka je na úrovni poměrového měření (Gavora, 2000).

Výběr respondentů a způsob jeho pořízení

Výzkumné studie popisované v tomto příspěvku se zúčastnily dvě skupiny respondentů. První skupinou byli studenti učitelství chemie na PF UJEP Ústí nad Labem a PdF UK Praha. Jelikož použitý výzkumný nástroj byl zaměřen rovněž na postoje studentů k přípravě v chemicko-didaktických disciplínách, byli do vzorku respondentů zahrnuti pouze studenti nejvyšších ročníků příslušného stupně studia, kteří už absolvovali výuku alespoň některých chemicko-didaktických disciplín. Stratifikaci vzorku respondentů ze skupiny studentů učitelství chemie ukazuje následující tabulka:

Tab. 1: *Stratifikace vzorku respondentů ze skupiny studentů učitelství chemie*

<i>Druh studia učitelství chemie</i>	<i>Absolutní četnost</i>	<i>Relativní četnost</i>
Pro 2. stupeň ZŠ (PF UJEP a PdF UK)	22	47,8 %
Pro střední školy (jen PF UJEP)	9	19,6 %
Nadstavbové studium (jen PdF UK)	15	32,6 %
Celkem	46	100,0 %

Jak je patrné z uvedené tabulky, počet respondentů v této skupině je relativně malý. Pro komparaci výsledků se skupinou učitelů chemie bude proto vzorek studentů posuzován dohromady a nebude členěn na jednotlivé druhy studia. Výběr respondentů v této skupině byl pořízen tak, že byl studentům v průběhu zimního semestru akademického roku 2003/2004

během výuky didaktiky chemie zadán dotazník a studenti jej hned na místě vyplnili. Zadání dotazníku a instruování respondentů provedli sami řešitelé projektu.

Ve skupině učitelů chemie byl výběr respondentů proveden následujícím způsobem: Ze skupiny všech víceletých gymnázií a základních škol v krajích Ústeckém, Libereckém, Středočeském a v hlavním městě Praha bylo náhodným výběrem zvoleno 50 gymnázií a 120 základních škol. Formou dopisu byli osloveni ředitelé všech vybraných škol a byli požádáni, aby dotazník prezentovali těm učitelům chemie na své škole, kteří mají minimálně pěti-letou učitelskou praxi. Ke zpracování bylo navráceno 169 kusů dotazníků, které byly vyhodnoceny. Z víceletých gymnázií bylo navráceno 107 kusů dotazníků, ze základních škol 62 kusů dotazníků. Relativní návratnost z víceletých gymnázií tedy činila 35,7 %, relativní návratnost ze základních škol činila 10,3 %. Lze soudit, že výzkum této problematiky se setkal s větším ohlasem na víceletých gymnáziích. Tento údaj je však třeba posuzovat s trůzlivě, neboť lze předpokládat, že počet učitelů chemie na gymnáziích je vyšší než na základních školách, kde se chemie vyučuje pouze v 8. a v 9. ročníku s dotací maximálně 2 hodiny týdně.

Výsledky a jejich diskuse

Postoje respondentů k přípravě v obecně didaktických disciplínách

Obě skupiny respondentů nejprve hodnotili míru svého souhlasu s následujícími výroky:

- a) „Obecně didaktické disciplíny považuji za důležitou součást přípravy budoucích učitelů.“
- b) „Ve své pedagogické praxi významně využívám poznatků, které jsem získal(a) v rámci obecně didaktické přípravy na vysoké škole.“ (Studenti učitelství chemie vyjadřují míru svého souhlasu s výrokem: „Poznatky, které jsem získal(a) v rámci obecně didaktické přípravy na vysoké škole jsou důležité pro moji budoucí pedagogickou praxi.“)
- c) „Časovou dotaci, která byla (je) v průběhu mých vysokoškolských studií věnována přípravě v obecně didaktických disciplínách, pokládám za nedostatečnou.“

Míru svého souhlasu s uvedenými výroky vyjadřovali respondenti na pětibodových škálách (1 = zcela souhlasím, 2 = spíše souhlasím, 3 = neumím posoudit, 4 = spíše nesouhlasím, 5 = naprosto nesouhlasím). V tabulce 2 jsou uvedena průměrná hodnocení odpovědí obou skupin respondentů na uvedené výroky. Statistická významnost rozdílů odpovědí učitelů chemie a studentů učitelství chemie byla testována nejprve F-testem pro zjištění shody rozptylů obou souborů a dále oboustranným t-testem na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ (Meloun a Militký, 2002). V tabulce jsou uvedeny hod-

noty testového kritéria t-testu a pozorovaná hladina významnosti tohoto testového kritéria:

Tab. 2: *Porovnání hodnocení důležitosti obecné didaktiky ve skupině studentů učitelství chemie a učitelů chemie*

Výrok	x^0 učitelé	x^0 studenti	F	t	P
výrok a)	1,95	2,17	shodné	-2,019	0,059
výrok b)*	2,74	2,33	shodné	3,377	$8,250 \cdot 10^{-4}$
výrok c)*	3,19	3,84	shodné	-3,741	$5,413 \cdot 10^{-5}$

Ve výrociích označených hvězdičkou je na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ statisticky významný rozdíl v hodnotách aritmetických průměrů odpovědí obou skupin respondentů. V názorech na důležitost obecně didaktických disciplín pro přípravu budoucích učitelů mají obě skupiny prakticky totožný, spíše kladný postoj. Statisticky významně hůře hodnotí využitelnost poznatků získaných při studiu obecně didaktických disciplín v pedagogické praxi učitelů chemie. Zde je však třeba vzít v úvahu, že značná část respondentů z řad učitelů chemie jsou absolventi přírodovědeckých fakult (případně VŠCHT), kde není (a nebyla) přípravě budoucích učitelů v obecně didaktických disciplínách věnována dostatečná pozornost. Více než pětina učitelů absolvovala svá vysokoškolská studia před více než třiceti lety, kdy byla v duchu polytechnických přístupů k výuce didaktika redukována na pouhou metodiku a obecně didaktickým disciplínám nebyla věnována prakticky vůbec žádná pozornost. Z tohoto úhlu pohledu lze hodnotit pozitivně, že současní studenti učitelství chemie hodnotí lépe význam obecně didaktických disciplín pro svoji pedagogickou praxi. Statisticky významný rozdíl je pozorován rovněž v odpovědích obou skupin respondentů na výrok zaměřený na posouzení dostatečnosti hodinové dotace věnované přípravě studentů v obecně didaktických disciplínách. Studenti učitelství chemie hodnotí hodinovou dotaci za v podstatě adekvátní, učitelé chemie se častěji přiklání k názoru, že tento výrok nedokáží posoudit. Opět se pravděpodobně projevuje fakt, že většina učitelů chemie byla s problematikou obecné didaktiky seznamována velmi okrajově vzhledem k typu vysoké školy, na kterém probíhala jejich příprava na učitelské povolání.

V následující tabulce uvádíme hodnocení důležitosti jednotlivých témat u obou skupin respondentů pomocí aritmetických průměrů odpovědí. Důležitost byla hodnocena pomocí pětibodové stupnice, kde 1 = velice důležité, nezbytné téma, 5 = naprosto nepodstatné, zbytečné téma.

V hodnocení důležitosti jednotlivých témat obecné didaktiky pro pedagogickou praxi se názory učitelů a studentů učitelství chemie částečně liší. Učitelé preferují důležitost spíše metodicky zaměřených témat, jako jsou di-

Tab. 3: *Důležitost jednotlivých obecně-didaktických témat pro pedagogickou praxi*

<i>Téma učiva z Obecné didaktiky</i>	<i>Učitelé chemie (\bar{x}^0)</i>	<i>Studenti (\bar{x}^0)</i>
Obsah vzdělávání	2,31	2,19
Výchovně-vzdělávací cíle	2,74	1,93
Organizační formy	2,15	2,11
Vyučovací metody	1,67	1,50
Didaktické prostředky, pomůcky, učebnice	1,68	2,09
Pedagogická komunikace	1,83	1,29
Pedagogicko-psychologická diagnostika	2,38	1,54
Hodnocení (evaluační)	1,95	1,67
Příčiny neprospěchu žáka	2,45	1,54
Alternativní a inovativní trendy ve výuce	2,22	2,21
Vývoj školského systému v ČR (Bílá kniha)	3,82	2,76
Profil učitele	3,33	2,24

daktické prostředky, pomůcky, učebnice. Studenti učitelství naproti tomu přisuzují relativně velkou důležitost pedagogické komunikaci, příčinám neprospěchu žáka a pedagogicko-psychologické diagnostice. Za nejméně důležitá témata je v obou skupinách pokládán vývoj školského systému v ČR a profil učitele chemie. Ve skupině učitelů jsou za málo důležité téma pokládány rovněž výchovně-vzdělávací cíle. Ukazuje se, že tyto cíle pojmají učitelé pravděpodobně spíše intuitivně a nevěnují jim dostatečnou a záměrnou pozornost. Jako nejdůležitější témata se pro praxi učitelů chemie jeví vyučovací metody, pedagogická komunikace, hodnocení a didaktické prostředky, pomůcky a učebnice. Tato témata učiva obecné didaktiky patří mezi konkrétně zaměřená témata, a jak ukazují analyzované sylaby obecné didaktiky, je jim věnována pozornost především v rámci seminářů. Domníváme se však, že tato témata jsou v rámci obecné didaktiky diskutována dostatečně a jejich podrobnější rozpracování přísluší (snad s výjimkou pedagogické komunikace) spíše chemicko-didaktickým disciplínám.

Postoje respondentů k přípravě v chemicko-didaktických disciplínách

V další části dotazníku hodnotily obě skupiny respondentů míru svého souhlasu s následujícími výroky:

- a) „Přípravu v rámci didaktiky chemie považuji za důležitou součást přípravy budoucích učitelů.“
- b) „Ve své pedagogické praxi významně využívám poznatků, které jsem získal(a) v rámci výuky didaktiky chemie na vysoké škole.“ (Studenti učitelství chemie vyjadřují míru svého souhlasu s výrokem: „Poznatky,

kteřé jsem získal(a) v rámci výuky didaktiky chemie na vysoké škole pokládám za důležité pro moji budoucí pedagogickou praxi.“)

- c) „Časovou dotaci, která byla (je) v průběhu mých vysokoškolských studií věnována didaktice chemie, pokládám za nedostatečnou.“

Míru svého souhlasu s uvedenými výroky vyjadřovali respondenti opět na pětibodových škálách. V tabulce 4 jsou uvedena průměrná hodnocení odpovědí obou skupin respondentů na uvedené výroky. Pro posouzení statistické významnosti rozdílů v odpovědích učitelů chemie a studentů učitelství chemie byla data testována nejprve F-testem pro zjištění shody rozptylů obou souborů a dále oboustranným t-testem na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ (Meloun a Militký, 2002). V tabulce jsou uvedeny hodnoty testového kritéria t-testu a pozorovaná hladina významnosti tohoto testového kritéria:

Tab. 4: Porovnání hodnocení důležitosti didaktiky chemie ve skupině studentů učitelství chemie a učitelů chemie

Výrok	\bar{x}^0 učitelé	\bar{x}^0 studenti	F	t	P
výrok a)*	1,51	2,32	shodné	-5,672	2,148.10 ⁻⁷
výrok b)*	2,68	1,78	shodné	7,508	0,000
výrok c)*	3,10	3,45	shodné	-2,454	0,015

Ve výrociích označených hvězdičkou je na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ statisticky významný rozdíl v hodnotách aritmetických průměrů odpovědí obou skupin respondentů. V postojích prezentovaných uvedenými výroky došlo ve všech třech případech ke statisticky významně odlišným odpovědím ve skupinách učitelů a studentů učitelství. Velmi zajímavé je především porovnání odpovědí na první dva výroky. Přípravu v chemicko-didaktických disciplínách považují učitelé chemie za statisticky významně důležitější než studenti učitelství chemie. Navzdory mnohdy dlouholeté vlastní pedagogické praxi hodnotí učitelé chemie vysoko důležitost chemicko-didaktických disciplín jako součást přípravy budoucích učitelů. Přitom učitelé se významně hůře vyjadřují o využívání poznatků získaných v rámci didaktiky chemie ve své učitelské praxi. Tento výsledek znamená, že vysokoškolské přípravě studentů v chemicko-didaktických disciplínách je třeba věnovat větší pozornost, a to zejména obsahové náplni. Opět je třeba vzít v úvahu, že většina učitelů absolvovala výuku chemicko-didaktických disciplín před více než dvaceti lety. Statisticky významně pozitivnější hodnocení stávající obsahové náplně chemicko-didaktických disciplín samotnými studenty učitelství (výrok b) ukazuje, že tuto náplň pokládají studenti za poměrně vyhovující. Vyšší spokojenost se stávající hodinovou dotací pro tyto disciplíny je ve skupině studentů učitelství chemie.

V následující tabulce uvádíme porovnání hodnocení důležitosti jednotlivých témat učiva obecné didaktiky chemie (Pachmann a Hofmann, 1981) pro pedagogickou praxi u učitelů chemie a názorů na důležitost těchto témat u studentů učitelství chemie. Důležitost byla hodnocena na pětibodové škále, kde 1 = velice důležité, nezbytné téma a 5 = naprosto nepodstatné, zbytečné téma. Hodnocení důležitosti jednotlivých témat u obou skupin respondentů je uvedeno pomocí aritmetických průměrů odpovědí.

Tab. 5: Důležitost jednotlivých témat obecné didaktiky chemie pro pedagogickou praxi

Téma učiva z Obecné didaktiky	Učitelé chemie (\bar{x}^0)	Studenti (\bar{x}^0)
Obsah a cíle výuky chemie na ZŠ a SŠ, zejména gymnáziích	2,34	2,08
Všeobecné zásady výběru učiva, tvorba pojmů	2,20	2,76
Organizační formy při výuce chemie	2,07	2,21
Vyučovací metody při výuce chemie	1,79	1,52
Didaktika školních chemických experimentů	1,63	1,49
Motivace žáků pro učení se chemii	1,33	1,24
Didaktické prostředky, pomůcky, učebnice	1,93	2,07
Modelování a vizualizace při výuce chemie	2,18	2,42
Práce s neprospívajícími žáky	2,69	1,73
Práce s talentovanými žáky	2,15	2,30
Hodnocení, diagnostické metody použitelné v chemii	2,29	1,85
Aktivizační metody při výuce chemie	2,11	1,79
Zájmová a mimoškolní činnost (chemické olympiády, kroužky)	2,67	2,91
Profil učitele chemie na ZŠ, SŠ	3,31	2,28

Za výrazně nejdůležitější téma z učiva obecné didaktiky chemie pokládají učitelé i studenti motivaci žáků pro učení se chemii, které se svým hodnocením velmi blíží stupni „velice důležité, nezbytné téma“. Velmi vysoko je hodnocena rovněž důležitost didaktiky školních chemických experimentů. Toto téma nepochybně úzce souvisí s tématem předcházejícím. Domníváme se, že je toto téma velmi žádané a důležité i z hlediska negativního vztahu žáků k chemii jako vyučovacímú předmětu. Měla by mu být při výuce chemicko-didaktických disciplín věnována zvýšená pozornost. Studenti by měli být seznamováni nejen s tradičními motivačními prostředky (chemické experimenty, hry a soutěže, problémové úlohy, praktické využití poznatků), ale i s moderními způsoby motivace, jako je práce s chemickými výukovými počítačovými programy, vyhledávání informací na Internetu, počítačové modelování, projekty atd. V této oblasti se skrývá dosud

značný potenciál pro zkvalitnění výuky chemicko-didaktických disciplín na obou sledovaných vysokých školách. Za důležitá témata pokládají studenti učitelství chemie i aktivizující metody využitelné při výuce chemie a práci s neprospívajícími žáky. (Zajímavé v této souvislosti je, že studenti hodnotí jako výrazně méně důležitou práci s talentovanými žáky.) Z pohledu učitelů se jako důležité jeví rovněž vyučovací metody. Jako nepříliš důležitá témata hodnotí studenti všeobecné základy výběru učiva a tvorby pojmů (učiteli hodnoceno jako relativně důležité téma) a zájmová a mimoškolní činnost v chemii. Z pohledu učitelů chemie se jako málo důležitá jeví témata práce s neprospívajícími žáky a profil učitele chemie na ZŠ a SŠ. Předpokládáme, že se učitelé chemie domnívají, že tato nepochybně důležitá témata nelze teoreticky „naučit“, ale že jejich řešení či profilace nastane až v průběhu vlastní pedagogické kariéry. I zkušení učitelé ve výzkumech uvádějí práci s neprospívajícími žáky jako nejnáročnější činnost.

V další položce dotazníku bylo úkolem respondentů hodnotit pozornost, jaká byla věnována jednotlivým tématům speciální didaktiky chemie (Pachmann a kol., 1986) během vysokoškolské přípravy budoucích učitelů v chemicko-didaktických disciplínách. Pozornost byla hodnocena na pěti-bodové škále, kdy 1 = nadměrná, zbytečně veliká pozornost, 5 = naprosto nedostatečná pozornost. V následující tabulce je uvedeno hodnocení pozornosti věnované daným tématům, vyjádřené aritmetickým průměrem odpovědí skupiny učitelů chemie a studentů učitelství chemie.

Hodnocení nadměrné pozornosti se blíží témata didaktiky chemického názvosloví a didaktiky struktury elektronového obalu. Je však třeba poznamenat, že toto hodnocení se objevuje především ve skupině studentů chemie. Značná pozornost je věnována rovněž didaktice základních pojmů z oblasti obecné chemie a didaktice chemických experimentů. Učitelé hodnotí jednotlivá témata učiva didaktiky chemie v podstatě poměrně vyrovnaně. Toto hodnocení však může být způsobeno faktem, který písemně do dotazníku přiznali jen někteří učitelé, že od doby jejich vysokoškolských studií uplynulo již mnoho let a že si již nedokáží přesně vybavit, jaká pozornost byla uvedeným tématům v didaktice chemie věnována. Domníváme se proto, že větší význam je v této dotazníkové položce třeba přikládat odpovědím studentů učitelství chemie. Nejméně pozornosti je při výuce didaktiky chemie věnováno didaktice ochrany životního prostředí. Toto téma uvádějí shodně učitelé i studenti učitelství s hodnocením pozornosti blížícím se stupni „naprosto nedostatečná pozornost“. Tato problematika je přitom velice důležitá a její význam stále vzrůstá s rostoucím environmentálním uvědoměním a zaváděním environmentální výchovy do škol. Chemie a zejména chemický průmysl je vnímán z hlediska ochrany životního prostředí jako značně zátěžový faktor, což také přispívá k celkově negativnímu postoji běžné populace

Tab. 6: *Hodnocení pozornosti věnované jednotlivým tématům speciální didaktiky chemie*

<i>Téma učiva z Obecné didaktiky</i>	<i>Učitelé chemie (\bar{x}^0)</i>	<i>Studenti (\bar{x}^0)</i>
Didaktika chemického názvosloví	2,55	1,72
Didaktika chemických výpočtů	2,83	2,88
Didaktika základních pojmů obecné chemie	2,51	1,97
Didaktika struktury elektronového obalu	2,55	1,67
Didaktika redoxních dějů	2,79	2,63
Didaktika kinetiky chemických reakcí	2,97	3,01
Didaktika periodického systému prvků	2,54	2,24
Didaktika p-prvků	2,61	2,56
Didaktika s-prvků	2,59	2,30
Didaktika d- a f-prvků	2,85	2,98
Didaktika chemických výrob	3,31	3,65
Didaktika uhlovodíků	2,74	2,71
Didaktika halogenderivátů uhlovodíků	2,91	2,87
Didaktika dusíkatých derivátů uhlovodíků	2,99	3,32
Didaktika hydroxyderivátů uhlovodíků	2,83	2,64
Didaktika oxoderivátů uhlovodíků	2,98	2,80
Didaktika karboxylových kyselin	2,88	2,51
Didaktika heterocyklických sloučenin	3,83	3,45
Didaktika makromolekulárních látek	3,42	3,39
Didaktika biochemie	3,62	3,87
Didaktika ochrany životního prostředí	4,68	4,77
Didaktika chemických experimentů	2,75	2,12

k chemii a chemickým výrobám. Domníváme se proto, že tomuto tématu by měla být věnována i v rámci didaktiky chemie odpovídající pozornost. Malá pozornost je věnována rovněž didaktice biochemie, chemických výrob, heterocyklických sloučenin a makromolekulárních látek. Jak ukázaly výzkumy provedené v roce 2000 ve skupině učitelů chemie, jedná se o témata, která se učitelům také nejhůře učí (Škoda, 2001). Lze však konstatovat, že pozornost věnovaná didaktice většiny témat je vcelku vyrovnaná a vyvážená a je učitelé chemie i studenty učitelství chemie hodnocena jako adekvátní.

V poslední dotazníkové položce bylo cílem respondentů navrhnout procentový podíl, který by měly zaujímat jednotlivé bloky předmětů v přípravě budoucích učitelů chemie. Respondenti vybírali z následující nabídky: odborné předměty týkající se aprobačních oborů (ODP), pedagogické disciplíny (PGP), psychologické disciplíny (PSP), didaktiky aprobačních oborů (DIP), pedagogická praxe (PPX) a předměty společného základu (OZP).

Podíl jednotlivých bloků předmětů u skupiny učitelů chemie a studentů učitelství chemie, vyjádřený aritmetickým průměrem navrhovaného podílu jednotlivých bloků předmětů, ukazuje následující tabulka:

Tab. 7: *Navrhovaný podíl jednotlivých bloků předmětů*

<i>Blok předmětů</i>	<i>Navrhovaný podíl v %</i>	
	<i>učitelé</i>	<i>studenti</i>
Odborné předměty týkající se aprobačních oborů	48,99	43,84
Pedagogické disciplíny	7,68	12,36
Psychologické disciplíny	7,49	9,86
Didaktiky aprobačních oborů	13,01	13,62
Pedagogická praxe	18,43	15,30
Předměty obecného základu	8,61	5,54

Statistická významnost rozdílů vyjádření učitelů a studentů k procentuálnímu zastoupení jednotlivých bloků předmětů byla testována na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nejprve F-testem na zjištění shody rozptylů a poté t-testem při oboustranné hypotéze (Meloun a Militký, 2002). V následující tabulce jsou uvedeny aritmetické průměry navrhovaného procentuálního podílu jednotlivých bloků předmětů u učitelů chemie a studentů učitelství chemie, hodnota testového kritéria t-testu a pozorovaná hladina významnosti. Bloky předmětů, u nichž byl zaznamenán statisticky významný rozdíl odpovědí ve skupině učitelů a studentů, jsou označeny hvězdičkou:

Tab. 8: *Porovnání podílu jednotlivých bloků předmětů ve skupině učitelů chemie a studentů učitelství chemie*

<i>Blok předmětů</i>	\bar{x}^0 <i>učitelé</i>	\bar{x}^0 <i>studenti</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Odborné předměty*	48,99	43,84	neshodné	2,283	0,024
Pedagogické disciplíny*	7,68	12,36	neshodné	-4,698	$6,39 \cdot 10^{-6}$
Psychologické disciplíny	7,49	9,86	neshodné	-1,959	0,052
Didaktiky aprobačních oborů	13,01	13,62	shodné	-0,526	0,599
Pedagogická praxe*	18,43	15,30	neshodné	2,374	0,019
Předměty obecného základu*	8,61	5,54	neshodné	3,026	0,003

Z předložené tabulky vyplývá, že se názory učitelů a studentů učitelství chemie na procentuální zastoupení jednotlivých bloků předmětů v rámci vysokoškolské přípravy poměrně významně liší. Tento rozdíl je ve čtyřech případech statisticky významný. Největší rozdíl je zaznamenán v případě pedagogických disciplín. Studenti navrhuji těmto disciplínám výrazně vyšší podíl než učitelé chemie. Tento fakt lze hodnotit pozitivně a svědčí o postupném nárůstu uvědomění si významu těchto disciplín pro přípravu budoucích uči-

telů. Pozitivní roli nepochybně sehrává i postupná změna obsahové náplně pedagogických disciplín, které se snaží více reflektovat potřeby samotných studentů a kladou větší akcent na praktickou použitelnost získávaných poznatků. V podstatě lze říci, že studenti učitelství chemie navrhnou vyšší podíl pedagogických disciplín na úkor odborných předmětů aprobačních základů (součet obou položek v obou skupinách respondentů je prakticky totožný). Obě skupiny respondentů kladou velký důraz na pedagogickou praxi jako nedílnou součást přípravy budoucích učitelů chemie. Respondenti z řad učitelů navrhnou pro pedagogické praxe významně vyšší zastoupení než studenti. Je však třeba konstatovat, že podíl pedagogické praxe navrhovaný oběma skupinami respondentů je výrazně vyšší, než kolik zaujímají pedagogické praxe v reálných studijních plánech. Pozitivně lze hodnotit, že není statisticky významný rozdíl v navrhovaném podílu oborových didaktik u obou skupin respondentů. Zdá se tedy, že jak učitelé, tak studenti vnímají stejně význam oborových didaktik v kontextu celé přípravy budoucích učitelů chemie. Zajímavé je, že učitelé navrhnou vyšší podíl předmětů společného základu než studenti. Učitelé pravděpodobně považují za relativně důležité kompetence, které by měly být u studentů vytvářeny právě v rámci předmětů společného základu – jazyková vybavenost, počítačová gramotnost, všeobecný přehled.

Závěr

Závěrem lze konstatovat, že jak učitelé chemie, tak studenti učitelství chemie pokládají didaktické disciplíny za důležitou a nezastupitelnou součást pregraduální přípravy. Didaktickým disciplínám a jejich zabezpečení by proto měla být věnována náležitá a všestranná pozornost (materiálně technická, odborná, časová, publikační atd.), která by přispěla nejen ke zkvalitnění výuky těchto disciplín, ale především ke zvýšení jejich kredibility v očích odborně chemické i pedagogické veřejnosti.

Literatura

- DOULÍK, P., ŠKODA, J. Pedagogická příprava budoucích učitelů pohledem obecného a oborového didaktika. In *Trendy soudobé výuky didaktických disciplín na vysokých školách*. Sborník příspěvků z mezinárodní elektronické konference. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2003, s. 29–33. ISBN 80-70-44-495-9.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- KOLÁŘ, Z., RAUDENSKÁ, V., FRÜHAUFOVÁ, V. *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2001. ISBN 80-7044-361-8.
- HOLADA, K. *Pedagogika chemie*. Praha: PedF UK, 2000.
- HOLADA, K. Učitel a výuka chemie v období informatizace. *Chemické listy*, 2003, roč. 97, č. 8, s. 694. ISSN 0009-2770.
- MELOUN, M., MILITKÝ, J. *Kompendium statistického zpracování dat*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-1008-4.
- PACHMANN, E., HOFMANN, V. *Obecná didaktika chemie*. Praha: SPN, 1981. ISBN 14-459-81.

- PACHMANN, E., a kol. *Speciální didaktika chemie*. Praha: SPN, 1986.
- SEDLÁČKOVÁ, S. *Motivace a aktivizace studentů v hodinách chemie na středních školách*. Diplomová práce. Ostrava: PŘF OU, 1998.
- ŠKODA, J. *Motivace žáků ve výuce chemie*. Dizertační práce. Praha: PedF UK, 2003.
- ŠKODA, J. Možnosti nebo lépe perspektivy dalšího vzdělávání v oboru chemie. *Ergo*, 2001, č. 3, s. 217–223. ISSN 1212-8317.
- WINKLER, M. *Oblíbenost chemie*. Diplomová práce. Praha: PdF UK, 1999.

ŠKODA, J., DOULÍK, P. Pregraduální příprava učitelů chemie v didaktických disciplínách a hodnocení jejího významu. *Pedagogická orientace* 2004, č. 1, s. 49–64. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: PhDr. Jiří Škoda, Ph. D., PaedDr. Pavel Doulík, Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem, České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem, skodaj@pf.ujep.cz, doulik@pf.ujep.cz

Strategie výuky v disciplíně biochemie potravin bakalářského a magisterského studijního programu na Fakultě veterinární hygieny a ekologie VFU Brno

Ladislav Malota, Vladimír Kopřiva

Abstrakt: Principy a zásady strategie vysokoškolské výuky v disciplíně biochemie potravin byly využity při jejím projektování v rámci kurikula nového studijního programu. Vychází z tzv. principů výuky (Ramsden, 1992; Vašutová, 2002), které analyzujeme v praktickém prostředí ústavu, jehož úkolem je zajišťování výuky této disciplíny.

Příspěvek uvádí praktický přístup k aplikaci jednotlivých principů vysokoškolské výuky. V příspěvku je souhrnně prezentována výuka biochemie v podmínkách a charakteru teoretické a praktické výuky realizované Ústavem biochemie, chemie a biofyziky FVHE VFU Brno.

Klíčová slova: strategie výuky, vysokoškolská výuka, principy vysokoškolské výuky, disciplína biochemie potravin, bakalářský a magisterský studijní program

V plánování strategie výuky nově koncipované studijní disciplíny biochemie potravin v rámci akreditovaného studijního programu Hygiena, technologie a ekologie potravin jsme vycházeli nejen z výuky jako takové, ale především z kontextu požadavků na praktické dovednosti v plánovaném uplatnění absolventů bakalářského a magisterského studijního programu. Na základě mezinárodních doporučení soustavně usilujeme o vysokou kvalitu a efektivitu výuky, což se promítá i do pojetí strategie výuky v biochemii potravin.

V prostředí moderní vysoké školy se jedná především o využití vlastních závěrů a poznatků aplikovaného a základního výzkumu ústavu, fakulty a univerzity. Jde zejména o *vhodnou formu sdělení posluchačům s využitím motivačních prvků k prohloubení jejich zájmu o studium a efektivní využití získaných poznatků pro další studium*, event. promítnutí do odborné práce v rámci doktorských studijních programů.

Při projektování disciplíny jsme vycházeli z *principů vysokoškolské výuky* (Ramsden, 1992, s. 86–106):

1. Kvalita výuky a ovlivňování studijních zájmů studentů

Zde jsme v teoretické výuce vycházeli z *teorie výkladové a kombinované přednášky*.

Součástí přednášky je obsah tématu, výklad zásadních odborných termínů a jevů, event. jejich zopakování z již studovaných nebo absolvovaných disciplín (v našem případě z biologie, chemie a biofyzika). V přednáškách je uveden přehled použité literatury. Kromě těchto informací mají posluchači k vlastnímu studiu informace k tzv. *povinné a doporučené studijní literatuře*.

Z pedagogického pojetí je *zásadním kritériem srozumitelnost a přehlednost přednášených odborných témat*.

2. Zájem o studenty, respektování studentů a jejich učení

Cílová skupina posluchačů je dána zaměřením studijního programu. Vzhledem k tomu, že se jedná o posluchače 2. ročníku studia, je nutno akceptovat různé typy absolvovaných středních škol a odlišnou úroveň poznatků a odborných znalostí přírodovědných předmětů, které vytvářejí *teoretický základ pro studium biochemie potravin*. Projevuje se zde však i vlastní míra aktivity ve studiu, resp. samostudiu. *Míra studijních předpokladů* je tedy různá a byla opět zohledněna při projektování obsahové náplně výuky. Ve svém důsledku jde o faktor, který sami posluchači vnímají zvláště citlivě.

3. Vhodné hodnocení a zpětná vazba

V hodnocení posluchačů vycházíme z *klasického pojetí hodnocení na vysoké škole za výkon studenta*. Jedná se o *klasifikace*, kreditní systém hodnocení není na naší univerzitě uplatňován. Hodnocení probíhá jak *dílčí* (zejména pro účely získání zápočtu v praktické výuce), tak *souhrnné* (u absolvování zkoušky ústní nebo písemné). Hodnocení respektuje daná kritéria a objektivitu učitele – akademického pracovníka. S kritérii hodnocení jsou posluchači seznámeni průběžně v rámci výuky.

4. Jasně cíle a intelektuální podněty

Cíle výuky formulujeme v obsahové náplni jednotlivých *přednášek a praktických cvičení*. Cílem přednášky je výklad a pochopení odborného tématu pro další návazné studium. V praktických, resp. seminárních a výjezdových cvičeních se jedná o získání dovedností a zručnosti. Cíle se promítají do našich studijních požadavků na posluchače a jsou nejčastěji formulovány jako tematické okruhy pro přípravu ke zkoušce.

Intelektuální podněty motivují a inspirují posluchače k jejich vlastní odborné aktivitě. Podněty jsou prezentovány především v souvislostech interdisciplinárního charakteru a odborné návaznosti na další studijní disciplíny v následujících ročních studiích.

5. Samostatnost a aktivní zapojení studentů do výuky

Prostor pro samostatnou práci je základním předpokladem vysokoškolského studia. V první řadě jde o práci s odbornou literaturou, aktivní vyhledávání informací, tvorba „vlastních učebních pomůcek“ ke studiu – výpisky, poznámky, schémata, grafické pomůcky, apod. Často je využívána i komunikace s PC a dalšími moderními komunikačními médii.

V naší disciplíně je samostatnost podporována učitelem – akademickým pracovníkem – i v rámci tzv. *kombinované přednášky*, kdy je dáván prostor pro individuální otázky, úvahy, jejich prezentaci, oponování a hodnocení učitelem a dalšími studenty, účastníky dané přednášky.

Aktivní zapojení studentů respektujeme i v možnosti odborných konzultací, vyjádření k charakteru výuky, umožňujeme talentovaným posluchačům spolupráci na výzkumných záměrech ústavu a odborných činnostech zajišťovaných našim pracovištěm. Dochází tak jednoznačně k *prohloubení vzájemné komunikace* se skupinou studentů, a rozvíjí se tak i náročná oblast pedagogické činnosti učitele coby akademického pracovníka vysoké školy.

6. Učení se od studentů

Ve zpětné vazbě tohoto faktoru jde o souvislosti s rozvojem odborných kvalit studentů i *zvýšování profesionality učitele – akademického pracovníka*. Dochází k poznání studijních stylů jednotlivých posluchačů, možností, vzdělávacích zájmů a potřeb, včetně orientace budoucí specializace absolventa studijního programu. Zájmy a svoje potřeby v odborné oblasti stále více studenti směřují na své budoucí uplatnění na pracovním trhu u nás i v zahraničí. Zpětná vazba tak následně souvisí se *stimulací ke studiu jako součástí kontinuálního a vlastního rozvoje osobnosti našeho studenta*.

Závěr

Základem strategie výuky v nově projektované disciplíně na Fakultě veterinární hygieny a ekologie Veterinární a farmaceutické univerzity Brno je odborná příprava, spojení koncepce výuky tradičně vyučovaných disciplín s osobitým přístupem učitele – akademického pracovníka vysoké školy. Východiskem pro tato řešení jsou principy, které zohledňují studenta jako posluchače vysoké školy, jeho vlastní motivaci ke studiu a odbornou aktivitu, vzdělávací zájmy a budoucí profesní orientaci, včetně podmínek pro studium (výuka, teoretická, praktická, seminární, studijní literatura, učební pomůcky, časová dispozice výuky apod.).

Literatura

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

- RAMSDEN, P. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routlage, 1992.
- ŠVEC, V., MUSIL, R. Vliv pedagogických intervencí na změnu studentova pojetí výuky. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 2, s. 61–82. ISSN 1211-4669.
- VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-100-1.
- VAŠUTOVÁ, J. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 1999. ISBN 80-86039-97-8.

MALOTA, L., KOPŘIVA, V. Strategie výuky v disciplíně biochemie potravin bakalářského a magisterského studijního programu na Fakultě veterinární hygieny a ekologie VFU Brno. *Pedagogická orientace* 2004, č. 1, s. 65–68. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: Doc. MVDr. Ladislav Malota, CSc., MVDr. Vladimír Kopřiva, Ph. D., Ústav biochemie, chemie a biofyziky, Fakulta veterinární hygieny a ekologie Veterinární a farmaceutické univerzity Brno, Palackého 1 až 3, 612 42 Brno, malotal@vfu.cz, koprivav@vfu.cz

Pedeutologická problematika

Pracovní podmínky učitelů a syndrom vyhoření

Milan Polák

Abstrakt: V příspěvku shrnuje autor poznatky vyplývající z dotazníkového šetření zaměřeného na syndrom vyhoření u učitelů českého jazyka ze základních škol. Pojmenovává některé příčiny, jež vedly ke zhoršení výsledků ve sledované oblasti v roce 2003. V návaznosti potom navrhuje možná opatření, která jsou již realizována ve vyspělých zemích. Jako klíčová se jeví pro autora potřeba dalšího vzdělávání učitelů.

Klíčová slova: učitelská profese, koncepce vzdělávání, učitel českého jazyka, pracovní podmínky, dotazníkové šetření, syndrom vyhoření, příčiny, opatření, další vzdělávání učitelů

Úvod

Učitelská profese patří nejen k nejvýznamnějším povoláním z hlediska dlouhodobého rozvoje každé společnosti, ale také k jednomu z nejkomplexnějších a nejnáročnějších povolání. V našich hromadných sdělovacích prostředcích se ovšem hovoří o práci pedagogů většinou pouze příležitostně, a to v souvislosti se začínajícími prázdninami apod. Dalším vděčným tématem jsou pro naše média především zprávy s nádechem senzace či skandálu. Nedostatek objektivních informací z oblasti vzdělávání potom vede u laické veřejnosti mj. k podceňování práce učitelů.

Ještě vážnější důsledky však má pro naše školství neznalost problematiky školství mezi politiky – poslanci, senátory a členy vlády. Dokladem tohoto neuspokojivého stavu je také fakt, že doposud nebyla vytvořena koncepce vzdělávání, jež by měla dlouhodobou podporu napříč politickým spektrem a byla zajištěna také finančně.

Jedním z dílčích problémů, jemuž doposud nebyla odpovědnými orgány věnována prakticky žádná pozornost, jsou také pracovní podmínky učitelů

a pedagogických pracovníků – existuje ovšem řada výzkumů a prací, jež na neuspokojivou situaci v této oblasti upozorňují a jejichž výsledky jsou alarmující (např. Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000). Zjištěné nedostatky totiž negativně ovlivňují pracovní výkony pedagogů a ve svém důsledku mohou vést k syndromu vyhoření, tzv. burnout efektu.

V roce 1998 bylo realizováno mezi učiteli českého jazyka na základních školách dotazníkové šetření, jež byl zaměřeno mj. také na syndrom vyhoření. Z analýzy a srovnání vzdělávacích programů, učebnic a výstupů z českého jazyka na konci základní školy vyplynuly závažné nedostatky v současné koncepci vyučování českého jazyka na základní škole, které se negativně projevují v práci učitelů a patří také mezi příčiny syndromu vyhoření (podrobněji Polák, 2002). V rámci řešení dílčího projektu grantového úkolu¹ jsme se rozhodli provést v letech 2002–2003 další dotazníkové šetření zaměřené na syndrom vyhoření a srovnat dosažené výsledky s předchozím stavem.

Výsledky šetření

1 Koncepce výzkumu a zvolené metody zpracování

1.1 Vznik dotazníku a jeho distribuce

Obsah dotazníku vychází z předchozí práce autora (Polák, 2002). Jeho rozsah je ovšem omezen a otázky jsou zaměřeny na některé další faktory týkající se pracovních podmínek učitelů. Společnou část šetření tvoří dva dotazníky zaměřené na syndrom vyhoření. Dotazník byl mezi učiteli v průběhu dílčích výzkumů distribuován vždy třemi způsoby:

- na pracovních seminářích a setkáních s učiteli českého jazyka (v rámci moravského regionu),
- prostřednictvím studentů 3. ročníku PdF UP v Olomouci v rámci jejich souvislé pedagogické praxe (převážně v Olomouci a blízkém okolí),
- prostřednictvím studentů 2. ročníku rozšiřujícího studia českého jazyka (také mimo moravský region).

V souladu s cíli výzkumu byly užity metody řízeného rozhovoru s učiteli a dotazníkového šetření.

1.2 Charakteristika zkoumaného souboru učitelů

Celkově se do našeho výzkumu syndromu vyhoření, realizovaného v letech 1998, 2002 a 2003, zapojilo 218 učitelů českého jazyka ze základních škol. Jejich další charakteristiky nabízíme v následujících tabulkách.

¹Jde o grantový úkol GAČR č. 406/02/1113 *Evaluační pedagogické výzkumy a jejich metody*, řešitel a koordinátor prof. M. Chráska.

Tab. 1: Respondenti podle délky praxe (v závorce za letopočtem celkový počet respondentů)

	1998 (150)		2002 (75)		2003 (93)	
	počet	% podíl	počet	% podíl	počet	% podíl
do 4 let	18	11,5	11	14,5	12	13,0
5–15 let	39	25,0	19	25,5	21	22,5
16–26 let	48	30,5	27	36,0	39	42,0
27–40 let	51	33,0	18	24,0	21	22,5

Tab. 2: Další údaje o respondentech

	1998		2002		2003	
	počet mužů	9	5,7 %	6	8,0 %	7
počet žen	147	94,3 %	69	92,0 %	86	92,5 %
průměrný věk respondentů	42,5 roku		41,5 roku		43,5 roku	
věkové rozpětí respondentů	23–59 let		24–57 let		23–60 let	
průměrná délka praxe	20,0 let		17,8 let		21,0 let	
rozpětí praxe	1–40 let		1–37 let		1–40 let	

Právě charakteristiky obsažené v těchto přehledech mohou být podle našeho názoru východiskem pro interpretaci výsledků syndromu vyhoření (viz dále).

2 Výsledky šetření zaměřeného na syndrom vyhoření

2.1 Vyhodnocení dotazníku A

Dotazník byl převzat z publikace *Antistresový program pro učitele* (Hennig a Keller, 1995). Skládá se z dvaceti čtyř výpovědí (výroků), které se týkají účinků stresu a syndromu vyhoření v oblasti kognitivní, emocionální, tělesné a sociální. Každá položka je bodována podle četnosti výskytu (0–4 body), maximum v každé rovině je 24, v celém testu 96 bodů. Z dotazníku tedy můžeme vyčíst svůj **individuální stresový profil** v každé rovině.

2.1.1 Srovnání výsledků výzkumů realizovaných v letech 1998, 2002 a 2003

V souladu s cíli našeho výzkumu jsme provedli nejprve vyhodnocení v rámci jednotlivých rovin (podrobněji Polák, 2003). V našem příspěvku nabízáme srovnání s výsledky výzkumu uskutečněného pomocí tohoto dotazníku v roce 1997 Milotou Zelinovou z PdF UK v Bratislavě. Autorka se zaměřila na celková skóre v jednotlivých rovinách, nezabývala se jednotlivými položkami. Její vzorek tvořilo 102 učitelů základní školy (21 mužů a 81 žen), jejichž průměrný věk byl 41 let.

Tab. 3: Jednotlivé roviny podle průměrného skóre (rozpětí 0–16)

	A		B		C		D	
	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.
Rovina kognitivní	8,24	3	8,20	3	7,1	3	8,35	3
Rovina citová	12,81	1	10,70	1	9,25	2	12,35	1
Rovina tělesná	8,48	2	9,90	2	9,35	1	10,1	2
Rovina sociální	7,71	4	5,93	4	5,75	4	7,52	4
celkový průměr	37,24	2	34,40	3	31,5	4	37,35	1

A – výzkum PdF UK (1997), B – náš výzkum (1998), C – náš výzkum (2002),
D – náš výzkum (2003)

Z uvedeného přehledu je zřejmé, že dlouhodobě učitelé strádají nejvíce v rovině citové. Nejvyššího průměru dosáhla v této oblasti položka č. 18 *Trpím nedostatkem uznání a ocenění*. Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že jim stále vadí nejen neodpovídající platové podmínky ve školství, ale také nedostatek objektivního hodnocení práce pedagogů ze strany nadřízených i médií.

Nejvyššího skóre v celém dotazníku dosahovala položka č. 3 *Připadám si fyzicky „vyždímaný(á)“*. Tento fakt zcela určitě souvisí s psychickou náročností učitelské profese. Pokud není kompenzována jinými aktivitami, vede k duševní únavě a následně i pocitu fyzické vyčerpanosti.

2.2 Vyhodnocení dotazníku B

Tento dotazník byl převzat z publikace *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání* (Potterová, 1997) a slouží ke stanovení stadia syndromu vyhoření u pracovníků různých profesí. Obsahuje celkem 25 položek, každá je bodována podle četnosti výskytu (1–5 bodů, maximum 125).

Tab. 4: Učitelé a stadium vyhoření (rozpětí 25–125)

Body	Hodnocení	1998 (150)		2002 (75)		2003 (93)	
		počet	% podíl	počet	% podíl	počet	% podíl
méně než 39	Výborné	30	20,0	19	25,35	16	17,20
39–50	Dobré, uspokojivé	49	32,7	32	42,70	26	27,95
51–75	Špatná norma s nutnou prevencí	65	43,3	19	25,35	45	48,40
76–100	Vyhořívání	6	4,0	4	5,30	4	4,30
více než 100	Vyhoření	0	0,0	1	1,30	2	2,15
průměr celkem		50,30		47,85		53,50	
minimum a maximum		28–93		28–112		30–114	

Zjištěné výsledky nejsou nijak povzbudivé – zatímco ve výzkumu z roku

1998 se přes 47 % respondentů, tedy téměř polovina, nacházelo v rizikové oblasti syndromu vyhoření (třetí až páté stadium) a šetření v roce 2002 dopadlo o něco lépe (v rizikové oblasti 32 % respondentů), došlo v tomto ohledu v roce 2003 k výraznému zhoršení, neboť téměř 55 % respondentů se nachází v rizikové oblasti. Příčin tohoto stavu může být více, jednou z nich může být vyšší průměrný věk respondentů a délka praxe. Nejvíce se ale podle našeho názoru do tohoto stavu promítla neuspokojivá situace ve školství spojená s jeho financováním z počátku školního roku 2003/2004, jež vyvrcholila jednodinovou stávkou na základních a středních školách. Dalším dlouhodobým negativním faktorem v uplynulém roce byla podle učitelů také nejasná situace v koncepci našeho vzdělávání, související zejména se zaváděním Rámcového vzdělávacího programu pro základní školství. Učitelé ani vedení škol nejsou o zamýšlené změně patřičně informováni, odtud pramení jejich nejistota a často i skepse.

3 Navrhovaná opatření

Kromě opatření, jež vyplývají zejména ze srovnání se situací ve vyspělých zemích a vedou ke zlepšení pracovních podmínek učitelů (jde například o zavedení tzv. sabatiklu, motivujícího kariérního řádu, funkci asistentů na školách, zvýšenou péči o zdraví učitelů apod.), *vytváří jako jeden ze základních problémů další vzdělávání učitelů*. To by totiž mělo být vzhledem k plánovaným změnám v našem systému vzdělávání zaměřeno nejenom na prevenci negativních společenských jevů (drogy, šikana apod.) a hygienu práce učitelů, ale *zejména na osvojení si nových metod a forem práce*.

Literatura

- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M., a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000.
- HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1995.
- POLÁK, M. *Učitel českého jazyka a současná základní škola*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2002.
- POLÁK, M. Učitelé českého jazyka a syndrom vyhoření. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. *Klíma současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 266–272.
- POTTEROVÁ, B. A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. Olomouc: Votobia, 1997.
- ZELINOVÁ, M. Učitel a burnout efekt. *Pedagogika*, 1998, roč. 48, č. 2, s. 164–169.

POLÁK, M. Pracovní podmínky učitelů a syndrom vyhoření. *Pedagogická orientace* 2004, č. 1, s. 69–73. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Mgr. Milan Polák, Ph. D., Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Z pera doktorandů

Prosadí se evropské jazykové portfolio na našich školách?

Alice Brychová

Definice a vymezení pojmu

Evropské jazykové portfolio vzniklo jako významný projekt Rady Evropy s cílem sjednotit učení se cizím jazykům v Evropě a podpořit celoživotní učení a autonomii studujících. Je to strukturovaná sbírka dokumentů různého druhu a příkladů vlastní práce, která je učiteli se cizím jazykům vytvářena a stále doplňována a aktualizována, aby mohli transparentním způsobem dokumentovat svou jazykovou kompetenci, své učení se cizím jazykům a své jazykové a interkulturní kontakty nejen pro sebe, ale také pro druhé. Evropské jazykové portfolio je však na rozdíl od portfolio, se kterými se setkáváme například u umělců a architektů nejen individuálně pojatou sbírkou prací, ale vychází z jednotné struktury. Určujícím a sjednocujícím prvkem je Společný evropský referenční rámec, který byl navržen jazykovou sekcí Rady Evropy a který představuje koherentní a validovaný systém úrovní ovládnutí cizího jazyka. Tímto způsobem se jazykové portfolio koncepčně liší také od mnohých pedagogických portfolio, která individuálním způsobem dokumentují práci studujících nebo průběh některých projektů, a vytvářejí tak širší bázi pro formativní hodnocení.

Důvody pro vznik a vývoj EJP

Mobilita

V Bílé knize komise pro vzdělávání Evropské unie je požadováno zavedení nových forem validizace kompetencí, zavedení sjednocujícího systému dokladů různých kompetencí v rámci Evropy.

Srovnatelnou výpověď o tom, co studující v jazycích dokáží, lze získat jen na základě verbálního hodnocení, které se bude opírat o jednotně definované popisy úrovní. Rada Evropy se proto na symposiu v Rüşchlikonu (Švýcarsko) usnesla, že vyvine Společný evropský referenční rámec a vytvoří Evrop-

ské jazykové portfolio. Jednotná stupnice, která vznikla v rámci výzkumného projektu na podkladě švýcarského vzdělávacího systému a jako konsensus institucí, které mají zkušenosti s mezinárodně uznávanými jazykovými zkouškami, se stala základem pro učení a hodnocení jazykových kompetencí v Evropském jazykovém portfolio. Deskriptory jednotlivých úrovní jsou formulovány pozitivně, aby mohly plnit také funkci učebních cílů, pokud možno jednoznačně a jasně, tedy na sobě nezávisle a stručně. Tato kritéria se ukázala jako důležitá pro dobrou práci s deskriptory v procesu učení se a vyučování cizím jazykům.

Rozšířené možnosti hodnocení

Všeobecně je stále více zdůrazňována důležitost formativního hodnocení, které je kontinuální a s procesem učení se spojené, na rozdíl od sumativního hodnocení, které je orientováno na výsledek a zvláště ve formě známek má malou výpovědní hodnotu.

Rozšíření možností hodnocení lze sledovat například v těchto oblastech:

- Rozšiřující a sjednocující pohled na cíle učení, resp. na komplexní cizojazyčnou a interkulturní komunikační schopnost.
- Rozšíření okruhu posuzovatelů: zkušební instance, zkoušející, sebehodnocení.
- Rozšíření spektra příležitostí k posuzování, zadávání úkolů a forem úkolů.
- Rozšíření časových možností pro hodnocení na rozdíl od hodnocení ve větších časových odstupech je hodnoceno a kontinuálně na základě pozorování.
- Rozšíření forem pro feedback: vedle známek a diplomů také popisy úrovní a kompetencí, informace o strategiích učení a sbírka prací.

Je vytvořen prostor pro využití širokého spektra informací.

Podpora autonomního učení

V nových učebních materiálech má reflexe o učebních cílech, typech žáků a studentů a strategiích učení, jakož i učení se učit (metakognitivní učení) své pevné místo. Nabídka programů pro učení se pomocí počítače a přístup k různým pramenům informací na Internetu vytváří příležitost pro učení, které je individuálně řízeno.

K takovým žádoucím formám patří např. workshopy, výuka podle týdenního plánu, který je vytvářen spolu se studenty, ateliéry, projektová výuka. Ve smyslu rozšíření forem práce lze v každodenní školní realitě tímto způsobem přispívat k samostatnosti a spoluzodpovědnosti žáků. Skutečně autonomní žáci by měli mít postupně možnost spolurozhodovat:

- o cílech učení,

- o metodách,
- o učebních materiálech,
- o učebním čase,
- o místu učení se,
- o partnerech,
- o evaluaci.

Podle našich zkušeností mívají zatím žáci právo spolurozhodovat o posuzování svých kompetencí a úspěchů v učení jen zcela výjimečně.

Portfolio by mohlo představovat pomůcku, která by umožnila přenést více zodpovědnosti za učení se a své dovednosti. Obsahuje tabulky pro sebehodnocení, jež vycházejí ze stupnice Společného evropského rámce, které učící se sami vyplňují, a také je v něm dán prostor pro stanovení krátkodobých i dlouhodobých cílů. Sebehodnocení je doplňováno hodnocením partnera a vyučujícího, což vytváří prostor pro reflexi. Dosažení určité úrovně je dále dokumentováno jazykovými diplomy nebo záznamy institucí a osvědčeními. Včasné umožnění získat zkušenosti se sebehodnocením v portfolio může žáky přimět k zodpovědnému učení, a přispět tak k rostoucí autonomii.

Struktura a funkce Evropského jazykového portfolia

Ze zmíněných skutečností vyplývá, že jazykové portfolio plní funkci informační jako instrument, kterým lze doložit dosažené znalosti a dovednosti v cizích jazycích při různých příležitostech, a také je pedagogickým nástrojem, který pomáhá učícím se v procesu jejich jazykové progresse.

Všechna validovaná Evropská jazyková portfolia mají pevně stanovenou trojdílnou strukturu:

1. *Jazykový pas* = nástroj, který umožňuje souhrnně informovat o interkulturních a jazykových zkušenostech jeho majitele. Tato část portfolia může sloužit jako doklad dosažené úrovně znalosti cizích jazyků při hledání práce nebo prezentaci dosaženého vzdělání.
2. *Jazykový životopis* = část portfolia, v níž jsou podněty, které vedou žáky k zamyšlení se nad strategiemi učení se, umožňují žákům formulovat vlastní cíle v učení a hodnotit se. Sebehodnocení může být doplňováno hodnocením učitele nebo lektora, který sebehodnocení potvrdí nebo ne, často také ze strany spolužáka. Hodnocení probíhá na základě práce s detailně rozepsanými deskriptory ERR, které jsou formulovány v 1. osobě tak, aby se žák mohl rozhodnout, jestli toto kritérium splňuje. V jazykovém portfolio je tedy uplatňováno hodnocení kritériální, na rozdíl od běžně ve školství uplatňovaného hodnocení normativního. Kritériální hodnocení a pozitivní formulace deskriptorů by měly podpořit motivaci k učení se cizím jazykům. Zvládne-li žák 80 % všech deskriptorů pro

danou úroveň, může tuto úroveň považovat za dosaženou. Úrovně jsou označovány A1, A2 – uživatel základů jazyka, B1, B2 – samostatný uživatel jazyka, C1, C2 – zkušený uživatel jazyka.

3. *Dossier* = sbírka prací a dokumentů sloužící jako průvodní doklad o procesu učení se cizím jazykům majitele portfolia. Zde jsou shromažďovány doklady o zkouškách, práce, které jsou podle úvahy vlastníka portfolia hodny zařazení. Sbírká může mít podobu pracovní, která může být pro určitou prezentaci uspořádána s jiným akcentem.

Společné rysy validovaných jazykových portfolií

1. EJP je vždy *majetkem žáků*. Oni by měli rozhodovat, které informace a dokumenty do nich zařadí, které odstraní, nebo pro jiné účely jinak přeskupí. Práce s EJP by měla být založena na dobrovolnosti.
2. EJP se nevztahuje jen na učení se jednomu cizímu jazyku, nýbrž propojuje učení se více cizím jazykům a podporuje *vícejazyčnost* svého majitele, jehož cizojazyčné znalosti dokumentuje.
3. EJP přesahuje svým významem cizojazyčné školní výuky. Přispívá například k *podpoře mezipředmětových vztahů* tím, že žáky podněcuje k rozšiřování interkulturní kompetence, umožňuje zavádět vyučování jiných předmětů v cizím jazyce (pracovní jazyk) nebo podporuje zahraniční partnerskou výměnu studentů.
4. EJP zahrnuje nejen cizí jazyky, které se učíme ve škole, ale také *cizojazyčné znalosti získané mimo školu*, např. v jazykových kurzech, při osobních kontaktech na cestách, na zahraničních pobytech. Tím rozšiřuje možnosti učení se cizím jazykům a umožňuje také dokumentovat znalosti migrantů a jejich dětí v mateřském jazyce.
5. EJP se zabývá *dovedností komunikovat v cizích jazycích a interkulturními zkušenostmi*.
6. EJP obsahuje *sebehodnocení a hodnocení jinými osobami*, která jsou vzájemně porovnávána a posuzována ve vztahu s úrovněmi Evropského referenčního rámce.
7. EJP obsahuje *sumativní a formativní evaluaci* a vyjasňuje jejich postavení.
8. EJP obsahuje *formální a neformální dokumenty* o procesu učení, např. diplomy a osvědčení, ale také zprávy od vyučujících nebo samotných žáků. Informace o školních závěrečných hodnoceních a jazykových diplomech jsou danou institucí validovány. Vysvědčení a známky tedy nejsou portfoliem nahrazeny, ale jsou převáděny do vztahu k obecně platnému systému úrovní, a tím se stávají porovnatelnými. Údaje o navštěvovaných školách jsou potvrzovány danou institucí.
9. EJP ukazuje *jazykový stav i vývoj*, dokumentuje *produkt i proces*. Do-

kumentaci o dosaženém stavu vícejazyčnosti a o cestě, která k tomuto dočasnému výsledku vedla, je možno pro určité potřeby aktualizovat a s ohledem na plánování učení pravidelně doplňovat. Sbirka prací by měla být prezentována samotnými žáky při různých příležitostech.

10. EJP přesahuje rámec školních institucí. Učení se cizím jazykům začíná v některých případech před vstupem do školy a po ukončení školy dále pokračuje. EJP podporuje *celoživotní studium cizích jazyků*. Portfolio jedné instituce by mělo být uznáno institucí navazující. Nejnovější pojetí má za cíl sjednotit všechny národní varianty do společného portfolia.
11. EJP je zároveň *průvodcem procesem učení a informačním instrumentem*.
12. EJP má *mnoho adresátů*, kteří se v průběhu majitele portfolia mění. Portfolio poskytuje možnost především *majiteli*, aby reflektoval a dokumentoval své jazykové učení, jazykové znalosti a interkulturní zkušenosti, o kterých potom může informovat zájemce pravidelně nebo při různých příležitostech, např. při změně školy, při nástupu do jazykového kurzu, při příležitosti výměnného programu při hledání zaměstnání i v mezinárodním měřítku. Pomáhá *vyučujícím, školám* a jiným vzdělávacím institucím poznat potřeby a motivaci žáků, společně s nimi plánovat, sestavovat programy učení a diferencovaně hodnotit. Pomáhá podnikům a zaměstnavatelům utvořit si diferencovanější obraz o jazykových znalostech svých zaměstnanců nebo žadatelů o práci, mohou jejich jazykové rezervy lépe využít a plánovat event. doškolení.
13. Existují *věkově specifikované* varianty EJP, které by měly pomoci přechodům na jiný stupeň školy. EJP je *evropské*, i když existuje v různých národních i nadnárodních variantách, které jsou většinou psány mateřským nebo místním jazykem. Popisy úrovní jsou v různých jazycích. Varianty se často vztahují k různým vzdělávacím systémům, ale všechny varianty mají tyto společné znaky:
 - explicitně se vyjadřují k cílům EJP,
 - mají logo Rady Evropy,
 - splňují dvojí funkci: informační a pedagogickou,
 - skládají se ze tří částí,
 - odkazují na Společný evropský referenční rámec pro jazyky Rady Evropy, zvláště na společné referenční úrovně.

Aktuální stav v České republice

V České republice byly vyvinuty různé varianty Evropského jazykového portfolia. Existuje zde Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let, jehož autorkami jsou Mgr. Sylva Nováková, Mgr. Radka Perclová, M. A., PaedDr. Milena Zbranková a PaedDr. Miluška Karásková. Detailní popisy úrovní ve

stupnicích pro sebehodnocení byly ve srovnání s formulacemi v publikaci Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Pro české žáky v tomto věku jsou zjednodušeny a některé deskriptory byly se souhlasem autorů vynechány. Toto portfolio lze zakoupit v nakladatelství Fraus.

Evropské jazykové portfolio pro žáky ve věku od 11 do 15 let zpracovala Radka Perclová. Některé deskriptory byly opět zjednodušeny nebo přizpůsobeny českým podmínkám. Toto portfolio obsahuje deskriptory po úroveň B1, což je třetí úroveň od nejnižší úrovně A1. Deskriptory úrovně A1 jsou určeny pravděpodobně mladším žákům, proto grafická forma barevných „bublin“, které známe z obrázkových příběhů, vhodným způsobem evokují vizuální chápání těchto žáků. Další vyšší úroveň je ve formě notesu a poslední je již formou neutrálního záznamu v seznamu deskriptorů. Zajímavostí je také strana umístěná na závěr seznamu dotazníků pro sebehodnocení, která je tvořena skládkou puzzle. Vyplněním jednotlivých částí zápisků o drobných úspěších v učení, které nelze zařadit k žádnému deskriptoru, ale z osobního hlediska jsou důležité, získává žák další informace o svém pokroku, které ho mohou pozitivně motivovat pro další učení. Své záznamy o dosažovaných úrovních si žáci mohou zapisovat podle vlastního rozhodnutí v mateřštině nebo v cílovém jazyce. Toto portfolio lze zakoupit v nakladatelství Fortuna.

V roce 2002 vyšlo v nakladatelství Scientia Evropské jazykové portfolio pro žáky ve věku od 15 do 19 let. V této variantě se používá část, která se nazývá Jazykový pas a slouží k souhrnné informaci o dosažené úrovni znalostí v cizích jazycích svého majitele ve standardizovaném rozměru A5. Jazykový pas sestává:

- z profilu jazykových znalostí v souladu s Evropským referenčním rámcem,
- z dokumentace o výsledcích učení se cizím jazykům a interkulturních zkušenostech,
- ze seznamu dosažených certifikátů a diplomů; pro lepší orientaci v jednotlivých mezinárodně uznávaných zkouškách autorky portfolia připojily také tabulku nejznámějších zkoušek v porovnání s úrovněmi podle ERR.

V jazykovém životopise mohou žáci zaznamenávat všechny úrovně až po úroveň C2. Portfolio bylo sestaveno kolektivem autorek pod vedením RNDr. Libuše Bohuslavové.

V současné době je zpracováváno Evropské jazykové portfolio pro studenty vysokých škol. Na jeho koncepci spolupracují jazyková centra na univerzitách v České republice. Na katedře německého jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU v Brně jsme pro naše studentky a studenty oboru

učitelství německého jazyka vytvořili také jazykové portfolio, které vychází ze stejné filozofie jako Evropské jazykové portfolio. Studující budou sledovat svou jazykovou i odbornou progresi a budou ji pomocí portfolio prezentovat také u státní závěrečné zkoušky.

Zavádění práce s Evropským jazykovým portfolio je výrazně podporováno také ze strany Ministerstva školství České republiky, které pomáhá zajišťovat řadu seminářů po celém území naší republiky. Semináře mají za úkol seznámit učitele s myšlenkami EJP a pomoci při jejich aplikaci do výuky cizích jazyků na školách. Je bohužel známo, že vyučování cizím jazykům je na našich školách často málo efektivní a žáci si neodnášejí dobrou komunikativní kompetenci. Jazykové portfolio by mohlo řadu učitelů přimět k tomu, aby se zabývali intenzivněji myšlenkou, jaké cíle a postupy by měly být charakteristické pro dobré jazykové vyučování. Práce s jazykovým portfolio by mohla pomoci změnit často izolovanou pozici učitele ve třídě a přispět k větší spolupráci učitelů a žáků. Nejvyšším cílem je přece podpora autonomního učení se žáků a celoživotní učení se.

Literatura

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Strasbourg, 2000.
- Rada Evropy: Společný evropský referenční rámec pro jazyky: učení, vyučování, hodnocení.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2001.
- LITTLE, D., PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio, příručka pro učitele a školitele.* Praha: MŠMT, 2001.
- SCHNEIDER, G. *Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios* (Schweizer Version). Freiburg: Universität Freiburg, 1999.
- SCHNEIDER, G., LENZ, P. *In anderen Sprachen kann ich. Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.* Umsetzungsbericht. Bern, 1999.
- GLABONIAT, M., MÜLER, M., a kol. *Profile deutsch, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen.* Berlin: Langenscheidt, 2002.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole.* Praha: Portál, 1999.

BRYCHOVÁ, A. Prosadí se evropské jazykové portfolio na našich školách? *Pedagogická orientace* 2004, č. 1, s. 74–80. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PhDr. Alice Brychová, Katedra německého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta MU v Brně, Poříčí 9, 603 00 Brno, brychova@jumbo.ped.muni.cz

Vliv metakognitivních strategií na rozvoj autoregulace učení

Karla Hrbáčková

Abstrakt: Pojem *autoregulace* souvisí s popisem studenta regulujícího tři složky svého učení: metakognici, vnitřní motivaci a použití strategií. Jako aktivní účastníci všech fází autoregulačního procesu jsou autoregulující žáci zaangažováni na aktivitách, jako je strategické plánování, organizování, sebedemonitorování, sebehodnocení a sebeuvědomění. Pro přesné porozumění toho, jak se stát autoregulujícím žákem, je nutné poskytnout souvislosti mezi metakognitivními strategiemi a autoregulací žáků školního věku a postupného vývoje jejich autoregulačního procesu.

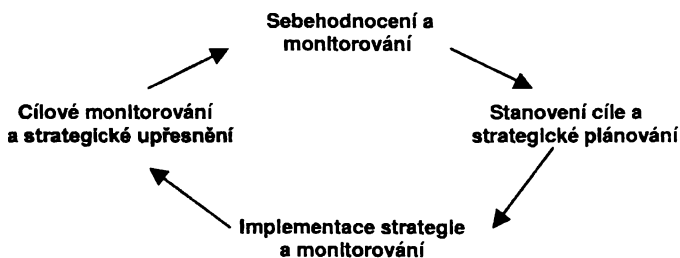
Abstract: The term *self-regulated* has been used to describe learners, who are metacognitive, intrinsically motivated and strategic. As active participants in all phases of learning, self-regulated learners engage in so activities as goal-setting, planning, organization, self-monitoring, self-evaluation and self-awareness. To truly understand what it means to become a self-regulated learner need to put metacognitive strategies into connection with young children's self-regulated learning as a part of a gradual developmental self-regulation process.

V souvislosti s otázkou proměny tradiční školy vyvstává požadavek na přechod od osvojování si velkého objemu faktů k rozvoji klíčových životních dovedností. Zpráva mezinárodní komise Unesco uvádí jako základní pilíře vzdělávání nové kompetence: *učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být*. K tomu, aby se žáci naučili například „samostatně rozhodovat“, „organizovat svůj učební proces“ nebo „brát na sebe zodpovědnost“, nestačí tyto kompetence pojmenovat, ale také – a především – zamýšlet se nad tím, jakými postupy a metodami lze oněch vybraných kompetencí ve škole dosáhnout tak, aby se staly předpokladem celoživotního učení. Jde tedy o úvahu, jak promyšleně a cílevědomě učit žáky, aby časem dokázali řídit svoje učení, a přebírali tak odpovědnost za svůj rozvoj do vlastních rukou.

Problémy autoregulace učení se stávají klíčovým tématem proměny školy. Začíná se také rozpracovávat pojetí metakognitivních strategií, dosud však zůstává neobjasněná problematika vlivu těchto strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat svoje učení, a to zejména u žáků mladšího školního věku.

Autoregulaci lze chápat jako proces regulace vlastního učení ve smyslu sebeřízení, eliminující regulaci z vnějšku. Je to takový způsob učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení po stránce činnostní, motivační a metakognitivní. Snaží se přitom dosáhnout určitých cílů, iniciuje a řídí svoje vlastní poznávací úsilí, používá specifických strategií učení s ohledem na kontext, v němž se učení odehrává (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Podle Zimmermana (2002) autoregulace ve škole není nějakou mentální schopností. Spíše jde o proces řízení sebe sama, s jehož pomocí žáci transformují své mentální schopnosti do dovedností potřebných pro učení. Můžeme jej tedy chápat jako aktivní konstruktivní proces monitorování, regulování a kontroly vlastního poznávání (kognice), motivace a chování, usměrňovaný vlastními cíli a kontextovými rysy prostředí (Pintrich, 1999). Zdá se, že je to jakýsi vnitřní proces, který probíhá „nad“ samotným procesem učení a stává se „prostředkem a zároveň cílem“ ke zdokonalení a osvojení určitých klíčových dovedností pro učení.

Klíčový je proces sebemonitorování (sebekontroly) spolu se sebehodnocením (sebereflexí), který vede k uvědomování si vlastního procesu učení, při němž žáci dokáží posoudit stupeň posunu na cestě k požadovanému cíli. Tento proces probíhá cyklicky, vzhledem k tomu, že sebemonitorování poskytuje informace, na základě kterých může dojít ke změně postupu učícího se jedince.



Obrázek 1: Cyklický model autoregulace (Zimmerman, 2002)

Student nejprve posuzuje osobní předpoklady pro učení a na základě tohoto posouzení dále analyzuje učební úlohu, stanovuje specifické učební cíle a plánuje vhodnou strategii k jejich dosažení. Po implementaci vybrané strategie monitoruje spojitost mezi učebním cílem a strategickým procesem za účelem vyhodnocení její efektivity. V případě neuspokojivého výsledku proces pokračuje novým zhodnocením situace, dalším plánováním atd. – cyklus opakovaně pokračuje. Triadická teorie Zimmermana nahlíží na autoregulaci jako na interakci osobnosti jedince, jeho chování a vnějšího prostředí. Probíhá ve fázích: uvažování (forethought), provádění nebo volní

kontroly (performance or volitional control) a sebereflexe (self-reflection), jejichž úloha je podmíněna závislostí na časovém průběhu učební zkušenosti (před, při a po učební situaci).

Tento model se aplikuje ve spojitosti s určitou dovedností, tzn. cílem není být autoregulačním sám o sobě (naučit se autoregulaci), ale dosáhnout určité dovednosti (čtení s porozuměním, plánování času, psaní poznámek apod.) prostřednictvím tohoto modelu, který se zároveň stává cílem a lze ho podle mého názoru dosáhnout vlastním uvědoměním.

Prostřednictvím metakognitivních mechanismů monitorování vlastní činnosti dochází ke zvyšování vlastní autonomie subjektu.

Metakognici označil v roce 1976 J. Flavell termínem „thinking about thinking“ jako soubor poznatků, které člověk získává o svých vlastních poznávacích procesech. Vztahuje se však nejen k vědomému uvědomění si vlastních znalostí („Jak o tom či onom přemýšlím?“), ale zahrnuje také vědomé monitorování, kontrolu a regulaci vlastních kognitivních procesů („Bude lepší, když o tom budu přemýšlet jinak?“). Metakognitivní znalosti se týkají tří oblastí – znalosti všeobecných strategií pro učení (strategy variables), znalosti o učební úloze (task variables) a znalosti o vlastních silných a slabých stránkách (person variables). Například pokud student ví, že nemá znalosti o tématu, bude se na test připravovat odpovídajícím způsobem. Metakognitivní znalosti jsou tedy nezbytné pro vlastní metakognitivní proces regulace kognice.

Jak se ukazuje, problém neleží pouze v samotných metakognitivních znalostech a jejich kvantitě či kvalitě, ale především v jeho transferu, tedy dovednosti použít tyto znalosti z jedné situace v situaci druhé. Struktura mentálních reprezentací pro příští řešení dané situace je „zvnitřněna“ v rámci metakognitivního potenciálu prostřednictvím metakognitivní zkušenosti. Je to však výsledek dlouhodobého vývoje kognitivního procesu, ovlivněný řadou činitelů a věkem dítěte.

Výsledky výzkumů ukazují, že metakognitivní dovednosti se začínají formovat kolem 5–7 roku a že takto malé děti již disponují některými znalostmi o vlastním myšlenkovém procesu.

S požadavkem plného uvědomění si vlastního myšlení, vyvstává nárok na jeho verbalizaci. Potřeba vysvětlit a objasnit ostatním uvažování o vlastních myšlenkách formálním jazykem je nezbytná, poněvadž vzájemnou konfrontací současně odkrývá úhel pohledu vnímaný očima jiných zúčastněných. Verbální výpověď je však zvláště u dětí mladších omezena nikoli jejich skutečnými metakognitivními schopnostmi, nýbrž dovednostmi o nich vypovídat.

Jak se ukazuje, klíčových faktorů autoregulace je více. Chung (2000) uvádí kromě metakognice také důležitost sebemotivace a učebních strategií.

Kognitivní procesy reflektujeme a regulujeme prostřednictvím učebních strategií. Strategiemi můžeme chápat jednak postupy, které volí žák při svém učení (učební strategie), ale také ty, kterými učitel podněcuje žáka k osvojení určitých strategií (vyučovací strategie). Jsou to postupy, kterými žák směřuje podle vlastního plánu k řešení daného úkolu.

Jejich použití můžeme pozorovat ve dvojí rovině. První je ta viditelná, kognitivní, prostřednictvím které dosahujeme určitého cíle, a druhá, meta-kognitivní, pracuje „nad“ těmito strategiemi, zajišťuje dosažení stanoveného cíle. Flavell přiznává, že se tyto strategie mohou překrývat, rozdíl však spočívá v tom, jak jsou použity. Například při čtení mohu použít strategii psaní poznámek, podtrhávání, sebedotazování (kognitivní strategie), a zjistit tak míru svého porozumění. Pokud zjistím, že na své otázky neumím odpovědět, musím se rozhodnout a určit, co potřebuji udělat (metakognitivní strategie) ke splnění kognitivního cíle (porozumění textu). Zda se vrátím zpět a přečtu znovu předešlý text, abych byl schopen odpovědět na otázky, nebo zvolím jinou strategii k zajištění dosažení kognitivního cíle.

Metakognitivní strategie zahrnují (Švec, 1998) dovednosti subjektu analyzovat vlastní vybavenost pro úspěšné učení a schopnosti a dovednosti na základě této analýzy měnit vlastní učební postupy a osvojovat si nové efektivní učební postupy, odpovídající učebním situacím i vlastnímu stylu učení. Základními strategiemi (Blakey a Spence, 1990) můžeme rozumět:

1. spojování nových informací do dřívějších poznatků,
2. volbu vhodné myšlenkové strategie,
3. plánování, monitorování a evaluaci myšlenkového procesu.

Metakognitivní strategie jsou skoro vždy potenciálně vědomé a potenciálně kontrolovatelné. Například dobrý čtenář používá metakognitivní strategie automaticky (nevědomě), nepřemýšlí o nich, když je používá. Když se ho ale zeptáme, co udělal pro svou úspěšnost, dokáže obvykle metakognitivní proces popsat přesně. Když tedy nastanou určité problémy, zpomalí a začne si vědomě uvědomovat vlastní metakognitivní aktivity.

Nutno podotknout, že metakognitivní strategie nemusí odrážet výčet určitých všeobecných strategií, ale především jakýkoli postup „šitý na míru“ vlastnímu učebnímu procesu. Pokud například zjistím, že čas věnovaný mé domácí přípravě do vyučování je nedostačující vzhledem k mé zálibě sledování TV, zaměřím se na snahu o prodloužení přípravy a odstranění rušivých vlivů (sledováním TV) odřeknutím této činnosti (nebudu se dívat na TV, dokud se nepřipravím do školy) a sebeodměněním (až se připravím, budu se dívat celý večer) apod.

Důležité je nejenom vědomě reflektovat vlastní metakognitivní proces, ale také učit studenty uvědomovat si tento proces, když si jej zkouší osvojit.

Tyto dovednosti se stanou nejefektivnějšími, když jsou „overlearned“, tedy zautomatizované.

Proces autoregulace je metakognitivní stejně jako metamotivační a směřuje ke kontrole vlastního učení. Autoregulace sama o sobě předpokládá jednání z vnitřních motivů, tzn. žák sám chce něčeho dosáhnout. Otázkou zůstává, jak můžeme žáky přivést k tomu, aby „samí“ chtěli. Jak je motivovat k sebemotivaci? Odpověď (Pajers, 2003), jak se zdá, souvisí s jejich osobní zdatností (self-efficacy). Jedná se o vlastní posouzení stupně žákovy způsobilosti k úspěšnému vykonání úkolu, ale je nutné podotknout, že se vyvíjí ve vztahu k okolnímu světu. Větší míra osobní zdatnosti vede k větší zaangažovanosti na úloze, vynaložení více úsilí, k většímu sebeuspokojení z úspěchu a dále k vyšší motivovanosti k dalšímu učení.

Rozvoj osobní zdatnosti žáků vede k produktivnímu atribučnímu přesvědčení. Důvody úspěchu a neúspěchu hledají žáci v ovlivnitelných příčinách (použití strategií, praktických zkušenostech atd.), a vkládají tím do vlastních rukou mocný nástroj. Student sám poukazuje na důvod, který jej vede k přesvědčení o prospěchu určitých znalostí a jejich úspěšnému použití. Začínají si například uvědomovat důležitost plánování, monitorování a hodnocení, tedy procesu autoregulace, který vede k úspěšnosti ve škole.

Sebeuvědomění, sebemonitorování a sebehodnocení tvoří jakousi osu, kolem které se rekurzivní cyklus procesu autoregulace otáčí.

Výzkumy odhalují, že studenti, kteří disponují metakognitivními dovednostmi, jsou ve škole úspěšnější než ti, kteří mají těchto dovedností nedostatek. Úspěšnější studenti jsou „více autoregulačními“ než studenti, kteří ve škole úspěchu nedosahují. V čem tkví příčina různé úrovně autoregulace žáků stejného věku?

V žákovi je kompetence k autoregulaci učení „uložena“ jako možnost, potencialita, biologický předpoklad, který se rozvine, nastanou-li specifické podmínky v prostředí, na něž je vrozeně citlivější. Underwood (1997) poukazuje na to, že tato dovednost je **naučitelná**.

Odpověď tedy souvisí s vlivem prostředí, které může poskytnout dostatek podnětů k jejímu kvalitnímu rozvoji. K podpoře rozvoje autoregulačních dovedností hraje důležitou roli škola, a tedy učitel. Jeho působením si děti mohou osvojit strategie efektivního učení a stát se „autoregulačními“ žáky schopnými stanovovat si vlastní cíle, monitorovat průběh vlastního učení, event. na základě reflexe měnit vyhodnocený postup a hodnotit dosažený výsledek v závislosti na stanoveném cíli. Učitel by měl vést k poznávání vlastního poznávání a učit žáky, jak myslet a učit se. Vést je k chápání a zamýšlení se nad poznáváním vlastního učení a jeho postupným řízením.

Jedná se o aktivní proces, který nelze žákovi předat v hotové podobě a není ani výlučně individuální záležitostí. Toto řízení by nemělo být mě-

něno zvnějšku, spíše by se měl žákovi poskytnout určitý prostor pro změnu regulace učení.

Autoregulace se rozvíjí úspěšněji, pokud navzájem ladí vnější řízení a autoregulace a také pokud si žák osvojí dovednost optimalizovat vnější prostředí. V opačném případě mluvíme o destruktivním konfliktu. Z výzkumu Vermunta (1989, podle Mareše, 1998), který zkoumal soulad vnějšího řízení a autoregulačních dovedností, vyplývá, že žáci, kteří nemají osvojeny autoregulační dovednosti, by měli být vedeni direktivně. Předpokládá se snad, že autoritativní vnější řízení rozvine schopnost samostatně řídit svůj učební proces, neposkytneme-li mu dostatečné vnější podněty? Je samozřejmé, že žáci potřebují vést, otázkou však zůstává do jaké míry. Samotná „míra řízení“ (Kulič, 1992) by měla být velmi různá v závislosti na jednotlivci, věku, typu učení a činnosti.

Autoregulaci učení tedy nejspíše nejlépe vysvětlíme v kontrastu s pojmem regulace učení. Jaké postupy má tedy volit učitel, aby si žáci osvojili určité dovednosti, kterými mohou regulovat a monitorovat vlastní průběh učení? Nejprve si ujasněme specifické autoregulační dovednosti. Zimmerman (2002) uvádí následující:

- stanovení vlastních proximálních cílů,
- osvojení strategie pro dosažení cíle,
- monitorování výkonu k označení pokroku,
- rekonstrukce kontextu za účelem kompatibility s cíli,
- efektivní řízení času,
- sebehodnocení vlastních metod,
- atribuce plynoucích příčin,
- přizpůsobení budoucích metod.

Tyto autoregulační dovednosti ve své procesuální podobě předpokládají určitou míru osvojení metakognitivních strategií. Jestliže je autoregulace cílem, potom se zdá být rozvoj těchto strategií dobrou cestou k jeho dosažení. Jsou tedy jakýmsi prostředkem pro rozvoj metakognitivních zkušeností a tedy předstupněm vlastní autoregulace učení. Naučit žáky tomu, aby dokázali poznávat své vlastní poznávací procesy, je předstupněm toho, aby je později dokázali sami řídit.

K nácviku jsou možné určité vyučovací strategie:

- modelování,
- vedení k verbalizaci myšlení („think aloud“), zexplicitnění,
- instruování,
- návodné otázky,
- poskytování praktických příležitostí,
- diskuse,

- prostor pro vlastní sebehodnocení (hodnotící portfolio).

Kromě role učitele stojí za zmínku také skupinová či párová interakce, jejíž uplatnění může žáka posunout na cestě k sebehodnocení nebo také sebemonitorování, plánování vzhledem k tomu, že vlastní řeč, a tedy popis myšlení může být žákům v tomto věku bližší. V daltonských školách například plní tuto úlohu tzv. mentoři nebo tutoři.

Aplikací metakognitivně orientovaného vyučování, tedy takového učení, ve kterém učitel vhodnými vyučovacími strategiemi (modelováním, verbalizací) podněcuje žáky k výběru vhodné učební strategie (strategické plánování, sebedotazování, vlastní zápisky, sebereflexi), lze zjistit souvislost s rozvojem autoregulačních dovedností (plánování, monitorování hodnocení), a také s jeho vztahem k učebnímu výkonu, popř. s nadanějšími žáky a studenty s učebními potížemi.

K podpoře autoregulace učení popisuje Butler (2002) „The Strategic Content Learning (SCL) Instructional Model“ na úrovni jednotlivce, páru, skupiny a celé třídy. Tento model výuky vychází z konstruktivistických přístupů, které vyzdvihují aktivní úlohu žáků při utváření (konstruování) znalostí na základě interakce mezi předešlými znalostmi a současnými zkušenostmi. Principy SCL jsou založeny na smysluplnosti práce, zjištění úrovně existujících znalostí, interaktivní diskusi o učebním procesu a artikulaci porozumění, založené na nové zkušenosti. Učitel identifikuje stupeň autoregulace, na kterém se žák nachází, na základě toho mu poskytuje podporu („scaffolded support“) s konečným cílem o její odstranění a snahu o větší nezávislost. Probíhá cyklicky analýzou úkolu–implementací strategie–monitorováním a její těžiště lze spatřit v procesu plánování, uvědomování a sebehodnocení. Vedením žáků k vědomému promýšlení činnosti před jejím uskutečněním, formulováním myšlenek, jejich zexplicitněním při samotném procesu a sebehodnocením po samotné kognitivní aktivitě například prostřednictvím hodnotícího portfolio žáci monitorují a reflektují vlastní učební proces i pokrok a stanovují si následné cíle, které v závěru vyhodnocují.

Když se učitel a rodiče pokoušejí pomoci studentům, je důležité neposkytovat jim příliš mnoho „zkušených rad a myšlenek“, *ale vést je k vyjádření vlastních myšlenek a k pochopení tohoto procesu vlastními silami*. Pomoci jim stát se nezávislými a úspěšnými mysliteli.

Perry (2002) poukazuje na to, že učitel v „autoregulující“ třídě spíše žáky *vede*, než *řídí* a zabývá se otázkou, jak může učitel organizovat vyučování k podpoře autoregulace učení. Ukazuje, že myšlenka nácivku autoregulace učení u žáků mladšího školního věku prostřednictvím aplikace vyučovacích strategií učitelem k osvojení jednotlivých metakognitivních strategií

má své hluboké opodstatnění. Autoregulace poskytuje dětem mechanismy, díky kterým začínají regulovat jeden aspekt svého života – své vlastní učení. Autoregulační žáci spoléhají na své strategie, jsou si vědomi svých kvalit, monitorují a kontrolují vlastní poznávací proces, stanovují si vlastní cíle, udržují svou vnitřní motivaci a hodnotí vlastní pokroky. Autoregulační učení vychází ze samotného žáka a pohlíží na něj jako na primární hybnou sílu a iniciátora učebního procesu (Hayon a Tillema, 1999).

Vzhledem k tomu, že se autoregulace učení stává jedním z klíčových činitelů efektivního vyučování, stojí za zvážení, jakými postupy učitele můžeme vyzbrojit žáka strategiemi, které rozvoj autoregulačních dovedností žáků mladšího školního věku podporují.

Literatura

- BUTLER, D. L. Individualizing Instruction in Self-Regulated Learning. *Theory into Practice*, 2002, 41, s. 81–90.
- CHUNG, MI-KYUNG The Developmental of Self-Regulated Learning. *Asia Pacific. Education Review*, 2000, roč. 1, č. 1, s. 55–66.
- KREMER-HAYON, L., TILLEMA, H. H. Self-Regulated Learning in the Context of Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 1999, 15, s. 507–522.
- KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
- PAJERS, F. Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory Into Practice*, 2003, 41, s. 116–125.
- PERRY, N., DRUMMOND, L. Helping Young Students Become Self-Regulated Researchers and Writers. *The Reading Teacher*, 2002, roč. 56, č. 3, s. 298–310.
- PINTRICH, P. R. The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 1999, 31, s. 459–470.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998.
- UNDERWOOD, T. On Knowing what you Know: Metacognition and the Act of Reading. *The Claring House*, 1997, roč. 71, č. 2, s. 77–80.
- WOLTERS, CH. A., PINTRICH, P. R., KARABENICK, S. A. *Assessing Academic Self-Regulated Learning*. Paper for Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity. National Institutes of Health, March 2003.
- ZIMMERMAN, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 2002, 41, s. 64–70.
- ZIMMERMAN, B. J., BONNER, S., KOVACH, R. Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy. *Psychology in the classroom* S. Washington, 2002.

HRBÁČKOVÁ, K. Vliv metakognitivních strategií na rozvoj autoregulace učení. *Pedagogická orientace* 2004, č. 1, s. 81–88. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Mgr. Karla Hrbáčková, interní doktorandka, Pedagogická fakulta MU v Brně, k.hrbackova@seznam.cz

Dokument

Evropská charta účasti mladých lidí na životě měst a regionů byla inovována

Břetislav Hofbauer

Příčiny a souvislosti

Jednou ze základních současných strategií Rady Evropy jako celoevropské struktury je působení na mladou generaci a její život v podmínkách obce a regionu. Pozornost věnuje všem základním zřetelům: mladé generaci, která je svou početností i možnostmi rozvoje perspektivní součástí společnosti; životů mladých lidí v obci a regionu; jejich výchově, uskutečňující se v různých sociálních a výchovných prostředích; jejich účasti na životě společnosti. Rada Evropy přikládá těmto otázkám trvalý, rostoucí význam, který se přímo i zprostředkovaně týká každého dítěte a mladého člověka našeho kontinentu. Dosvědčuje to následující přehled vyhlášených a postupně také uskutečňovaných struktur a aktivit.

V r. 1957 vznikla Stálá konference místních a regionálních samospráv Evropy, nahrazená v r. 1994 Kongresem místních a regionálních samospráv Evropy (Congress of Local and Regional Authorities of Europe – CLRAE). Jeho posláním je: bránit a rozvíjet politickou, správní autonomii evropských místních společenstev a místní demokracie; uplatňovat princip subsidiarity (= účast státu má být podpůrná a jen taková, na kterou by nižší jednotka správy nestačila); podporovat přeshraniční spolupráci a rozvoj euroregionů; odstraňovat politické, sociální a institucionální překážky této spolupráce (blíže Hofbauer, 2003, 2000, 1998).

Ředitelství mládeže a sportu Rady Evropy aktivně podporuje její integrovaný program „Demokratické instituce v činnosti“. Za mimořádně významnou pro rozvoj jednotlivce i demokratické společnosti pokládá spoluúčast dětí a mládeže na životě obcí a regionů. Předpokládá proto spolupráci mezi službami obcí a regionů (například pro výměny mládeže); shromažďování a zveřejňování zkušeností z participačních aktivit mládeže. Na plnění naznačených úkolů se má podílet také výbor Rady Evropy pro kulturu a vzdělání.

Otázkami participace mladých lidí se dlouhodobě zabývají orgány Rady Evropy. První konference na toto téma se konala v Lausanne (Švýcarsko, červen 1988), druhá v Llangollenu (Wales, září 1991). Jako zásadní dokument byla přijata Charta účasti mladých lidí na životě obcí a regionů v březnu 1992 (Charte européenne, 1992). Následovala další jednání a dokumenty tak, jak se rozšiřovala zkušenost v tomto směru. Byly to zejména:

- rezoluce „Otevření Evropy pro mládež: Města a regiony v činnosti“ (r. 1997);
- rezoluce „Evropa 2000 – účast mládeže: úloha mladých lidí jako občanů“ a doporučení k této otázce z téhož roku;
- závěry k usnesení 19. zasedání výboru ministrů členských zemí o účasti občanů v místní veřejné činnosti (r. 2001);
- konference „Mládež – aktivní síla ve svých městech a regionech“ (Kra-kov, r. 2002), která schválila inovovanou Chartu účasti mládeže na životě obcí a regionů (Revised European Charter, 2003).

Problematika je na pomezí několika vzájemně spjatých oblastí, odkud čerpá podněty a kde současně nachází rozsáhlý prostor pro jejich řešení. Týká se samosprávných a správních orgánů obcí a regionů, výchovných činitelů, zejména školy, institucí a organizací neformální výchovy (a mezi nimi také sdružení dětí a mladých lidí a médií). Tito činitelé se v různých situacích setkávají ve vyučovacím procesu (například v hodinách občanské výchovy) i v praktické činnosti (například ve fungování žákovských samospráv). Spoluúčast má svým působením zlepšovat současné podmínky a prohlubovat možnosti výchovného působení. Má však také význam jako perspektivní příprava na aktivní občanský život v dospělosti (například jako „výchova k obci“). Společným jmenovatelem tohoto působení je výchova k demokratickému občanství, které její cíle i praxi rozšiřuje mezi dnešními mladými lidmi do dalších oblastí jejich života a postupně i do jeho jednotlivých fází až do celoživotní dimenze.

Srovnání obou verzí Charty účasti mladých lidí na životě obcí a regionů

Více než desetiletá zkušenost umožnila koncepci, rozsah i znění Charty významně rozšířit, prohloubit a konkretizovat. Zásadním východiskem je kontinuita jejího pojetí i praktických výstupů. Charta je (a nadále má být) nástrojem, který mladým lidem usnadňuje aktivně vstupovat do širších výchovných a společenských souvislostí. Ve prospěch tohoto cíle má proměna její dosavadní podoby umožnit její účinnější působení v budoucnosti. V jakých směrech se to projevuje?

a) Proměna struktury Charty

Rozšířením prošla její úvodní část, která zdůvodňuje tyto zásady:

- Participaci mladých lidí na životě obcí a regionů chápat jako podstatnou součást celkové politiky občanské participace ve veřejném životě.
- Zřetel k mládeži respektovat ve všech sektorových politikách společnosti a uskutečňovat ho různými způsoby.
- Zásady a metody této politiky uplatňovat vzhledem ke všem mladým lidem bez diskriminace, pozornost obracet ke skupinám znevýhodněným etnicky, národnostně, sociálně, nábožensky, jazykově nebo v dalších ohledech.

Do současného pojetí přešly v rozšířené podobě také obě základní části původní verze Charty: přehled sektorových politik a instituce participace mladých lidí na životě obcí a regionů. Mezi ně však byla vložena nová rozsáhlá druhá část o 15 paragrafech; jejich celkový počet se tak zvýšil ze 42 na 70. Tato nová část se zabývá realizací Charty v praxi a v osmi hlavních směrech uvádí metody a nástroje, jimiž se participace může uskutečňovat:

- Její výcvik začíná ve škole, která má rozhodující význam pro život mladých lidí, jejich výchovu k lidským právům a neformální výchovu (různými způsoby účasti žáků na životě školy – občanskou výchovou zařazenou do školních osnov – výchovou ve vrstevnických skupinách).
- Informace pro mládež jako jeden z předpokladů plynulého vstupu do života společnosti a účasti na něm (využívání existujících informačních center a zřízení nových – přístup k informacím i pro znevýhodněnou mládež).
- Participaci rozvíjet prostřednictvím moderních informačních a komunikačních technologií.
- Uplatňovat ji rovněž prostřednictvím účasti mladých lidí na rozvoji psaných i elektronických médií vytvářených mladými lidmi a pro mladé lidi; jedním z cílů je učit jejich uživatele uplatňovat kritický přístup.
- Podporovat mladé lidi v přebírání úkolů dobrovolné činnosti a věnovat se otázkám společného zájmu (vytvářet střediska dobrovolníků, rozvíjet jejich iniciativy spolupracovat s dobrovolnými organizacemi, výchovnými pracovníky i zaměstnavateli).
- Podporovat projekty a iniciativy mladých lidí (včetně otázek finančních, hmotných a technických).
- Podporovat strukturovaná nebo neformální sdružení tak, aby se mladí lidé mohli podle své volby zapojovat do sdružení již existujících nebo nově utvářených. Místní a regionální samosprávy mají přitom práci řídit a rozhodovat o ní společně s mladými lidmi jako plnohodnotnými

partnery a ve spolupráci s jejich sdruženími vytvářet pro tyto účely i rozpočty.

- Účast mládeže v nevládních organizacích a politických stranách, neboť tato činnost vtahuje mladé občany do procesu jednání a rozhodování a daleko přesahuje pouhou účast na volbách.

b) Obsahové změny a rozsah obou dosavadních částí Charty

V první části bylo zachováno dosavadních deset sektorových politik, které se týkají: volného času, zaměstnání, bydlení, participace, mobility, zdraví, rovnosti obou pohlaví, zvláštní politiky pro venkovské regiony, kultury a životního prostředí. Byly však doplněny o další čtyři sektory.

- *Politika boje proti násilí a zločinnosti* má za cíl chránit mladé lidi, všemi prostředky bojovat proti rasismu a násilí, šikaně ve škole, vytvářet sítě sdružení a projekty podporující nenásilí a toleranci ve škole i mimo ni; mladé lidi chránit před sexuálním zneužíváním; vytvářet ovzduší důvěry a respektu mezi mladými lidmi a úřady.
- *Politika proti diskriminaci menšin* (včetně jejich mladých příslušníků) se týká hendikepovaných nebo jiných znevýhodněných skupin. Cílem je usilovat o jejich integraci rozvojem multikulturních společenství a respektováním jejich potřeb, kultur, obyčejů a životních stylů. V souvislosti s tím mají místní a regionální úřady zajišťovat rovný přístup pro všechny občany do školy a profesní přípravy, k bydlení, kulturním aktivitám a dalším oblastem života; ve školách umožňovat dialog mezi různými náboženstvími a podporovat protirasistickou výchovu.
- Další úsek se týká *uplatňování správných zásad sexuálního chování* mladých lidí. Rodiče, školy i organizace mají pomáhat nacházet cesty ke zdravému a citovému životu prostřednictvím sexuální výchovy ve škole a pomocí organizací a služeb poskytujících informace o vztazích obou pohlaví.
- Poslední nově zařazenou politikou a současně společným jmenovatelem všech předchozích je *rovný přístup k právu a zákonům pro všechny*, tedy i mladé lidi. Také v tomto případě se na rozšiřování potřebných informací mají aktivně podílet školy, vrstevnické skupiny a informační služby.

Neméně významné je i pojetí třetí části nového dokumentu, která se týká nástrojů a způsobů participace mladých lidí na životě obcí a regionů. Změny odrážejí skutečnost, že se v předchozím desetiletí fond praktických zkušeností značně rozvinul, a umožňuje tak zaměřovat se do těchto základních směrů:

- Především se rozšířilo funkční a obsahové pojetí participačních struktur. Ty se mají stávat místem svobodného vyjadřování mladých lidí k otázkám, jež se jich týkají. Mají jim umožnit orgánům obcí a regionů podávat

návrhy a s představiteli obcí a regionů konzultovat otázky společného zájmu.

- Tomuto širokému pojetí mají odpovídat také způsoby realizace. Inovovaná verze požaduje vytvářet na základě dobrovolnosti rady, parlamenty nebo fóra mládeže, jež mají odrážet sociální složení mladých lidí, uplatňovat zásady demokratického občanství a tomu odpovídající způsoby řízení aktivit.
- Participační struktury jsou voleny mladými lidmi a mají být všestranně podporovány (poskytováním prostor, finančních prostředků a další materiální pomoci) také ze soukromých nadací a dalších zdrojů. V obcích a regionech mají být rovněž ustavováni „ručitelé“ (guarantors) této činnosti, jimiž mají být osoby nebo skupiny osob nezávislé na politických stranách. Ručitelé mají činnost participačních struktur soustavně sledovat, být s jejich zřizovateli v průběžném kontaktu, pomáhat jim překonávat obtíže a podílet se na hodnocení výsledků činnosti.

c) Výrazná proměna jednotlivých paragrafů obou částí první verze Charty

Vlastní obsah jednotlivých ustanovení byl konkretizován a v některých případech doplněn novými aspekty. Vzhledem k velkému množství těchto změn uvádíme ilustračně pouze některé. V první části to byly například:

- politika volného času a sdružovacího života byla rozšířena o sport;
- politika vzhledem k bydlení a prostředí města byla doplněna o požadavek řešit veřejnou dopravu, a to i na venkově, aby umožňovala mobilitu venkovské mládeže;
- dosavadní kulturní politika se má přetvářet na politiku přístupu ke kultuře ve všech jejích formách;
- politika k životnímu prostředí se rozšiřuje o zřetel k udržitelnému rozvoji.

V nové verzi třetí části se zdůrazňuje zejména dialog a partnerství mezi mladými lidmi a místními či regionálními vládami, přitom se k jednotlivým úkolům mohou vytvářet také dočasné struktury ad hoc a kombinovat různé institucionální formy.

Základní zaměření navrhovaných změn Charty požaduje, „aby se mladí lidé o participaci a demokracii učili ve škole, aby její kurzy o demokracii, participaci a občanství byly vhodné a účelné“. Škola však musí být také místem, kde mladí lidé demokracii prožívají v činnosti a kde je jejich spoluúčast na rozhodování podporována, povzbuzována a pokládána za účinnou.

Smysl změn obou verzí Charty a jejich význam pro současnou výchovnou praxi

Výše naznačené odlišnosti obou verzí odrážejí změny v postavení a výchově mladé generace současné Evropy a směřují k demokratickému občanství a participaci na životě obcí a regionů. Proměny společnosti evropských zemí vyvolávají:

- stále složitější postavení mladé generace;
- nové přístupy k její výchově a vzdělávání;
- rostoucí možnosti a současně zvětšující se rizika pro zdravý, smysluplný a úspěšný vývoj jejich příslušníků;
- stále patrnější potřebu, aby se nejmladší občané mohli trvale a účinně podílet na vytváření podmínek svého života a výchovy, na rozvoji své obce, regionu a v konečných důsledcích celé společnosti.

To vše vyvolává sblížování s dalšími příbuznými oblastmi. To se týká zejména Úmluvy OSN o právech dítěte, která je s otázkou participace dětí a mladých lidí v mnoha směrech těsně spjata. Předchozí vývoj pojetí a praxe participace mladých lidí na životě obcí a společnosti lze ve stručnosti charakterizovat takto:

- Těžiště pozornosti a rozhodování o otázkách života a výchovy mladé generace se posouvá od centra k nižším samosprávným a správním orgánům. Patrné to je zvláště v zemích střední a východní Evropy, kde se dříve dlouhodobě uplatňoval přístup centralizovaný. Demokratizace a decentralizace se však přes rozdílné stupně a realizační postupy jednotlivých evropských zemí stále patrněji uplatňuje na celém kontinentu.
- Současně to bylo období kladení otázek, jak zájem o spoluúčast probudit u dětí a mladých lidí dosud nezainteresovaných a neangažovaných. Složitost a nedořešenost těchto přístupů potvrzuje i nedávno vydaná Bílá kniha Evropské komise o mládeži (Bílá kniha Evropské komise, 2002). Řešení jednotlivých problémů však v mnoha směrech zůstává otevřenou otázkou, na niž bude muset odpovídat až budoucí výchovná a společenská praxe.
- Také v České republice se otázkám participace příslušníků mladé generace dostává od počátku 90. let rostoucí pozornosti. Pozitivním vývojem procházejí nově ověřované a uplatňované způsoby výchovné a společenské spoluúčasti (samosprávy, směny, parlamenty dětí a mládeže). Tuto situaci do dneška nepomáhá účinně řešit školská legislativa, neboť připravované zákony o školství a o podpoře mládeže („zákon o mládeži“) přes jejich víceletou přípravu zůstávají stále ve stádiu příprav návrhů a procházejí opakovanými diskusemi, které samy o sobě reálný stav v zá-

kladných článkách výchovy a vzdělávání nezlepší (Hofbauer, 2002, 2003; Lvová, 2003).

Nová verze Charty spoluúčasti mladých lidí na životě obcí a regionů je proto příležitostí pro všechny, kteří se na jejím uskutečňování mohou, chtějí a mají podílet, tedy:

- pro rodiče, pedagogy škol a další výchovné a vzdělávací instituce (zejména zařízení volného času nebo médií), které působí ve formální a neformální výchově dětí a mládeže;
- pro zastupitele místních a regionálních samospráv a jejich pracovníky, kteří se v těchto souvislostech mohou stávat (a někdy již také skutečně jsou) iniciativním činitelem a významným partnerem;
- pro samotné děti a mladé lidi. Ti jsou či mohou být subjektem jednak individuálních činností umožňujících poznávat život obce a regionu, sbližovat se s ním a vnášet do něho vlastní podněty, jednak mohou být subjektem aktivit veřejně prospěšných zaměřených přímo na rozvoj místa a regionu. Avšak zájem dětí a mladých lidí o účast na životě obce a regionu prochází patrným poklesem.

Nová verze Evropské charty účasti mladých lidí na životě obcí a regionů obsahuje tedy významný výchovný potenciál, který lze účinně uplatňovat v interakci všech zmíněných činitelů. Znalost myšlenek a doporučení Charty může obohatit současné působení rodiny, školy, zařízení, sdružení volného času i médií a přispět ke kultivaci současného i budoucího života našich obcí a regionů i jejich nejmladších občanů.

Literatura

- Bílá kniha Evropské komise – Nový podnět pro evropskou mládež.* Komise Evropských společenství. Praha: MŠMT, 2002.
- HOFBAUER, B. Programy měst a obcí pro mladou generaci. *Moderní obec*, r. 1998, č. 5, s. 1–8.
- HOFBAUER, B. Participace dětí a mládeže na životě obce. *Moderní obec*, roč. 2000, č. 10, s. 1–8.
- HOFBAUER, B. Otázky dětí na mimořádném zasedání Valného shromáždění OSN, r. 2002, č. 3–4; *Bílá kniha Evropské komise – Nový rozmach evropské mládeže. Vychovatel*, roč. 2002, č. 7.
- HOFBAUER, B. Participace dětí a mládeže na životě společnosti. *Evropské struktury a jejich aktivity.* Praha: MŠMT ČR, 2003.
- Charte européenne de la participation des jeunes a la vie municipale et régionale.* Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1992.
- LVOVÁ, M. O právech dětí mezinárodně. *Vychovatel*, roč. 2003, č. 2.
- Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life.* Strasbourg: Council of Europe, 2003.

Adresa autora: PhDr. Břetislav Hofbauer, CSc., Koněvova 193, 130 00 Praha 3

Revidovaná Evropská charta participace mladých lidí na místním a regionálním životě

Úvod

Požadavek, který se měl později stát přepracovanou Evropskou chartou participace mladých lidí na místním a regionálním životě, byl vznesen na první a druhé konferenci problematiky mládeže organizované *Standing Conference of Local and Regional Authorities of Europe* v Lausanne (červen 1988) a v Llangollenu (září 1991). Brzy poté, v březnu 1992, *Standing Conference* přijala Rezoluci 237 a článek 22, které se týkaly přijetí Charty.

K oslavám 10. výročí Evropské charty participace mladých lidí na místním a regionálním životě *The Council of Europes Congress of Local and Regional Authorities of Europe* ve spolupráci s *Council of Europes Directorate for Youth and Sport* zorganizoval konferenci s názvem „Mladí lidé – aktivní účastníci ve svých městech a regionech“. Hlavním účelem konference, která se konala v Krakově 7. a 8. března 2002, bylo zhodnotit vývoj dosažený v oblasti účasti mládeže na veřejném životě během desetileté existence Charty a prodiskutovat další způsoby propagace účasti mládeže na tomto životě. Účastníci konference přijali krakovskou deklaraci, ve které potvrdili, že mladí lidé jsou právoplatnými občany v obcích a regionech, kde žijí, stejně tak jako jiné věkové skupiny, a tím pádem musí mít přístup ke všem formám účasti na veřejném životě společnosti. Potvrzena byla také role mladých lidí ve vývoji demokratické společnosti se zřetelem na oblast místního a regionálního veřejného života. Co více, konference představila příspěvek integrovanému projektu Rady Evropy „Making Democratic Institutions Work“.

Účastníci konference vyžadovali odpověď na nové výzvy, se kterými se setkávají mladí lidé v současné společnosti. Zároveň také požádali, aby CLRAE a *Advisory Council on Youth Questions of the Council of Europe* jmenovaly experty pro přípravu návrhu dodatku Evropské charty participace mladých lidí na místním a regionálním životě za účelem reakce na nové výzvy 21. století, jako jsou informační společnost a nebezpečí plynoucí ze života v městské společnosti.

Pracovní setkání byla svolána na konec roku 2002 a začátek roku 2003. Úvahy vzešlé z těchto pracovních setkání poskytují základy pro současnou verzi Charty. Tato verze Charty je rozdělena do tří částí. První část poskytuje místním a regionálním úřadům vodítko k provedení programů ovlivňujících mladé lidi v rozličných oblastech. Druhá část poskytuje nástroje podporující participaci mladých lidí. Konečně třetí část poskytuje rady pro vytvoření institucionálních podmínek pro participaci mladých lidí.

Preamble

Aktivní účast mladých lidí na rozhodnutích a činnostech na místní a regionální úrovni je velmi nutná, jestliže chceme budovat demokratickou, prosperující a vše zahrnující společnost. Účast na demokratickém životě jakékoli komunity znamená více než jen účast ve volbách, ačkoli i toto jsou velmi důležité prvky. Účastnictví

a aktivní občanství je o tom, mít právo, prostředky, prostor a příležitost a tam, kde je to nutné, také podporu k ovlivnění rozhodnutí a účasti v aktivitách, které přispívají k budování lepší společnosti.

Místní a regionální úřady jako orgány, které jsou nejbližší mladým lidem, hrají důležitou roli v prosazování účasti mládeže. Tímto mohou zajistit, aby mladí lidé nejen slyšeli a učili se o demokracii a občanství, ale dostali také příležitost ji „zažít a vyzkoušet“. Nicméně účast mladých není pouze o tom, jak vychovat aktivní občany nebo stavět demokracii pro budoucnost. Je podstatná, jestliže aktivní účast je smysluplná pro samotné mladé lidi, kteří mohou ovlivnit a tvořit rozhodnutí a činnosti ve chvíli, kdy jsou mladí a ne až v pozdějším stadiu jejich života.

Jestliže místní a regionální úřady podporují a prosazují účast mládeže na veřejném životě, přispívají také významným způsobem k sociální integraci mladých lidí, pomáhají jim vypořádat se s výzvami a nesnázemi mládí, ale také s výzvami moderní společnosti, ve které často převládá anonymita a individualismus. Avšak aby participace v místním a regionálním životě byla trvalá, úspěšná a smysluplná, je potřeba více než jen rozvoj nebo restrukturalizaci politických či administrativních systémů. Jakákoli činnost nebo postup navržený k prosazování účasti mládeže na veřejném životě musí zaručit, že kulturní prostředí respektuje mladé lidi a počítá také s jejich rozličnými potřebami, okolnostmi a úsilím. V neposlední řadě musí také zahrnovat prvky zábavy a potěšení.

Zásady

1. Účast mladých lidí v místním a regionálním životě představuje část globálního přístupu k účasti občanů na veřejném životě, tak jak to bylo stanoveno doporučením (Rec 2001 – 19) ministerskou komisí členských států pro účast občanů na veřejném životě.
2. Místní a regionální úřady musí být přesvědčeny k tomu, aby všechny jejich programy počítaly s problematikou mládeže. Proto provádějí a realizují, v souladu s touto chartou, různé formy participace ve spolupráci a prostřednictvím konzultací s mladými lidmi či jejich reprezentanty.
3. Zásady a různé formy participace prosazované v této chartě se týkají všech mladých lidí bez výjimky. K dosažení tohoto cíle se musí věnovat zvláštní pozornost prosazování účasti na místním a regionálním životě především mladým lidem ze znevýhodněných oblastí společnosti a také z etnických, národních, sociálních, sexuálních, kulturních, náboženských a jazykových menšin.

Část I: Dílčí programy

1.1 Program pro sport, volnočasové aktivity a společenský život

4. Místní a regionální úřady by měly podporovat sociální a kulturní aktivity organizované sdruženými a organizacemi mládeže, skupinami mládeže a komunitními centry, které spolu s rodinou a školou či zaměstnáním představují jeden z pilířů sociální soudržnosti v obci či regionu. Tyto tvoří ideální formy participace mládeže a realizace programů pro mládež v oblasti sportu, kul-

tury, řemesel a obchodu, umění a jiných forem tvorby a vyjádření stejně jako v oblasti sociální činnosti.

5. S cílem vyvinout místní a regionální sektor sdružení mládeže měly by místní a regionální úřady s využitím vhodných nástrojů podporovat zvláště organizace, které školí prostředníky a vedoucí klubů a organizací mládeže, stejně jako mladé pracující, kteří hrají vitální roli v místním a regionálním životě.
6. Místní a regionální úřady by měly povzbuzovat sdružení k prosazování aktivní účasti mladých lidí v jejich statutárních orgánech.

1.2 Program podpory zaměstnanosti mladých a boje proti nezaměstnanosti

7. Ekonomické a sociální podmínky, ve kterých žijí mladí lidé, mají vliv na jejich ochotu a schopnost participovat na životě místní společnosti. Pokud jsou mladí lidé nezaměstnaní nebo žijí v chudobě, mají méně přání, zdrojů a sociální podpory být aktivními občany v místním a regionálním životě. Nezaměstnaní mladí lidé bývají s největší pravděpodobností vyloučeni ze společnosti, a proto místní a regionální úřady musí vyvinout programy a prosazovat iniciativy ke snížení nezaměstnanosti mládeže.
8. Proto by místní a regionální úřady měly:
 - i. vyvinout programy v koordinaci s mladými lidmi (včetně těch, kteří jsou nezaměstnaní či v riziku nezaměstnanosti), místními zaměstnavateli, odborovými svazy, vzdělávacími, zaškolovacími a pracovními úřady a organizacemi mládeže pro identifikaci příčin nezaměstnanosti a podporovat příležitosti zaměstnat mladé lidi;
 - ii. ustanovit místní pracovní úřady k poskytování péče specialistů a nalezení smysluplné a stabilní práce pro nezaměstnanou mládež. Mladí nezaměstnaní lidé musí mít právo, pokud si to přejí, být účastníky řízení takovýchto středisek;
 - iii. podporovat založení podnikání a družstev mladými lidmi a skupinami mladých lidí, a to jejich financováním nebo jiným způsobem, např. poskytováním obchodních prostor a vybavení, školením a poskytováním profesionálního poradenství;
 - iv. povzbudit pokusy mladých lidí v oblasti hospodářství, ve svépomocných komunitních centrech a družstvech.

1.3 Program pro městské prostředí, bydlení a dopravu

9. Místní a regionální úřady by měly spolu se zástupci organizací mládeže vytvořit podmínky pro vývoj takových programů pro městské prostředí, které jsou založeny na více integrovaném a méně fragmentovaném prostředí, napomáhajícím sociální interakci a vývoji vysoce kvalitního veřejného prostoru.
10. Místní a regionální úřady by se měly zabývat programy pro bydlení a městské prostředí, a zahrnovat mladé lidi ve vyjednávání spolu s jejich místně či regionálně zvolenými zástupci, hospodářskou exekutivou, vedoucími sdružení a architekty. Cílem je:

- i. vytvořit program pro harmoničtější prostředí pomáhající osobnímu uspokojení a rozvoji reálné solidarity mezi generacemi;
 - ii. vytvořit koordinovaný přístup k městskému prostředí s uvážením sociální a interkulturní reality obyvatel při návrhu bydlení nebo programů renovace bydlení.
11. V úzké spolupráci s organizacemi mládeže, sdruženími nájemníků, případně spotřebitelskými organizacemi, sociálními bytovými agenturami a sociálními pracovníky, by měly místní a regionální úřady podporovat vývoj uvnitř existujících sociálních struktur, a to:
 - i. místním informačním servisem pro bydlení mladých lidí;
 - ii. místními plány (např. nízkorozpočtové půjčky, systém regulace nájemného), které pomáhají nalézt ubytování pro mladé lidi.
 12. Mobilita mladých lidí je umožňována jednoduchým přístupem k veřejné dopravě, jíž jsou mladí lidé hlavními uživateli. Tato mobilita je nepostradatelná pro účast na veřejném životě a pro plnohodnotné občanství.
 13. Mladí lidé by proto měli být účastni organizace veřejné dopravy, a to jak na místní, tak i regionální úrovni. Zvláštní jízdní tarify by měli umožnit cestování i znevýhodněným mladým lidem.
 14. Mobilita a doprava ve venkovských oblastech jsou nezbytnými pro kvalitu života a nejsou chápány pouze jako umožnění účasti na veřejném životě. Proto by měly místní a regionální úřady podporovat takové iniciativy pro dopravu na venkově, které usilují o poskytování dopravních služeb (veřejné či privátní; individuální nebo hromadné) a zvyšují mobilitu v oblasti venkova takových skupin mladých lidí, které jsou současně vyloučeny z důvodu absence dopravních prostředků.

1.4 Program vzdělávání a školení pro podporu participace mladých lidí

15. Škola představuje instituci, ve které mladí lidé netráví pouze podstatnou část jejich života a kde podstupují formální vzdělávání. Je to také místo, kde jsou formovány jejich názory a životní představy. Pro mladé lidi je nezbytné učit se o participaci a demokracii už během školní docházky. Tyto kurzy musí být dostupné a vhodně zabezpečené. Současně musí být škola také místem, kde mladí lidé prožívají a praktikují demokracii a kde je jejich participace v rozhodování podporována a viděna jako přínosná. Proto:
 - i. místní a regionální úřady by měly aktivně podpořit účast mladých lidí na školním životě. Měly by poskytovat finanční a jinou podporu, např. poskytovat místa pro setkávání umožňující mladým lidem zakládat demokratické školní studentské asociace. Tyto asociace by měly být nezávislé, s vlastní samosprávou, a pokud to mladí lidé požadují, měly by mít právo účastnit se rozhodování týkajícího se provozu školy, a to v partnerství s učiteli a školními orgány;
 - ii. v místech, kde jsou místní a regionální úřady zodpovědný za tvorbu školního kurikula, by tyto úřady měly zajistit, aby se studenti a studentské asociace průběžně účastnili tvorby školního kurikula či aby byla tato tvorba

s nimi konzultována. Také by měly zajistit, aby občanské a politické vzdělávání bylo včleněno do školního kurikula a byla mu věnována náležitá pozornost ve vzdělávacím programu pro všechny studenty.

1.5 Program pro mobilitu a výměnné pobyty

16. Místní a regionální úřady by měly podporovat takové asociace a skupiny, které upřednostňují mobilitu mladých lidí (mladých zaměstnanců, studentů nebo dobrovolníků) prostřednictvím podpory výměnných programů, a také by měly rozvíjet povědomí o evropském občanství.
17. Místní a regionální úřady by měly povzbuzovat mladé lidi, jejich organizace a školy k aktivní účasti v mezinárodních výměnných aktivitách a všech výměnných programech v rámci evropské sítě. Úřady by měly být schopny poskytnout finanční podporu z důvodu podpory jazykového vzdělávání a interkulturních výměn stejně jako výměn lidských zkušeností.
18. Úřady by měly zahrnout mladé lidi a jejich zástupce do výborů pro výměnné programy a jiných orgánů zodpovědných za uskutečnění těchto programů.

1.6 Program pro zdraví

19. S ohledem na rozvoj a realizaci projektů, které pocházejí od mladých lidí a které prosazují rozvoj konceptu všestranné péče a dynamiky veřejného života, místní a regionální úřady by měly vytvořit a vyvíjet institucionální rámec pro konzultace mezi organizacemi mládeže, volenými zástupci a všemi sociálními a profesionálními skupinami, které se zabývají sociální péčí a podporou zdraví.
20. S ohledem na škodlivý vliv kouření, zneužívání alkoholu a drog mezi mladými lidmi místní a regionální úřady by měly společně s představiteli organizací mládeže a zdravotnickými zařízeními představit, vyvíjet a prosazovat místní informační politiku a poradenské zázemí pro mladé lidi, kteří jsou zasaženi těmito problémy. Stejně tak by měla být věnována péče speciálním školicím programům pro mladé sociální a dobrovolné pracovníky a vedoucí představitelé organizací, které jsou zodpovědné za prevenci a nápravné strategie pro mladé lidi.
21. S ohledem na současné zvýšení výskytu sexuálně přenosných nemocí by měly místní a regionální úřady zvýšit intenzitu informačních a preventivních kampaní zaměřených na mládež, a tímto podporovat solidaritu a vznik sociálních vztahů, ve kterých nemají místo morální odsouzení a izolace. Mládež a představitelé místních organizací mládeže a zdravotnických zařízení by měly být zahrnuti do tvorby a realizace těchto informačních programů a akcí.

1.7 Program rovnosti pohlaví

22. Jako součást programu vytváření optimálních podmínek pro rovnou účast mužů a žen v místních a regionálních záležitostech by měly místní a regionální úřady zvýhodňovat a podporovat přístup mladých mužů a žen k zodpovědným pozicím v rámci profesního života, ve sdruženích, v politice a místních a regionálních úřadech.

23. V mezích jejich možností by měly místní a regionální úřady podporovat vzdělávací programy pro rovnost mezi muži a ženami, a to už od raného dětství.
24. Pro rozvoj programu rovnosti mezi muži a ženami by místní a regionální úřady měly:
 - i. navrhnout střednědobý plán s cílem odstranění nerovností mezi mladými muži a ženami;
 - ii. realizovat a zhodnotit prostředky, které podporují rovnocenné příležitosti pro dívky a mladé ženy.
25. K dosažení tohoto cíle by měly tyto programy konkrétně umožnit dívkám a mladým ženám:
 - i. obdržet specifické informace o vzdělávacích kurzech vedoucích k profesio-
nální kvalifikaci;
 - ii. naučit se pracovním dovednostem prostřednictvím grantů a speciálních
studijních kurzů, včetně těch profesí, které jsou tradičně považovány za
vhodné pro muže;
 - iii. školit je k aktivní účasti na veřejných záležitostech a svěření zodpovědnosti
na nejvyšší úrovni, a to na základě míst vytvořených přímo pro ženy;
 - iv. zavést finanční opatření pro sociální služby, které pomáhají dívkám a mla-
dým ženám.

1.8 Program pro venkovské oblasti

26. Místní a regionální úřady musí při rozvoji aktivit pomáhajících participaci mládeže zvážit rozdílné potřeby mladých lidí v oblasti venkova. Proto by měly:
 - i. zajistit, že programy pro vzdělání, zaměstnání, bydlení, dopravu by měly odrážet a zaměřovat se na speciální potřeby mládeže žijící v oblasti venkova. Tyto programy by měly pomoci těm mladým lidem, kteří chtějí žít na venkově. Mládež žijící na venkově by neměla očekávat nebo snášet nižší úroveň sociálních služeb a zaopatření než ty, které jsou poskytovány ve městech;
 - ii. poskytnout finanční a jinou podporu organizacím mládeže a dalším společenským organizacím aktivním na venkově. Tyto organizace mohou stimulovat sociální a kulturní život ve venkovských společnostech a mohou představovat důležité sociální východisko pro mládež. Mládež a další společenské organizace nehrají pouze důležitou roli v povzbuzování účasti mládeže, ale zvyšují také kvalitu života a zároveň bojují s takovými problémy, jako je venkovská izolace.

1.9 Program přístupu ke kultuře

27. Umění a kultura existují ve formách, které jsou rozmanité a neustále se mění podle vkusu, místa a období. Jsou však nicméně součástí minulého, přítomného a budoucího osobního a společného dědictví, do kterého budou přispívat následující generace. Jsou určitým způsobem odrazem každé společnosti. Mladí lidé skrze svou kulturní zkušenost a schopnost pro iniciativu, bádání

a zlepšování budují a hrají roli v tomto kulturním vývoji. Proto je tedy důležité umožnit jim přístup ke kultuře ve všech jejích formách a prosazovat jejich možnosti pro kreativní aktivity, zahrnující nové oblasti.

28. Místní a regionální úřady by proto měly přijmout, společně s mládeží a jejich organizacemi programy, které jim umožní stát se kulturními činiteli s přístupem k praktickému poznávání kultury a tvůrčím aktivitám za použití metod, které jsou vytvořeny za tímto účelem.

I.10 Program pro trvale udržitelný vývoj a životní prostředí

29. Tváří tvář ke zvyšujícímu se zhoršování životního prostředí místní a regionální úřady by měly poskytovat finanční podporu vzdělávacím projektům ve školách a organizacích za účelem zvyšování povědomí o problémech týkajících se životního prostředí.
30. Uvědomovat si problémy životního prostředí je prvořadým zájmem mládeže, protože se bude muset v budoucnu vyrovnat s důsledky chyb z minulosti, a proto by místní a regionální úřady měly podporovat aktivity a projekty, které prosazují udržitelný rozvoj a ochranu životního prostředí a do kterých je zahrnuta také mládež a její organizace.

I.11 Program potírání násilí a kriminality

31. S uvědoměním si toho, že oběťmi kriminality a násilí jsou často mladí lidé, a připsušením nutnosti nalézt přiměřenou odezvu na kriminalitu a násilí v současné společnosti, jako i potřebu zahrnout mládež přímo do boje s těmito problémy;
32. Místní a regionální úřady by měly:
 - i. začlenit mládež do prevence kriminality v obecních radách tam, kde tyto rady existují;
 - ii. pracovat především s mládeží, u které existuje vyšší riziko možnosti stát se součástí zločinu, nebo s těmi, kdo již mají zkušenosti s kriminalitou;
 - iii. bojovat proti rasistickému násilí všemi dosažitelnými prostředky;
 - iv. zastavit všechny formy násilí ve školách. Tato činnost by měla být vykonávána ve spolupráci se všemi významnými činiteli, jako jsou vzdělávací a policejní orgány, učitelé, rodiče a sami mladí lidé;
 - v. přispět ke vzniku sítě asociací a projektů prosazujících nenásilí a toleranci, a to jak ve škole, tak i mimo školu;
 - vi. v co největší míře ochránit mladé lidi před sexuálním zneužíváním, týráním nebo jinými formami ubližování a zajistit takovou strukturu, která poskytuje psychologickou a materiální pomoc a důvěrné konzultace případným obětem.
33. V provádění výše uvedeného by místní a regionální úřady měly přispívat k tvorbě důvěrného prostředí a respektu mezi mladými lidmi a veřejnými orgány, jako je policie.

I.12 Program proti diskriminaci

34. Místní a regionální úřady by měly aktivně prosazovat lidská práva a opatření proti diskriminaci minorit (zahrnující jejich mladé členy) nebo proti mladým osobám s postižením a dalším skupinám, které mohou trpět diskriminací. Dále by měly prosazovat rozvoj multikulturních společenství skrze integraci minorit a počítat s jejich různorodými potřebami, zvyky, kulturami a životními styly.
35. V této souvislosti by místní a regionální úřady měly:
- schválit nebo zesílit legislativu směřující proti diskriminaci a zabezpečit rovný přístup pro všechny občany na veřejná místa, k odbornému výcviku, vzdělávání, ubytování, kulturním aktivitám a dalším oblastem života. Takový přístup by měl být sledován a zaručen představiteli místního vedení a představiteli minorit a samotných mladých lidí;
 - starat se o dialog mezi náboženstvími, o multikulturní a protirasistické vzdělávání, které se stane součástí školního kurikula.

I.13 Program v oblasti sexuální výchovy

36. Během dospívání při přechodu z dětské závislosti na rodině, škole, náboženských či jiných autoritách na nezávislý život dospělého jedince může být mládež konfrontována s množstvím problémů spojených s jejich osobními vztahy (v rodině či blízkém kruhu, s jejich vrstevníky, přáteli a partnery). Rozvoj a praktikování sexuálního chování není vždy jednoduché a někdy může být těžké si ho připustit, jestliže na něj není mladý člověk připraven. Navíc existuje stálá ignorace zdravotní problematiky v oblasti sexu a také značná nedůvěra k oficiálnímu postoji k rizikům určitého sexuálního chování.
37. Pro pomoc mladým lidem najít si svoji cestu směrem ke zdravému a uspokojivému citovému životu by měly místní a regionální úřady společně s rodiči, školami a organizacemi specializovanými v této oblasti prosazovat a podporovat:
- nedirektivní vzdělávání ve školách v oblasti sexu;
 - organizace a služby nabízející informace o vztazích, sexuálních praktikách a plánování rodičovství;
 - práci skupin vrstevníků v této oblasti.
38. Mladí lidé by měli být aktivně spojeni s plánováním, realizací a hodnocením informací a dalších služeb zaměřených na ně samotné v této oblasti.

I.14 Program přístupu k právu a zákonům

39. Z důvodu společného života musí být právo respektováno všemi členy společnosti. V demokratických společnostech jsou tato pravidla projednávána a přijata volenými zástupci občanů, konkrétně vyslovena zvláště v legislativních textech, které ukládají práva a povinnosti všem osobám.
40. Jelikož je stále více těchto textů, pro jednotlivce je mnohem těžší je znát, respektovat a uplatňovat je, vytváří se tím nesourodost mezi občany. Mladí lidé jsou pochopitelně nejvíce dotčeni tímto fenoménem.

41. Místní a regionální orgány by proto měly usnadnit přístup mladých lidí k jejich právům:
- i. rozvojem jejich znalostí skrze šíření informací především ve škole, skupinách vrstevníků a informačních službách;
 - ii. používáním jejich práv prostřednictvím podporujících služeb vytvořených tak, aby pracovaly podle mladých lidí a jejich přání;
 - iii. umožněním účasti mladých lidí na vytváření nových pravidel.

Část II: Nástroje pro spoluúčast mládeže

42. Za účelem dosažení skutečné participace mládeže je třeba vytvořit určitý počet nástrojů, které splní tyto cíle. Znamená to především rozvoj školení mládeže na participaci, informovanost, poskytování všech prostředků komunikace, podporu jejich projektů a uznání obětavé veřejné a dobrovolnické práce. Zapojení mládeže má úplný smysl tam, kde role mladých lidí v politických stranách, obchodních společnostech a asociacích je uznávána a zejména tam, kde je vykonáno úsilí k zakládání a podporování mládežnických asociací samotnou mládeží.

II.1 Školení ve spoluúčasti mládeže

43. Místní a regionální orgány, vědomy si dominantní role, kterou hraje škola v životě mladých lidí, by měly poskytovat ve školním prostředí podporu a školení ve spoluúčasti mládeže, vzdělávání v oblasti lidských práv a neformální učení. Měly by také provádět školení (trénink) a podporu pro účast mladých lidí v asociativním životě a v jejich místní komunitě podporou:
- i. odborného školení pro učitele a pracovníky mládeže v oblasti praktikování spoluúčasti mládeže;
 - ii. všech forem účasti žáků ve školách;
 - iii. občanských vzdělávacích programů ve školách;
 - iv. vrstevnického vzdělávání poskytovaním nezbytného místa a prostředků a podporou výměn dobrých zkušeností.

II.2 Informování mladých lidí

44. Informace jsou často klíčem k účasti a právo mladých lidí mít přístup k informacím o příležitostech a záležitostech, které se jich týkají, je stále více uznáváno v oficiálních evropských a mezinárodních dokumentech¹ a ne pouze v kontextu místního a regionálního života.
45. Za účelem účasti v aktivitách a v životě jejich společnosti nebo také z prospěchu služeb zaměřených na ně, potřebují mladí lidé o těchto službách a aktivitách především vědět. Účast v aktivitách a projektech, které je zajímaví a které si sami organizují, je často krokem v procesu povzbuzování a hlubšímu zapojení do společnosti, včetně politického života.

¹ Viz příklad doporučení No. R (90) 7 Committee of Ministers of the Council of Europe týkající se informací a poradenství pro mladé lidi v Evropě přijaté 21. února 1990.

46. Místní a regionální úřady by proto měly podporovat a zlepšovat existující informační a poradenská centra pro mladé lidi za účelem ujištění, že poskytují službu v takové kvalitě, která vyhovuje potřebám mladých lidí. Tam, kde taková centra neexistují, měly by místní a regionální úřady nebo jiní příslušní činitelé podporovat a napomáhat vytvoření adekvátních informačních center pro mladé lidi, mezi jinými skrze existující struktury, jako jsou školy, mládežnické servery a knihovny. Měla by být přijata specifická opatření, jež vyhovují potřebám mladých lidí, kteří mají problémy v přístupu k informacím (jazykové bariéry, žádný přístup k Internetu apod.).
47. Informační služby pro mládež se musí přizpůsobit určitým profesionálním zásadám a standardům.² Veřejné orgány jsou povzbuzovány k zaručení takových standardů a k podpoře jejich neustálého zlepšování všude tam, kde je to možné v souladu s ustanovenými národními (či oblastními) měřítky kvality a standardů. Mladí lidé by měli mít příležitost zúčastnit se přípravy, realizace a vyhodnocení aktivit a výsledků informačních center mládeže a také by měli být zastoupeni v jejich řízení.

II.3 Prosazování účasti mládeže prostřednictvím informačních a komunikačních technologií

48. Informační a komunikační technologie nabízejí nové možnosti informování a umožňují účast mládeže. Mohou být použity pro výměnu velkého množství informací a díky jejich interaktivitě také ke zvýšení účasti mládeže. Místní a regionální úřady by proto měly používat tyto technologie v jejich informačních a participačních programech, a to za podmínek garantování přístupu všem mladým lidem ve smyslu dostupnosti a přístupu ke školení na používání těchto nových nástrojů.

II.4 Prosazování účasti mládeže v médiích

49. I když jsou mladí lidé hlavními zákazníky médií, mohou hrát roli v této oblasti zvyšováním možností, které jsou jim poskytovány pro jejich vyjádření, a účasti na produkci informací poskytovaných médií. Prostřednictvím jednání s určitými subjekty poskytují různorodé a často přístupnější informace, které předávají svým vrstevníkům. Tato účast mladým lidem také umožňuje pochopit tvorbu informací a rozvoj nezbytného kritického myšlení.
50. Místní a regionální úřady by proto měly podporovat vznik a působení médií (rádia, televize, psaného i elektronického tisku atd.) vyvinutého mladými a pro mladé stejně jako relevantní školící programy.

II.5 Povzbuzování mladých lidí k účasti na dobrovolné práci a na veřejných záležitostech

51. Mladí lidé by měli být podporováni a povzbuzováni k účasti na dobrovolných aktivitách. V době, kdy se zvyšuje tlak na individuální výkon a úspěch ve vzdě-

²Viz příklad European Youth Information Charter přijaté European Youth Information a Counselling Agency (ERYICA).

lávání i práci, je důležité, aby dobrovolnictví bylo podporováno a prosazováno. Proto by místní a regionální úřady měly:

- i. podporovat vznik dobrovolnických center a rozvinout iniciativy, které jsou zaměřeny na podporu a prosazování účasti mládeže na dobrovolných aktivitách, jako jsou informační a propagační kampaně;
- ii. ve spolupráci s mladými lidmi, dobrovolnickými organizacemi, vzdělávacími úřady a zaměstnavateli rozvinout systém, který rozpozná a potvrdí dobrovolné aktivity ve formálním vzdělávacím systému a v zaměstnání.

II.6 Podpora iniciativ a projektů mladých lidí

52. Mladí lidé mají mnoho nápadů, které mohou být přeneseny do projektů a místních aktivit prospěšných všem. Při zajištění dostatečné podpory mohou tyto projekty a jejich úspěch či neúspěch pomoci mladým lidem rozvinout jejich smysl pro zodpovědnost a nezávislost. Místní a regionální úřady by proto měly usnadnit realizaci těchto projektů (v malém i velkém měřítku) prostřednictvím profesionální podpory a přístupu k finanční, materiální a technické pomoci.

II.7 Prosazování organizací mládeže

53. Mládežnické organizace jsou unikátní tím, že jsou primárně zaměřeny na potřeby a zájmy mladých lidí a na jejich reflexi. Poskytují také prostor, kde se mohou mladí lidé učit a prožít možnosti a výzvy díky účasti na společných rozhodnutích a činnostech s ostatními. Může jít o strukturované organizace nebo neformální skupiny mladých lidí. Je důležité, že mladí lidé mají příležitost (jestliže si to přejí) připojit se k organizaci mládeže podle vlastního výběru. Mladí lidé (jestliže chtějí) by měli mít právo a podporu k založení jejich vlastních organizací. Proto:
 - i. místní a regionální úřady by měly mít specifický rozpočet určený čistě pro podporu organizací mládeže, které podporují aktivity a poskytují služby nebo působí jako jejich mluvčí v obcích a zastupují jejich zájmy. Preferovány by měly být spolky, které jsou organizovány mládeží a pro mládež a mají programy pro umožnění aktivní účasti mládeže;
 - ii. místní a regionální úřady by měly vyvinout princip a systém společného rozhodování (v souladu s principem co-managementu Rady Evropy) ve spolupráci s mladými lidmi a organizacemi mládeže v oblasti týkající se mládeže. Je důležité, aby tam, kde je tento systém použit, mladí lidé a jejich organizace byli respektováni jako plnohodnotní partneři a měli možnost (pokud si to přejí) se těchto aktivit nezúčastňovat.

II.8 Účast mládeže v nevládních organizacích a politických stranách

54. Živoucí, nezávislý a aktivní nevládní sektor je podstatným prvkem jakékoli opravdové demokratické společnosti. Je také důležité, aby ostatní součásti občanské společnosti jako například politické strany byly silné a aktivní na místní a regionální úrovni. Účast na demokratickém životě země, regionu či lokality znamená více než jen účast na volbách jednou za několik let. Proto je účast

v nevládních organizacích a politických stranách důležitá, neboť pomáhá občanům průběžně ovlivnit rozhodování a činnosti. Je důležité, aby mladí lidé byli povzbuzováni a podporováni v účasti na společném životě v jejich obcích.

55. Místní a regionální úřady by měly nevládním organizacím, které aktivně prosazují účast mladých lidí v jejich aktivitách a demokratických rozhodovacích strukturách a procedurách, poskytovat finanční a jiné zdroje.
56. Místní a regionální úřady ve spolupráci s politickými stranami by měly obecně prosazovat účast mladých lidí ve stranickém politickém systému a podporovat specifické akce, např. školení.

Část III: Institucionální zapojení mladých lidí v místních a regionálních záležitostech

57. Za účelem uskutečnění sektorální politiky vyložené v části druhé by měly místní a regionální úřady provést připojení vhodných struktur nebo opatření umožňujících účast mladých lidí na rozhodnutích a debatách, které je bezprostředně ovlivňují.
58. Tyto struktury budou přebírat různé formy podle úrovně, na které jsou založeny – ve vesnici, městě, městských čtvrtích uvnitř měst, nebo dokonce regionu. Měly by vytvořit podmínky pro opravdový dialog a partnerství mezi mladými lidmi a místními nebo regionálními úřady a měly by umožnit mladým lidem a jejich zástupcům být plnohodnotnými činiteli v oblastech, které se jich dotýkají. Takové struktury by měly být reprezentativní a stálé a měly by se zabývat všemi záležitostmi, ve kterých mladí lidé vyjadřují své zájmy. Kromě toho může být uvažováno, že mohou být vytvořeny ad hoc struktury k debatám nebo činnostem o specifických sporných otázkách. V případě nutnosti může být vhodné kombinovat různé formy.

III.1 Rady mládeže, parlamenty mládeže, fóra mládeže

59. Efektivní účast mladých lidí v místních a regionálních záležitostech by měla být založena na jejich povědomí sociálních a kulturních změn, které probíhají uvnitř jejich obce, a na požadavcích stálých reprezentativních struktur, jako je rada mládeže, parlament mládeže nebo fórum mládeže.
60. Tyto struktury mohou být vytvořeny pomocí voleb nebo ustanovením uvnitř organizací mládeže nebo na dobrovolné bázi. Členové by měli odrážet sociologický charakter obce.
61. Mladí lidé by měli převzít přímou zodpovědnost za projekty a hrát aktivní roli v příbuzných programech. Pro tento účel by měly místní a regionální úřady vytvořit nebo podporovat struktury pro jejich aktivní účast.
62. Tyto struktury poskytují fyzický rámec pro volné vyjádření mládeže podle jejich zájmu, zvláště pokud se týče zvyšování zájmu orgánů a možnosti tvorby návrhů. Sporné otázky, které vyvstanou, mohou odrážet ty, které byly vyloženy v části I současné charty.
63. Role takových struktur může zahrnovat:

- i. veřejné diskuse pro volné vyjadřování mladých lidí podle jejich zájmu týkající se mj. návrhů a programů úřadům;
 - ii. možnosti vytvářet návrhy místním a regionálním úřadům;
 - iii. možnost orgánům radit se s mladými lidmi v oblasti sporných otázek;
 - iv. veřejné diskuse tam, kde jsou projekty zahrnující mladé lidi vyvíjeny, sledovány a hodnoceny;
 - v. veřejné diskuse za účelem napomáhat konzultacím s mládežnickými organizacemi a asociacemi;
 - vi. možnost účasti mládeže v ostatních místních a regionálních poradních orgánech.
64. Umožněním mladým lidem vyjádřit se a jednat o problémech, které se jich dotýkají, takové struktury poskytují školení v demokratickém životě a v řízení veřejných záležitostí.
65. Proto by měli být mladí lidé povzbuzováni k účasti v takovýchto strukturách a aktivitách s cílem prosazování jejich schopnosti učit se a praktikovat principy demokratického občanství. Zvláště mladým lidem, kteří jsou podněcovatelé projektů a dialogů s úřady by takovéto struktury měly také poskytnout fórum pro školení v demokratickém vedení.
66. Místní a regionální úřady a mladí lidé budou mít také společný prospěch z násobného efektu, který přináší participace mladých lidí v takovýchto strukturách zvláště v rámci povzbuzování mladých lidí v používání jejich občanských práv, např. účast ve volbách a jiných formách hlasování, včetně referenda.

III.2 Podpora struktur participace mládeže

67. Efektivní funkce institučních struktur účasti mládeže (formálních i neformálních) vyžadují zdroje a podporu. Za tímto účelem by místní a regionální úřady měly poskytovat těmto strukturám prostory, finanční prostředky a materiální podporu, a to z důvodu zajištění jejich hladkého a efektivního chodu. Poskytnutí těchto prostředků nevylučuje tyto struktury z hledání další finanční a materiální podpory z jiných zdrojů, jako jsou soukromé nadace a společnosti.
68. Místní a regionální úřady by měly zabezpečit garanci poskytnutí pomoci strukturám participace mládeže. Za tímto účelem by měly stanovit garanta – jednotlivce či skupinu osob – pro sledování podpůrných opatření a oslovení v případě potřeby.
69. Takovýto jednotlivec či skupina osob by měl být nezávislý na politických strukturách a strukturách participace mládeže a měl by být odsouhlasen oběma výše uvedenými strukturami.
70. Navíc ke garanci výše uvedené podpory by funkce jednotlivce, příp. skupiny osob mohla obsahovat:
- i. působení jako zprostředkovatel mezi mladými lidmi a zvolenými místními a regionálními zástupci v řešení problémů vzešlých z obou stran;
 - ii. působení jako obhájce mladých lidí v případě napětí mezi mladými lidmi a místními a regionálními orgány;

- iii. působení jako kanál, prostřednictvím kterého mohou komunikovat místní a regionální úřady a mladí lidé;
- iv. přípravu pravidelných zpráv pro mladé lidi a místní a regionální úřady za účelem vyhodnocení úrovně účasti mladých lidí na místním a regionálním životě, např. realizací projektů či zapojením ve strukturách participace mládeže a dopadu jejich účasti.

Přeložila Martina Klímová

Zprávy

Didaktika – opora proměn výuky?

V červnu 2003 proběhla na naší fakultě (PF UHK) konference se zahraniční účastí, která hledala odpověď na jednu z aktuálních otázek. Je didaktika oporou proměn výuky? Konference byla určena široké pedagogické veřejnosti, všem, kteří se o danou problematiku zajímají. Setkala se s velkým zájmem u širokého spektra pedagogických pracovníků, především mezi vysokoškolskými učiteli, ale též mezi učiteli a vedením téměř všech typů a stupňů škol. Referáty přednesené v plénu prohloubily pohled na současné tendence vývoje didaktiky a na přípravu učitelů. Nastolily otázky týkající se formy vzdělávání budoucích pedagogů. Předznamenaly tematickou šíři následných vystoupení a naznačily hledání cest optimální přípravy studentů pedagogických fakult v současnosti. Odpolední program probíhal ve dvou sekcích. Sekce č. 1 byla věnována didaktice na učitelských fakultách, sekce č. 2 didaktickým inovacím v praxi základních a středních škol.

Jaké úkoly vyplývají z přednesených příspěvků pro teorii a praxi výuky a vzdělávání? Na základě obsahové analýzy příspěvků lze obecně konstatovat, že je třeba:

- zpracovávat teoretická východiska vzdělávání s přihlédnutím k současným požadavkům doby,
- hledat neustále modely učitelské přípravy učitelů (pregraduální i postgraduální) adekvátní nynější době a blízké budoucnosti,
- objasňovat učitelské veřejnosti (i studentům učitelství) podstatu nových jevů ve vzdělávací oblasti v kontextu se současnými podmínkami života (v naší společnosti i globálními),
- seznamovat učitelskou veřejnost (i studenty učitelství) s prostředky efektivního (a aktivního) vyučování a napomáhat jejich aplikaci do praxe,
- studovat práci inovativních škol a inovativních učitelů a popularizovat výsledky empirického bádání.

Dále budou úkoly konkretizovány dle jednotlivých tematických okruhů příspěvků.

V celkovém pohledu na všechna sdělení konference z hlediska početnosti vystupuje do popředí tematická skupina, která se týkala učitelské přípravy,

především formy pregraduální. Byla naznačena její teoretická východiska, mající základ v konstruktivistické teorii. Je zřejmé, že si nachází své uplatnění. Je však třeba více propracovat aplikaci této teorie do školní praxe při komplexnější změně podmínek výuky, ale i s přihlédnutím na její meze, na které bylo rovněž upozorněno.

Poměrně velký prostor byl dále věnován struktuře pedagogicko-psychologických disciplín v pregraduální přípravě učitelů a různým metodám a formám práce se studenty v pedagogických disciplínách. Byly představeny postupy (i zcela nové) vedoucí k aktivitě studentů na seminářích. Zároveň bylo poukázáno na okolnosti, které neumožňují na školách změny realizovat. Zajímavé bylo i seznámení s celým kurzem rozvoje tvořivosti u studentů učitelství polské provenience.

V několika vystoupeních bylo konstatováno, že je nedostatečně řešená pedagogická příprava učitelů odborných předmětů pro zajištění efektivního vzdělávání. Tento problém si vyžaduje velkou pozornost vzhledem k počtu studentů odborných škol i vzhledem k jejich uplatnění na trhu práce.

Úkoly vyplývající z přednesených příspěvků:

- Pokračovat ve vzájemné spolupráci a výměně informací o průběhu, prostředcích, výsledcích i problémech v pedagogické přípravě učitelů, neboť rozhovory a diskuse na toto téma jsou inspirativní a přínosné.
- Hledat cesty kvalitní přípravy učitelů DPS, učitelů odborných předmětů. V tomto směru je obzvlášť významné podněcovat a realizovat úzkou spolupráci mezi obecnými a oborovými didaktiky.
- Připravovat intenzivněji studenty pregraduálního studia i učitele v praxi na realizaci inovací.
- Usilovat o komplexní (systémové) proměny školy.
- Mapovat klady a zápory konstruktivistického pojetí výuky na všech typech škol a analyzovat výsledky a zkušenosti z jeho aplikace do praxe.
- Odstraňovat v příspěvech naznačené brzdy inovací, existující téměř na všech úrovních pedagogické praxe i řízení.

Reakce na současné zavádění Rámcového vzdělávacího programu (RVP) do škol vyznívaly ponejvíce kriticky. Autoři upozorňovali na jeho problematická místa i na nedostatek připravenosti terénu na jeho přijetí a tvořivou školní práci podle něho.

Úkoly vyplývající z přednesených příspěvků:

- Propracovávat a konkretizovat dílčí cíle RVP.
- Zajistit větší informovanost o RVP mezi učiteli v pedagogické praxi.
- Spolupracovat na budování dovedností učitelů pro samostatnou a tvořivou činnost s RVP.

Zajímavou a početnou skupinu tvořily příspěvky týkající se výzkumů pro-

vedených na základních, středních i vysokých školách. Jejich prostřednictvím byla zkoumána aktivita žáků při vyučování, představy studentů pedagogické fakulty o výuce obecné didaktiky nebo též představy učitelů základních škol o způsobu a podmínkách naplňování cílů Rámcového vzdělávacího programu na základních školách.

Významné místo v této skupině zaujímá příspěvek týkající se principů efektivního vyučování. Vznikl rovněž jako výsledek výzkumu ve Spolkové republice Německo.

Úkoly vyplývající z přednesených příspěvků:

- Zvýšit počet výzkumů komplexnějšího rázu a rozvinout spolupráci fakult na těchto výzkumech.
- Popularizovat principy efektivního vyučování. Seznámit budoucí i stávající pedagogy s prostředky, kterými jej lze dosáhnout.

V příspěvcích se objevilo téma, které je velmi žádoucí pro svou konkrétnost a pozitivní náboj. Jedná se o ukázky zdařilých inovačních procesů na základních školách v Brně. Je z nich patrné, že ke kvalitě, které tyto školy dosahují, dospěly v dlouhodobějším procesu a po důkladné přípravě pedagogického týmu. Je rovněž jasné, že tamní pedagogové nepovažují tento proces za jednorázový akt a že se průběžně zaměřují na prevenci či eliminaci problémů, které v pedagogické činnosti nastávají nebo kterým by chtěli předjet.

Úkoly vyplývající z přednesených příspěvků:

- Vyhledávat pozitivní příklady inovačních procesů na školách, studovat a zobecňovat poznatky o podmínkách, faktorech a souvislostech, které činí proces „modernizace“ školy a jejího chodu úspěšným.
- Zobecňovat získané poznatky, pomáhat pedagogické praxi odhalovat a řešit problémy při cestě za novou školou.

Ani otázka učebnic nezůstala bez povšimnutí. Byla prezentována jednak jako faktor znemožňující proměnu výuky, jednak byla uváděna ve formě kompendia jako prostředek umožňující variabilitu výuky.

Nekázeň žáků byla ojedinelým tématem, přesto nelze nechat tento problém bez povšimnutí.

Úkoly vyplývající z přednesených příspěvků:

- Je třeba nahlížet komplexněji na projevy nekázně žáků při vyučování a osvojovat si strategie jejich prevence či zvládnání.
- Při tvorbě a výběru učebnic přihlížet kromě jiného k tomu, jaké postupy jsou v ní preferovány (induktivní, deduktivní), nakolik učebnice navozuje prvky problémového vyučování a dalších aktivit žáků (studentů).

Jak odpovídali autoři příspěvků na úvodní otázku konference? Přímo se k ní vyjádřilo jen několik pedagogů, a to tak, že *didaktika se může stát*

oporou výuky, ale vždy v závislosti na dalších podmínkách, např. komplexně s ostatními pedagogickými disciplínami nebo v závislosti na pojetí vědních oborů, kterým vyučujeme. Také obsahová náplň mnohých příspěvků, i když se zabývaly jen dílčím problémem, toto potvrzují. To znamená, že při formulování teoretických úvah didaktických i při konkrétním zavádění inovací do praxe je třeba brát v úvahu princip komplexnosti (systémovosti).

Jak reagovaly příspěvky na současné problémy? Byly odrazem reakcí pedagogů na nové požadavky doby, ale nepostihovaly všechna témata, o kterých se domníváme, že tvoří důležitou součást proměn výuky a vzdělávání. Jedná se například o doporučený postup při zavádění inovací na školách, o spolupráci mezi učiteli, o individuální přístup k žákům, o hodnocení žáků a evaluaci práce školy. Mohly by se týkat konfrontace se zahraničními poznatky a zkušenostmi, budování klíčových kompetencí, o kterých se na této konferenci nehovořilo, ale také problematiky vzdělávání vysokoškolských pedagogů, motivace a angažovanosti pedagogů při realizování inovací ve vzdělávacím procesu atp. Existuje ještě celá řada problémů, o kterých by se mělo diskutovat, a jak je vidět, mnohdy přesahují rámec didaktiky. Proměny výuky jsou jevem permanentním, a proto na dalších setkáních můžeme v diskusích pokračovat.

Potěšitelné bylo, že účastníci konference projevili zájem, aby se další podobná akce uskutečnila co nejdříve. Bylo dohodnuto i téma budoucí konference. Zní: „Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi“.

Tímto oznámením zveme zájemce o danou problematiku na den 25. 5. 2004 do Hradce Králové, aby se zúčastnili našeho rokování. Obohatí jistě teorii i praxi přípravy budoucích učitelů. Těšíme se na nové setkání. Chceme jím oslavit nejen 40. výročí založení České pedagogické společnosti, ale i 45. výročí vzniku Pedagogické fakulty.

Jana Doležalová

Výchova v kontextu sociálních proměn

Česká pedagogická společnost spolu s Ústavem pedagogických věd FF MU v Brně a s Ústavem pedagogických věd UTB ve Zlíně uspořádala konferenci na téma „Výchova v kontextu sociálních proměn (v současné české společnosti)“. Konference proběhla ve dnech 20. a 21. ledna 2004 v Brně.

V aule Filozofické fakulty MU v Brně zazněly ve společné části tři referáty, které se zabývaly obecnými otázkami výchovy v současných podmínkách. Docent Jiří Pelikán ve svém referátu s názvem *Hledání těžiště výchovy* označil za nejdůležitější úkol vymezení základních podstatných problémů výchovy. Zabýval se vybranými stránkami osobnosti (charakter, hledání a na-

lézání smyslu, orientace v životě, životní pozice a světový názor, svoboda a odpovědnost) a naznačoval cesty, jak může výchova jednotlivé složky pozitivně či negativně ovlivňovat. V závěru symbolicky vyjádřil pojetí učitele jako průvodce na cestě k samostatnému životu.

Prof. Stanislava Kučerová uvedla výchovu do širšího evropského kontextu. V příspěvku *K hodnotové dimenzi výchovy v budoucí Evropě* upozornila na postupné borcení hodnotového systému současné společnosti, ve které převládá zájem jedince (skupiny) nad zájmy celku. Za jeden ze závažných problémů, který provází náš vstup do Evropské unie, označila ztrátu národní identity, která se již plnou měrou projevuje u naší mládeže.

Prof. Peter Ondrejkovič v referátu na téma *K úlohám pedagogických vied v integračnom procese* vidí perspektivu pedagogiky v propojení s hraničními disciplínami, v integraci věd o výchově a vzdělávání. Nemá však na mysli pouze tradiční hraniční disciplíny jako psychologii, ale vidí širší rámec systému věd o výchově a vzdělávání, kam zařazuje kromě filozofie (zvláště filozofii výchovy a filozofickou antropologii) a sociologie (sociologie výchovy) také ekonomii (ekonomii výchovy a vzdělávání). Považuje to za nezbytné nejen pro teoretické pozorování a zkoumání, ale i pro koncepci východisek, abstrakci a konkretizaci na různých úrovních.

Odpoledne probíhalo v prostorách CDVU Šlapanice jednání v sekcích. Účastníci se rozdělili do tří sekcí: Výchovné možnosti školy, Možnosti výchovy ve volném čase a Celoživotní sebevýchova a sebezvzdělávání. Sekce Výchovné možnosti školy (moderátoři doc. Semrád a dr. Prokop) se ukázala jako nejobsažnější, přihlásilo se do ní přibližně třicet referujících, kteří pojali téma z mnoha hledisek:

- vysokoškolská příprava učitele,
- sociální podmínky výchovy,
- funkce rodiny a školy ve výchově,
- výchova ke zdravému způsobu života, protidrogová výchova,
- výchova (dramatická) jako školní předmět,
- vliv hodnocení na výchovu,
- osobnost učitele a její význam ve výchově.

Sekce Možnosti výchovy ve volném čase (moderátoři dr. Knotová, dr. Hofbauer) měla mnohem konkrétnější téma a devět referujících. Proto měli možnost diskutovat také o jednotlivých dílčích tématech. Účastníci se věnovali:

- vlivu proměn ve společnosti na změny v hodnotové orientaci,
- návrhům na reformu institucí, které se zabývají volnočasovými aktivitami,
- významu volnočasových aktivit v prevenci sociálně patologických jevů.

Moderátoři sekce Celoživotní sebevýchova a sebevzdělávání (prof. Švec a Mgr. Chudý) pojali práci v sekci jako diskusi nad společně vybranými základními problémy zaměření sekce. Účastníci se tak dotkli takových témat jako:

- proměny přípravy učitele,
- sebevzdělávání a kariérní růst,
- výchova dětí jako sebevýchova,
- soustavné vzdělávání učitelů.

Jako velmi aktuální a zásadní problém současnosti se ukázala absence systému celoživotního vzdělávání učitelů. Postgraduální vzdělávání není zakotveno ve vysokoškolském zákoně a kromě toho dochází v současné době k omezování práce pedagogických center, která v dalším vzdělávání učitelů sehrávají velmi důležitou úlohu.

Na závěrečném společném jednání se účastníci shodli v názoru, že současná společnost a její hodnotový systém doznal velkých změn. Hledáme nyní nová morální měřítká pro život a výchovu v liberální společnosti. To je velký úkol pro filozofy, najít společný základ, aby civilizace vůbec přežila, a pro pedagogy, aby hledali cesty, jak v tomto duchu vychovávat.

Marta Rybičková

Zpráva o konferenci Slovenské pedagogické společnosti a katedry pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoděje v Trnavě

Rada slovenských vědeckých společností Slovenské akademie věd zařadila v roce 2002 mezi svých přibližně padesát aktivně působících vědeckých společností Slovenskou pedagogickou společnost. Po delší odmlce se s iniciativou vedoucí k obnovení činnosti Slovenské pedagogické společnosti ozvali zástupci odborné pedagogické obce v roce 2001. Na počátku roku 2002 (leden) zástupci přípravného výboru v čele s prof. L. Macháčkem, doc. J. Danekem a Mgr. M. Sirotovou požádali o zaregistrování Společnosti na zasedání Předsednictva Slovenské akademie věd. Žádost byla schválena a Slovenská pedagogická společnost mohla začít vyvíjet svoji pravidelnou činnost. Sídlem Společnosti se stala Univerzita sv. Cyrila a Metoděje (viz dále UCM) v Trnavě, sekretariát Společnosti působí při katedře pedagogiky Filozofické fakulty UCM. Předsedou výboru se stal prof. Mgr. L. Macháček, CSc., který se dlouhodobě zabývá problematikou občanské participace mládeže. Je prorektorem UCM, působí jako učitel na Katedře politologie a Katedře pedagogiky Filozofické fakulty UCM, je členem redakční rady časopisu

Pedagogická revue a předsedou redakční rady časopisu *Mládež a společnost*. Členové výboru Společnosti se svými spolupracovníky se přihlásili zejména k řešení koncepčních otázek rozvoje pedagogiky jako vědy, k plnění úkolů v oblasti tvorby a rozvoje národní koncepce výchovy a vzdělávání, k vytvoření platformy pro spolupráci institucí pedagogické vědy na Slovensku k navázání kontaktu s mezinárodními světovými a evropskými vědeckými společnostmi, dále připravili ambiciózní plán činnosti Společnosti. Členové Společnosti mohou vyvíjet aktivity ve čtrnácti odborných sekcích.

Dne 6. 2. 2004 Slovenská pedagogická spoločnosť s katedrou pedagogiky Filozofickej fakulty UCM uspořádala v Trnavě konferenci s názvem „Pedagogický výskum na Slovensku v európskom kontexte“. Konferenci se zúčastnili nejen členové Společnosti, odborníci ze všech slovenských vysokoškolských pedagogických pracovišť, zástupci ministerstva školství, ale také představitelé Trnavského kraje a vedení univerzity. Účastníků konference bylo více než osmdesát, mezi nimi byli také čtyři účastníci z České republiky, pedagogové a doktorandi Univerzity v Hradci Králové, Univerzity Palackého v Olomouci a Masarykovy univerzity v Brně. Výbor České pedagogické společnosti zastupovala na konferenci autorka tohoto příspěvku.

Úvodním slovem zahájil jednání konference předseda Společnosti prof. L. Macháček, který seznámil zúčastněné s hlavním tématem konference. Slova se poté ujal zástupce Trnavského kraje, který fundovaně hodnotil spolupráci univerzity s orgány kraje a kriticky hodnotil zejména způsob řízení a organizaci školského systému na Slovensku z pohledu krajských orgánů. Dopolední jednání pokračovalo vystoupením hlavních referujících. Profesor Š. Švec se zamýšlel ve svém příspěvku nad pedagogikou jako vědou, kterou představil jako humanitní, antropologicky orientovanou vědu, již však chybí společně sdílený evropský koncept. Poukazoval na velké rozdíly v definování a náplni pedagogiky v různých zemích. Dalším referujícím byl profesor P. Gavora. Jeho příspěvek se zaměřil na hodnocení metodologie u realizovaných pedagogických výzkumných šetření na Slovensku, jejichž výsledky autoři prezentovali v odborném tisku v uplynulých deseti letech. Konstatoval, že převládá výzkum kvantitativní nad kvalitativním (pouhých 5 % ze sledovaných výzkumů bylo kvalitativních), jeho charakter je explorační a deskriptivní s využitím zejména dotazníkové metody. Autoři výzkumných zpráv věnují málo pozornosti validizaci výzkumných nástrojů. Dopolední jednání ukončilo vystoupení docenta J. Daneka, v němž se zabýval obsahově tematickou profilací současného pedagogického výzkumu na Slovensku. Centrem pozornosti výzkumníků je škola a učitel. Organizátoři účastníky konference rozdělili na odpolední jednání konference do sedmi pracovních sekcí – sekce historie školství a dějin pedagogiky, didaktiky, sociální pedagogiky, pedagogiky volného času, pedeutologie, školského managementu

a předškolní a elementární pedagogiky. Čeští zástupci přispěli do jednání sekcí pedagogika volného času (zástupci Univerzity v Hradci Králové a Univerzity Palackého v Olomouci) a sociální pedagogika (pracovník Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně). Pracovní jednání v uvedených sekcích trvalo vzhledem k mnoha vystupujícím do podvečerních hodin. Pro členy Společnosti dále následovalo jednání Valného shromáždění Slovenské pedagogické společnosti. Společenský večer, na němž účastníci pozitivně hodnotili organizaci i odbornou úroveň jednání, ukončil setkání všech zúčastněných pedagogických odborníků.

Dana Knotová

Recenze

Seibert, N. (ed.) Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche.

Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001, 281 s. ISBN 3-7815-1167-7.

Problematika přípravy učitelů prožívá vzhledem k měnící se společenské roli a funkci školy, a tím i učitele značnou konjunkturu. V záplavě literatury, která se tímto tématem v různých zemích zabývá, je již jen velmi obtížné najít nové aspekty nebo inspirativní podněty. Tento sborník chce představit v proklamované jednotě nejrůznější analýzy, stanoviska a pokusy o řešení. Nutno přiznat, že se to nepovedlo, například z hlediska značné rozličnosti zkušeností a postavení jednotlivých příspěvatelů z řad bavorských badatelů (teoretiků) a politiků (praktiků). Jednotlivé příspěvky nesou rysy nehotovosti, různých, často protichůdných odborných přístupů, v nichž chtěl zřejmě vydavatel najít příležitost k vzájemné výměně názorů a zkušeností.

Úvodní stať (N. Seibert) zařazuje přípravu učitelů mezi „Reformstau a Profitbildung“ (pozastavení reformy a utváření ziskového prostředí) a stručně představuje a zdůvodňuje smysl a těžiště jednotlivých příspěvků, které jsou rozděleny do čtyř kapitol sborníku, zabývajících se jednotlivými tématy:

1. Zátěžové situace všedního školního dne a psychické zdraví.
2. Profesionalita v učitelském povolání.
3. Reformní návrhy podle jednotlivých druhů škol, včetně tzv. pasovského modelu přípravy učitelů.
4. Všeobecně uplatnitelný pilotní projekt k reformě přípravy učitelů.

Z prvních kapitol stojí za čtení stať F. Bohnsacka a U. Schaarschmidta věnující se zátěžovým situacím v průběhu všedního pracovního dne učitele. Autoři popisují subjektivní a objektivní faktory stresu a fenoménu „vyhoření“ (burn out) a poskytují přehled dobrých rad a zkušeností k jejich předcházení. Mezi ně je překvapivě řazen také téměř zapomenutý podnět J. Deweye týkající se systematického budování vlastní sebedůvěry pomocí sebevýchovy a religiozity. Tuto religiozitu pak vysvětluje nikoliv jako obrat k nitru člověka a uzavírání se do vlastního světa, ale jako pevné výcho-

disko pro učitelovu práci, snažení se o prakticky stále lepší a humánnější školu. Schaarschmidt obrací pozornost k analýze empirických dat a k zjištění a snaží se ukázat na rozdílnou podstatu problému v modelech podle jednotlivých částí Německa (jih, sever, západ a východ).

Známy bavorský příznivec názorů Komenského a poslanec bavorského parlamentu W. Eykmann se ve svém příspěvku zabývá chápáním učitele z hlediska jeho pedagogické role jako podněcovatele, či dokonce svůdce (Verführer) k učení se a vzdělávání. Předkládá historickou skicu naplněnou úryvky a názory Komenského a na jejich základě podporuje určitou podobu učitelovy práce v blízké budoucnosti. Jedním z předpokladů pro pozitivní vnímání učitele v budoucnosti je bránit pronikající redukci pedagogiky jako vědy jen na empiricky orientovanou disciplínu. Autoři K. Czerwenka a K. Nölle hledají možnosti zvládnutí základních kompetencí učitelovy práce již v rámci počáteční přípravy na univerzitě. Úspěšnost vidí ve zvýšení podílu praktické práce, což se jim vzhledem k akademičnosti a vědecké orientaci univerzit jeví jako málo pravděpodobné. Mnohem více nadějí vidí v rozvíjení „osobního učebního vzorce či modelu“ každého studenta učitelství.

Kapitola o profesionalitě učitelova působení obsahuje zajímavou statí S. Blömeke o získávání profesionálních dovedností v rámci bakalářských a magisterských studijních programů, přičemž se jednoznačně staví za model prakticky orientované přípravy učitele. Vedle zvýšení podílu praxe, v níž ale nevidí žádný všelék, dává velké možnosti rozvíjení vysokoškolské didaktiky, která by měla vycházet z dekonstrukce subjektivních představ a umožňovat moderní, seberegulující a sebeřídící model efektivního učení v modulech, které ovšem blíže nespecifikuje.

Další kapitola, týkající se reformních představ vztahujících se k jednotlivým druhům škol, přináší několik statí řešících pozitiva a negativa velmi různorodých požadavků v přípravě učitelů gymnázií (G. Wachser) a obchodních odborných škol (P. F. E. Sloane a T. Hasenbank). Wachler vidí současnou přípravu gymnaziálních učitelů jako „velmi zakademizovanou“ a navrhuje orientaci na současný smysl pojmu „vzdělání“ a změněný svět dětí a mládeže, což by zvýšilo efektivitu „gymnaziální pedagogiky“. Jeho argument, že v budoucnu se bude muset učitel vyrovnávat se zcela odlišnými potřebami žáků předpubertálního věku a potřebami již skoro dospělých lidí, podporuje snahu o zpraktičtění, a tím i zefektivnění přípravy učitelů pro tento druh školy. Sloane a Hasenbank ve svém příspěvku navrhuje a představují model modularizované přípravy odborných učitelů pro obchodní školy, který spočívá v propojenosti stále náročnějších a výběrově pojatých modulů všeobecně vzdělávacích (pedagogická kompetence) a předmětově odborných (profesní zaměření dané školy). Model by byl určen pro přípravu nových učitelů a další vzdělávání učitelů v praxi již působících. Závěrečných pět tezí se

týká nutné individualizace přípravy učitelů, odstátnění přípravy a obsahového vybavení ve smyslu celoživotního vzdělávání v rámci rozvoje sociálně osobnostní stránky učitele.

Posledním příspěvkem ve sborníku je informativní článek H.-S. Fuchse o tzv. pasovském modelu přípravy učitelů, který spočívá v propojenosti integrativního jádrového kurikula s jednotlivými poli profesního zaměření učitele. Princip modelu spočívá v propojenosti obou aspektů ve třech úrovních: V základních kurzech o teorii učení a výchovy, hodnocení, poradenství a inovativním jednání jsou propojeny předměty jako obecná pedagogika, školní psychologie a školní pedagogika. Ve druhé úrovni je studium orientováno na vyučovací předměty z hlediska základních kurzů a ve třetí úrovni potom následují specifická studia podle jednotlivých druhů a typů škol a vědecky posuzované kontakty s praxí (statistika, metodologie, projektování apod.).

Když kniha před rokem vyšla, byla všem v Německu doporučována jako cesta, jak dohlédnout dále než jen na okraj talíře problémů vlastní univerzity, a pasovský model byl pouze navržen, nyní již začal být v praxi organizace studia učitelství na univerzitě realizován. Na výsledky si ale budeme muset nějaký rok počkat.

Karel Rýdl

Kudláčová, B.: Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia.

Trnava: Trnavská univerzita, 2003, 168 s. ISBN 80-89074-66-9.

Do fondu pôvodnej pedagogickej literatúry pribudla významná publikácia z oblasti pedagogickej antropológie a filozofie výchovy. Ucelené monografické vedecké dielo sa ťažiskovo zaoberá problematikou základnej východiskovej pozície výchovy človeka. Cieľovým zámerom práce je „hľadanie“ prameňov výchovy a jej podstaty v kontexte, ktorý je nám vlastný – v tradícii európskych dejín a myslenia.

Obsahovo je text práce rozvrhnutý do piatich častí. Prvá časť tematicky pokrýva predmetovú a metodologickú rovinu. Jej nosnosť tvorí základný vzťahotvorný a komplementárny rámec „filozofia – antropológia – výchova“. Autorka rozpracúva základné kategórie určujúce pre rozvíjanie celého obsahu práce. Nastoluje otázku „Quis est homo?“; ta otvára priestor pre hľadanie odpovedí na otázky o pôvode, zmysle a celi života, čo sa pre človeka v celej horizontále jeho dejín stalo „kategorickým imperatívom“; inšpiratívne a fundovane nastoluje vzťahový rámec antropológie a fenoménu výchovy.

Druhá časť práce predstavuje historicko-vývojový kontext – „človek a vý-

chova v grécko-antickej tradícii“. Autorka rozpracúva témotvorný vývojový kontext mytológie, obraz mýtického človeka a chápanie výchovy v mýtckej dobe. V antickej a gréckej forme mytológie nachádzame základnú formu sebareflexie a seba porozumenia človeka a sveta i východiskový obraz človeka.

Tretia časť práce predstavuje historicko-vývojový kontext „človeka a výchovy v judaisticko-kresťanskej tradícii“. Autorka rozpracúva starozákonné chápanie človeka ako imago Dei, stvorenie sveta, koncepciu sveta, stvorenie človeka ako ich akceptuje biblická veda. Analyzuje v judaistickom chápaní vzťahovosť „času a dejinnosti“ a hebrejské chápanie človeka v ontologickej, kognitívnej, axiologicko-etickej a metafyzickej rovine. Vo výchove v judaistickej tradícii akcentuje „Dekalóg“ ako základnú normu pre život starozákonného človeka, v ktorom sa spája náboženský a etický rozmer ľudského života.

V kontinuitnej nadväzanosti ďalej rozvíja koncepciu človeka a imago Dei v novozákonnom chápaní. Analyzuje Aurelia Augustina a Tomáša Akvinského v určujúcej výchovnej i v širšej edukatívnej rovine. Osobitnú pozornosť autorka venuje J. Á. Komenskému. Vo filozoficko-antropologickej a pedagogicko-antropologickej pozícii reflektuje jeho dielo.

Štvrtá časť práce predstavuje historicko-vývojový kontext – „človek a výchova v novovekom myslení“. Pre novoveké myslenie je charakteristický obrat od objektu k subjektu. Rodí sa nový životný postoj, ktorý stavia na prvé miesto človeka a vracia sa k ideálom klasickej antiky. Zmena v myslení novovekého človeka zmenila jeho postavenie a miesto vo svete. Autorka obraz človeka v novoveku kreuje na báze antropologických prístupov významných predstaviteľov filozofickej antropológie a filozofie výchovy 19. a 20. storočia (W. Dilthey, M. Scheller, M. Buber, O. F. Bölow).

Piatu časť práce tvorí „Komparácia obrazu človeka a fenoménu výchovy v kontexte dejín európskeho myslenia“. Autorka na základe historicko-filozoficko-antropologickej analýzy jednotlivých dejinných období a pomocou vybraných kritérií – dejinnosť a čas, človek ako osoba, autenticita človeka – načrtáva obraz človeka v jednotlivých historických tradíciách i v celom historickom kontexte. Text tejto časti práce je prevažne v tabulkovom, veľmi prehľadnom spracovaní. Funkčne a zmysluplne je spracovaná i komparácia archetypov výchovy v jednotlivých dejinných obdobiach. Z uskutočnených analýz a komparácií autorka postuluje základné atribúty výchovy.

Šiestu záverečnú časť práce tvorí „Človek a výchova v globalizovanom svete“. Vychádzajúc z predchádzajúcich častí práce autorka načrtáva antropologické východiská súčasného modelu výchovy, a to prostredníctvom antropologických kritérií a antropologických princípov.

Autorka sa nepohybuje „v izolovanej rovine“ vedeckej filozofickej abstrakcie spracovania problematiky. Ale erudovaným spôsobom explanuje zá-

kladné pojmy, kategórie, definície, funkčné vzťahové roviny, paradigmatické stanoviská, s pevným ukotvením vo výchovnej realite i v realite celého ľudského života.

V celom „zábere“ práce sa autorka koncentruje na podstatu a pochopenie antropologickej výchovnej problematiky, „otvára“ jej zložité vzťahové roviny, nabáda k vlastnému hľadaniu stanovísk, k tvorbe postojových a hodnotiacich súdov.

Monografická práca je hodnotným vkladom pre rozvíjanie esenciálnych rovín výchovy človeka, systému filozofie výchovy, pedagogickej antropológie, všeobecnej teórie výchovy. Vo významnej miere projektuje nové vízie v predmetovom zábere spracovanej problematiky v novej dobovej skutočnosti.

Publikáciu odporúčam k štúdiu pre náročného odborného čitateľa, tak pre širokú učiteľskú a vychovávateľskú obec, pracovníkov v kultúrnej, duchovnej i sociálnej sfére, pre študentov pregraduálneho i postgraduálneho univerzitného štúdia.

Martin Žilínek

Tegze, O. Neverbální komunikace.

1. vyd. Praha: Computer Press, 2003. 482 s. ISBN 80-7226-429-X.

Předložená publikace nekoresponduje pouze s objektem zájmu odborníků společenských věd, přednostně tedy pedagogů, psychologů a sociologů, nýbrž svým obsahem ukazuje nám všem nezastupitelnost neverbální komunikace v sociální interakci, v kontaktu s druhými lidmi. Neomezuje tento druh komunikace pouze na řeč těla, protože ta tvoří jen její podskupinu, ale odkrývá další možné indikátory, díky nimž je možno nahlédnout do vnitřního světa jiných lidí a alespoň z části pochopit jejich reakce na realitu svého okolí. Bylo by velice mylné se domnívat, že po prostudování této publikace čtenář získá moc a převahu nad druhými. Spíše nabyde hlubšího porozumění a orientace v chování a prožívání člověka, které vedou k zefektivnění mezilidské komunikace.

Publikace je rozčleněna na tři stěžejní části s příslušnými, informačně rozsáhlými kapitolami a podkapitolami. Z obsahové struktury lze snadno vyčíst logickou návaznost a synergičnost jednotlivých tematických okruhů, které tvoří kompaktní myšlenkový celek.

První část nese velice příhodný název – **Co je dobré říci předem**. V úvodu autor upozorňuje na základní chybu v chápání obsahového pojetí neverbální komunikace, a to splynutí pojmu neverbální komunikace s řečí těla. Dále zmiňuje podstatu mnohých neshod v kontaktu s druhými, a to

falešné představy o lidech, jejich prožívání, projevy a dění kolem. V této souvislosti se snaží ujednotit svůj a čtenářův pohled na celkovou problematiku prostřednictvím uvedení několika paradigmat ve smyslu získat jednotný přístup a úhel nazírání na danou tematiku. Pro upřesnění a prohloubení představy o možných projevech neverbální komunikace podrobně rozebírá obsah tohoto pojmu. Zde v podstatě vysvětluje mylnou domněnku, která specifikuje a také omezuje tento druh komunikace pouze na řeč těla. Aby se byl člověk schopen alespoň z části orientovat se ve vnějších projevech ostatních, nezapomíná uvést základní, nejnvýznamnější pomůcku jakéhokoliv vědeckého bádání, kterou je samozřejmě metoda pozorování. Následuje pojednání o anatomii lidského chování, napomáhající lepšímu pochopení celé knihy. Konkretizuje pohled na člověka jako na tvora, který je součástí přírody. Technickým pokrokem dnešní doby se ale vytrácí vnitřní vazba a vztah k přírodě. Navazuje úvaha, která se zabývá otázkou, zda jsme více tělo, nebo duše. Přímou odpověď nenajdeme, ale stále bude platit jedna pravda, že člověk je bytost psychosomatická. Obě složky jsou na sobě závislé a představují potenciál pro lidskou existenci a seberealizaci. Další okruh vysvětluje teritoriální chování. Nabízí srovnání, a tím i podobnost projevů chování zvířat a člověka v této souvislosti. Teritorium vymezuje jako vnější prostor, který si člověk vytváří a chrání na základě své potřeby mít své konkrétní fyzické prostředí. Jeho velikost koresponduje s velikostí autority, která je zde pojmána jako vnitřní prostor. V závěru první části autor věnuje svou pozornost emocím a jejich projevům jako něčemu, co důvěrně známe, ale nedokážeme to definovat. Provádí jejich kategorizaci, rozebírá jednotlivé vrstvy od jádra osobnosti až k povrchu a typizuje emoční prožitky. Žádný člověk nedokáže skrýt své emoce, protože jeho projevy a celková vizáž poukazují na vnitřní prožívání. Také zmiňuje rozumovou stránku a její spolupráci s emocemi, ale vše směřuje ke známému rčení, že myslet není cítit.

Druhá část – **Fyziologický základ** – nabízí čtenáři stručný přehled biologických zákonitostí vývoje člověka. Pro efektivní komunikaci je třeba znát jak psychickou stránku osobnosti, tak lidské tělo. Popisuje jednotlivé systémy, které jsou nezbytně nutné pro zachování naší existence. Taktéž uvádí jejich vliv a souvislost s mezilidskou komunikací. Fungování svalového systému, krevního oběhu či dýchací soustavy má své opodstatnění pro kvalitu sociálního styku. Nejdůležitější je ale nervový systém, jež řídí všechny ostatní systémy a zabezpečuje přenos informací z vnitřního prostředí organismu do vnějšího. Tuto část autor zakončuje pojednáním o lidské energii, kterou považuje za hybatele všech procesů a chápe ji jako projev něčeho reálného, poznatelného, nikoliv abstraktního.

První dvě oblasti autor zpracoval jako přípravu pro studium poslední, nejrozsáhlejší a nejdůležitější části – **Tělesné signály a jejich interpretace**.

Zpočátku se detailněji vrací k již zmiňované metodě pozorování. Uvádí jeho kritéria, kterým by měl čtenář věnovat pozornost, protože není možné netolerantně posuzovat chování lidí podle svého pohledu na svět, nejednalo by se totiž už o posuzování, ale odsuzování. Svou podstatnou roli zde hraje kontext jako pozadí, na kterém se vše odehrává. Dnes je velice populární první dojem z určitého člověka. Ten ale spíše vypovídá o pozorovateli, nikoli o pozorovaném. Následující dílčí kapitoly se věnují právě neverbálním tělesným projevům. Nejde o známou kategorizaci (posturologie, kinezika, haptika...), ale o podrobnější rozbor jednotlivých interpretačních zón – postoj, chůze a nohy, pánev, hrudník, břicho a záda, ruce, krk, šíje a hlava. Jak by se ale mnozí mohli domnívat, nejedná se o nějaký technický přístup či mechanické přiřazování. Je třeba se snažit člověku porozumět, ne ho označit a zařadit. A o to se právě autor snaží. Nabízí čtenářům širokou škálu tělesných projevů, které je možno podrobit analýze a vyprodukovat z nich jisté informace o účastnících sociální interakce. Začíná rozbohem lidského postoje, který chápe jako akt vyžadující rozvinutost svalové a senzomotorické koordinace, jejímž vrcholem je chůze. Ta se stává důležitým ukazatelem, protože styl chůze vypovídá o míře spontaneity a kontroly. Pokračuje významem sezení z hlediska řeči těla. Posuzuje různé způsoby sezení, jejich změny, pozice nohou a další doprovodné pohyby. Ruce a jejich gesta, kterým se autor věnuje v další dílčí kapitole, patří mezi velice důležité a konkrétní projevy neverbální komunikace, protože jejich prostřednictvím dochází k nejčastějšímu fyzickému kontaktu s ostatními a na základě gest můžeme sdělovat informace o našem citovém prožívání. Následuje interpretační zóna v okolí trupu, do které autor zahrnuje hrudník, břicho a záda. Samostatně se věnuje prostředí kolem pánve, jejíž význam úzce souvisí se sexualitou. Okrajově se dotýká oblasti krku a šíje, kterou nazývá mostem spojujícím myšlení a citění. Nejdůležitějším ukazatelem neverbalilty je hlava jako místo s největší koncentrací smyslových orgánů. Proto je oblast hlavy považována za jeden z nejvýznamnějších prostředků sociální komunikace. Podrobně jsou analyzovány projevy celého obličeje, který autor pokládá za hlavní vchod do vnitřního světa člověka. Nejprve obecně charakterizuje miku, poté vyzdvihuje jednotlivosti, jako jsou obočí a čelo, nos, ústa, dolní čelist a brada. Asi nejpodrobněji se věnuje očím jako ukazateli emočních stavů člověka. Zde zakončuje charakteristiku člověka z hlediska interpretačních zón a plynule navazuje na projevy celistvé osobnosti. Mezi ně řadí pohyb, přibližování a oddalování osob ve stejném prostoru a jeho vliv na prožívání člověka při komunikaci, protože každý má svou hranici, která by se měla respektovat. Její překročení způsobuje stav emocionální tenze. Důvěrnějším projevem se stává tělesný kontakt, který v podstatě umožňuje fyzicky zakusit slyšené slovo a je jakýmsi umocňovatelem citových prožitků.

Jako další, spíše nežádaný projev nejenom lidské osobnosti, ale všech živých organismů uvádí agresi a agresivitu. Upozorňuje na nepřesné ztotožňování těchto pojmů a uvádí jejich rozdílnost. Okrajově se dotýká hlasového ústrojí, které pojímá jako indikátor stavu energie organismu, jako pomůcku při stanovování kvality emočních stavů a procesů. Jelikož se celkový tělesný výraz využívá k porozumění vnitřních psychických obsahů, zařadil podkapitulu s názvem Tělo jako deník. Tělo vnímá jako samostatnou jednotku, která je ovšem součástí většího sociálního celku. Vyzdvihuje hlavně roli vztahů, z nichž nejdůležitější jsou rodinné vztahy, a jejich dopad na vývoj osobnosti. V závěru celé publikace autor zařazuje velice atraktivní a přitažlivá témata, jedním z nich je právě sexualita. Má úzkou souvislost s jakýmkoli sociálním kontaktem, tedy i s komunikací. Sexualitu chápe jako energetický potenciál, který se dotýká celé osobnosti člověka. V tomto kontextu popisuje citlivá místa na těle a jejich vrátavost k fyzikálním a chemickým stimulům prostředí. Pokračuje definováním frekventovaných pojmů dominance a submise. Dominance v sociálním prostředí představuje snahu ovládnout prostor a lidi v něm, submise je zrcadlovým opakem. Svě místo zde zaujímá také nejčastěji analyzovaný neverbální produkt, a tím je písmo. Písemný projev je odrazem vnitřních psychických dějů pisatele. Předposlední téma přináší převážně fyziologické a neuropsychologické poznatky. Je spíše návodem, jak mobilizovat své tělo tak, aby se mohlo stát účinným nástrojem analýzy tělesného výrazu. Úplný závěr patří komunikaci odehrávající se v zaměstnání. Pracoviště je místo, kde trávíme skoro polovinu svého dospělého života. Podle názoru autora se zde ale bohužel neobjevuje zájem o řeč těla z důvodu poznávání sebe sama a zlepšování kontaktu s ostatními, ale z potřeby ovládat druhé, získat moc a vliv.

Strukturální obraz celé knihy se vyznačuje vysokou přehledností a názorností. Napomáhá čtenáři k lepší orientaci a představivosti v daném tématu. Text je psán velice srozumitelnou, populární formou. Před každou podkapitulu autor zařazuje konspekt, upřesňující čtenářovo očekávání o jejím obsahu. V závěru shrnuje podstatu a význam sdělení pro uspořádání a interiorizaci poznatků, pro konkretizaci uvádí příklady z praxe a k praktickému vyzkoušení nabytých vědomostí zařazuje úkoly. Celou práci doprovázejí četné fotografie a grafické zobrazení, které jsou velice vhodným doplněním a vysvětlením textu, napomáhají snadnějšímu porozumění a zapamatování. Nechybí ani věcný rejstřík, sloužící k rychlé orientaci, a doporučená literatura, která je vyčerpávajícím zdrojem literárních pramenů v souvislosti s danou problematikou.

Tuto publikaci považuji za velice kvalitní a podněcující zdroj k zamyšlení se nad sebou samým, nad svými schopnostmi komunikace či vnímavosti ke svému okolí a její studium doporučuji jak odborníkům, tak laikům, kteří

svým zájmem tíhnou k oblasti komunikace. Téma koresponduje s potřebami dnešní společnosti, protože ta už pomalu ztrácí, v důsledku emailové a mobilní komunikace, potřebu komunikovat „tváří v tvář“. Není to návod, jak prostřednictvím neverbálních produktů rychle a přesně označit druhé, ani jak nad nimi získat moc. Autor svým lidským přístupem nabízí využití neverbality, vyznačující se mnohem větší informační nosností než komunikace verbální. Její studium inspiruje nejen k tomu, že budeme usilovat o to být dobrými pozorovateli, ale také o to, že se pokusíme být o trochu lepšími lidmi obohacujícími život svůj i těch, se kterými se denně setkáváme.

Nikola Mošlerová

Bečvářová, Z. Současná mateřská škola a její řízení.

Praha: Portál, 2003, 152 s. ISBN 80-7178-537-7.

Odborných prací zabývajících se aktuálními otázkami řízení konkrétního typu školy či školského zařízení v kontextu jejich současných úkolů na poli vzdělávání není v naší odborné literatuře mnoho. Přitom právě efektivní řízení může být tím rozhodujícím prostředkem, jímž se zajistí naplnění představ dětí, požadavků rodičů i zřizovatele. V konkurenčním boji o dítě při stále se snižující populační křivce se proto zejména v oblasti mateřských škol stává otázka účinného řízení velmi významnou.

Kniha je rozdělena do osmi kapitol, z nichž každá je dále členěna na tři až šest částí. Autorka nejprve čtenářům nastiňuje vývoj kurikulárních dokumentů pro práci s dětmi ve věku před nástupem do povinného vzdělávání v naší společnosti od těch využívaných v původně sociálně pečovatelských institucích přes programy a osnovy v pojetí jednotné výchovy až k současnému Rámcovému programu pro předškolní vzdělávání. Ucelená podkapitola se dotýká i možnosti alternativních programů v našich podmínkách. Současnými vzdělávacími programy pro předškolní vzdělávání, umožňujícími realizovat osobnostně orientovaný model preprimárního vzdělávání, se pak důkladněji zabývá ve druhé kapitole.

Předcházející část publikace je úvodem ke stěžejní části knihy, a to k otázkám řízení mateřské školy v nejširších souvislostech. Přes uvedení základních funkcí školství obecně se přemostuje ke škole mateřské a k jejímu řízení. Vysvětluje pojmy management ve školství, fáze úspěšného řízení školství, jeho podmínky, styly řízení. Přibližuje i procesy plánování, programování, projektování v mateřské škole, osvětluje záměry, cíle, úkoly a jejich specifika. Zabývá se rovněž tvorbou a osvětlením funkce školního vzdělávacího programu.

Nedomyšlená se jeví část týkající se popisovaných možností získávání fi-

nančních prostředků. Pod uvedeným pojmem instituce „mateřská škola“ neujasňuje ani nenavrhuje, kdo z personálu by se měl nebo mohl zabývat provozními, ekonomickými, popř. dalšími otázkami či problémy spojenými s provozováním hospodářské činnosti, která je mateřské škole jako právnímu subjektu umožněná. Nemusela by to být vždy ředitelka. Zejména, když autorka informuje o možných náplních pracovních smluv.

Významnou část publikace věnuje autorka otázkám organizování, vedení, kontrole, hodnocení a hospitační činnosti i dalším otázkám personální práce, včetně motivace spolupracovníků ve světle základních normativních dokumentů i možných vnitřních předpisů. Uvádí požadovanou dokumentaci pro mateřské školy, seznamuje s obvyklými ustanoveními a navrhuje oblasti a formulace pro školní zpracování. Předkládá návrh školního řádu z hlediska různých subjektů, návrhy pracovních náplní pedagogických a ostatních zaměstnanců, včetně ředitelky mateřské školy, obecně. Samostatně se pak věnuje povinnostem a odpovědnosti ředitelky mateřské školy s právní subjektivitou. Vysvětluje i postavení, kompetence, povinnosti a práva zástupkyně ředitelky.

Podrobněji se zabývá problémem vnitřní evaluace v podmínkách mateřské školy. Objevná bude pro mnohé učitelky, možná také pro některé ředitelky, mj. uvedená informace týkající se důležitosti, ale víceméně i povinnosti vypracovat pravidla pro vnitřní evaluaci a hodnocení. Jako pomoc nabízí například možná kritéria hodnocení práce učitelky i ostatních zaměstnanců školy, což mnohé ředitelky v praxi jistě přivítají.

Námětem samostatných podkapitol jsou i zaměstnanecké vztahy na pracovišti, klima, otázka vedení porad. Osvětluje psychohygienu z obecného hlediska a předkládá zásady pro předcházení konfliktům. Neopomněla poukázat na význam pozitivních vztahů s rodiči dětí pro pracovní i personální klima, pro proces i výsledky práce s dětmi a vliv pozitivních vztahů na pracovní motivaci. Nezmiňuje v tomto ohledu funkci a význam komunikace.

Osmá kapitola se zabývá otázkami hospitační činnosti, jejími zásadami, fázemi, možnými okruhy sledovaných a hodnocených jevů a jejich řízením.

V závěru vysvětluje z pohledu řízení pojetí kvality mateřské školy.

Velmi cenná a progresivní je v současnosti myšlenka autorky nabádající vedení škol k vytváření vhodných podmínek pro organizované, ale i individuální studium podle potřeb školy a zájmu i profilace jednotlivých pracovníků s přenosem do praxe a se vzájemnou výměnou zkušeností.

Publikace má informativní charakter, je psána formou učebního textu pro pracovnice v předškolních zařízeních. Je přehledná, snaží se o maximální výčet všech v současnosti potřebných dokumentů a činností pro úspěšné řízení mateřské školy. Text dokládá autorčinu znalost terénu, pro který je určen. Nemá komunikativní charakter, neklade čtenáři otázky k zamyšlení ani se

nesnaží vést k aktivnímu promýšlení dílčích témat kladením problémových otázek. Pedagogické pracovnice by jistě přivítaly uvedení vzorů např. jako příloh.

Učitelkám i ředitelkám mateřských škol může přinést mnoho nových informací pro práci. Kniha by neměla chybět v žádné učitelské knihovně mateřské školy či osobní knihovně každé či každého z nás, kdo máme co do činění s institucionálním vzděláváním dítěte před vstupem do povinného vzdělávání.

Je možno ji doporučit i studentům studijních programů s pedagogikou zaměřující se na otázky vzdělávání dítěte od raného věku do doby, kdy opustí předškolní vzdělávání.

Radmila Burkovičová

Sedlák, J. Z mého zápisníku.

(Výběr prací hlavně z Univerzitních novin.) Brno: Nadace Universitas Masarykiana, edice Heureka, 2003.

Pedagogické jevy a společenské procesy vůbec mají různý charakter, projevují se v různých podobách a mají také různé důsledky. Záleží na tom, jak je dokážeme popisovat, třídit, analyzovat, hodnotit nebo zobecňovat, avšak jejich výstižné záznamy vždy zůstávají svědectvím o autorovi, o době, o činech, které vyvolaly pozornost. K životnímu jubileu brněnského filozofa, etika, publicisty a pedagoga Jiřího Sedláka vyšel výběr jeho recenzí, úvah, esejů, komentářů a kritických glos, které napsal především do časopisu Univerzitní noviny v průběhu jejich desetileté existence. Je to zlomek jeho literárních aktivit, neboť celkový počet Sedlákových prací letos překročil počet 2250. Jde většinou o drobnější útvary (z jeho četných větších prací uvedme aspoň monografii o Inocenci Bláhovi, Úvod do práce s informacemi, K problematice tzv. mediální etiky), ale autorova produktivita je obdivuhodná, uvážíme-li, že za období normalizace dvacet let nemohl publikovat.

Kniha je rozčleněna do osmi oddílů, které se týkají problematiky vysokých škol, filozofie a etiky, práva, pedagogiky a kultury, zařazeny jsou také medailónky vybraných osobností a několik rozhovorů. Publikaci dominuje etické hledisko, autor neutajil, že jako Bláhův žák je pod vlivem Masaryka, neboť se jednoznačně staví za demokratické a humanitní ideály. Své postoje vyjadřuje například v diskusi o násilí v televizi, nekompromisně vystupuje nejen proti zobrazovanému násilí, ale i proti násilí skutečnému, ve shodě se svými učiteli je pro násilí obranné. Na druhé straně zdůrazňuje nutnost prevence, kterou vidí ve výchově, ale i v uspořádání společnosti.

Sedlákův kritický pohled sleduje graffiti sprejerů, brakové a kýčovité vý-

robky, zamýšlí se nad Mezinárodním dnem žen, Mezinárodním dnem dětí, nad Dnem matek, Dnem seniorů a dovede vždy vyhmátnout neuralgické body popisovaných jevů a vyzvat čtenáře k novým řešením. V rozhovorech a portrétech se soustřeďuje na specifické přínosy jednotlivých osobností v kontextu širšího kulturního zázemí, čímž se čtenář dovidá nejen řadu zajímavých informací, ale navíc získává vzor pro své jednání.

Také ostatní Sedlákovy glosy a úvahy, ať se týkají publikací o problematice vysokých škol nebo filozofie a etiky, vždy vyjadřují autorův jasný postoj, stanovisko a hodnocení, avšak nevnučují je, spíš vyzývají ke konfrontaci s hlediskem čtenáře. V tomto směru jsou zvlášť příznačné autorovy komentáře k publikacím vztahujícím se k otázkám práva a politiky. Hluboký vhled do etické problematiky se projevuje například v autorově formulaci k Listině základních práv a svobod. Klade totiž otázku, zda má mít svoboda projevu nepřekročitelnou mez v odpovědnosti a v morálce (případ vydavatele pornografického časopisu *Flynta*), hledá odpověď na proklamovanou „svobodu vědeckého bádání“ – a nachází ji v otázce: Pomáhají umělecké výtvoř (vědecké výsledky) v kultivaci lidí, nebo lidí kazí?

I z kusých ukázek je zřejmé, že Sedlákův výběr „drobných“ prací je vlastně soubor velkých problémů, před nimiž lidstvo stojí a které většinou mají etický rozměr. Autor se v nich projevuje nejen jako glosátor publikací, které o nich pojednávají, ale také jako bojovník za realizaci humanitních ideálů. Svá stanoviska sice formuluje jasně, ale jednoznačně, prozrazuje v nich hlubokou moudrost filozofa, ale i porozumění citlivého člověka lidskému údělu. Svou kroniku kulturního života společnosti v zrcadle významných spisů, událostí a osobností autor napsal s nadhledem i přehledem. Může se stát pro každého čtenáře výzvou k přemýšlení i jednání.

Josef Maňák

Podnětná slovenská publikace

Slovník „Jazyk vied o výchove“ Štefana Švece a kolektivu (Bratislava, Gerlach Print a Filozofická fakulta univerzity Komenského, 2002) vyšla jako studie řešitelů grantového projektu VEGA MŠ SR č. 1/8004/01 „Teoreticko-metodologické základy vedeckého pojmoslovia v oblasti školstva, sporné termíny pedagogika a andragogika a ich definície“.

Profesora Štefana Švece není třeba českým čtenářům představovat, tím méně pak objevovat. Je znám jako významný pedagog, zabývající se zejména metodologickými otázkami vědy o výchově. Je to nejen poučený znalec lite-

ratury, ale především původce řešení složitých pojmoslovných a terminologických problémů věd o výchově, kterou nazývá edukológiá.

Slovník nevelký rozsahem (120 stran) a skromným nákladem (450 výtisků) je však mimořádně inspirativní pro každého badatele v oblasti výchovy, a to nejen zabývajícího se metavědní a metateoretickou problematikou.

Ve slovníku dominují dvě kapitoly – první „Metodologický pohľad na jazyk výchovovedy a jej terminologické problémy“ a závěrečná „Edukácia: Účely uplatňovania, pojmové kontexty, disciplinárne poňatia a definičné návrhy termínu“ – obě od Štefana Švece. Ostatních šest kapitol patří oborovým (předmětovým) didaktikům: Štefanu Vaškovi (Príspevok k inovácii vedeckého jazyka špeciálnej pedagogiky), Júliusovi Matulčíkovi (Komparácia poňatia andragogiky H. Hanselmana, F. Pögglera a M. Knowlesa), Ľudmily Šimčákové (Poznámky k termínu „kurikulum“), Adriany Wiegrové (Pojmoslovné východiská k vymedzeniu termínov zdravotnej pedagogiky), Jely Labudové (Pojmoslovie športovej edukológie: zdravotné oslabenie) a Jána Stoffy (Súčasný stav technickej terminológie a terminológie didaktiky technických predmetov).

V Předmluvě ke slovníku si Štefan Švec stěžuje, že vědy o výchově zanedbaly péči o svůj jazyk. Je také zcela běžné, že mnozí autoři používají ve svých pojednáních termíny, aniž vysvětlí jejich žádoucí interpretaci. Tváří se, jako by si autor a čtenáři rozuměli, ačkoli opak je často pravdou. Čtenář má svou interpretaci, jinou, než je ta autorova.

Ve své zprávě o publikaci se budeme šířeji zabývat jen příspěvky prof. Štefana Švece, protože ty jsou metodologickou osou celého sborníku.

V úvodním příspěvku autor předkládá náčrt metodologické aspektace jazyka věd o výchově. Rozlišuje komplementární funkci deskripce a preskripce vztahů, které odpovídají typům vědeckých tvrzení. Uvádí příklady nesprávných termínů a v závěru formuluje hlavní metodologicko-terminologické úkoly pedagogiky a andragogiky. Zavádí termín „výchovoveda“ (edukológiá), kterým rozumí soustavu sociálních, humanitních a jiných věd o výchově – edukaci. Odlišuje specifika předmětu pedagogiky a andragogiky (i geragogiky) jako převážně praktických oborů výchovovedy od specifík předmětu převážně teoretických oborů, jako je například edukační psychologie. Pedagogika a andragogika vymezují deskriptivní i preskriptivní povahu svého předmětu v termínech cíle, prostředků k cíli, podmínek a efektivnosti činnosti výchovy dětí, dorostu a dospělých. Specifika aplikovaných praktických věd jsou charakterizována výroky typu „je třeba“, „má“, „musí“, „nesmí“. Kritika je podle autora opodstatněná tehdy, kdy takovým normativním tvrzením chybí empirická báze a teoretický kontext poznatků s výpovědní hodnotou. Jazyk věd o výchově je soustava odborných znakových dorozumívacích prostředků pro poznávání vztahů mezi edukačními jevy (tj. pro

deskripci, explanaci, predikci) stejně jako pro jejich praktické přetváření. Autor zavádí termín *discent* pro učícího se nebo matet (podle *matetiky* jako doplňkového pojmu k termínu *didaktika* u J. Á. Komenského). Autor kritizuje termín *kurikulum* (který byl dokonce ve SR odmítnut oficiálně, jak je známo – R. Ch.).

V závěru kapitoly autor požaduje posílení konceptuálního a terminologického výzkumu.

Ve druhém, závěrečném příspěvku Štefan Švec zdůvodňuje potřebu zavést staronový termín „*edukácia*“. Autor soudí, že tento termín umožňuje zahrnout celou řadu činností (uvádí jich celkem devět), počínaje výchovou v širším slova smyslu. Termín „*edukovat*“ někoho k něčemu souhrnně označuje termíny „*vzdělávat, vychovávat, vycvičovat*“. „*Edukácia*“ je podle autora soustava vzdělávacích a výcvikových institucionálních (školských, osvětových, zaměstnavatelských aj.) a personálních učebních činností a podmínek, které mají hodnotový záměr a zušlechťující účinek v rozvíjení kulturnosti jednotlivců nebo skupin v poznávání, jednání, hodnocení, dorozumění i vzájemném porozumění. Je to organizované a udržované sociální vedení učících se osob ke společensky hodnotnému rozvíjecímu učení se být, vědomě poznávat, jednat, hodnotit, dorozumívat se a vzájemně si rozumět. V závěru kapitoly autor vyslovuje přesvědčení, že není terminologický důvod bránit se internacionálnímu výrazu *edukace* a jeho odvozeninám a všeobecně jej zavést jako staronový odborný termín. Účelem definičního pojednání je podle Štefana Švece zjednotnění a usoustavnění odborného pojmosloví, usnadnění srozumitelné a úsporné komunikace v domácím i mezinárodním měřítku.

Na závěr je možné konstatovat, že publikace je fundovaným příspěvkem k řešení složitých pojmoslovně terminologických otázek věd o výchově, inspirativním základem pro odbornou diskusi, který by neměl uniknout pozornosti ani českého čtenáře. Zároveň si přejeme, aby autorova výzva k sjednocení terminologie vědy o výchově byla vyslyšena.

Radomír Choděra

Pedagogická orientace, Brno 2004, č. 1

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPds

Řídí redakční rada: prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., předseda
(e-mail: predseda@cpds.cz)

Mgr. et Mgr. Jana Doležalová
prof. PhDr. Miroslav Chráska, CSc.
PhDr. Jana Kohnová, Ph. D.
doc. PhDr. Milena Kurelová, CSc.
doc. PaedDr. Ladislav Mužík, CSc.
doc. PhDr. Milan Pol, CSc.
prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
PhDr. Dana Tomanová, CSc.

Redakce: doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc.
PhDr. Dana Knotová, Ph. D.
PaedDr. Marta Rybičková

Adresa redakce: PhDr. Dana Knotová, Ph. D.
Ústav pedagogických věd
FF MU, Arne Nováka 1, 660 88 Brno
e-mail: redakce@cpds.cz

*Administrace
a sekretariát:* PaedDr. Marta Rybičková, Veletřní 3,
603 00 Brno
tel. (zázn.), fax: 543 23 27 22,
e-mail: sekretar@cpds.cz

Internet: www.cpds.cz

Vydala: Česká pedagogická společnost
v nakladatelství KONVOJ, spol. s r. o., Berkova 22,
612 00 Brno, e-mail: konvoj@konvoj.cz

ISSN 1211-4669